

Joana Eichhorn¹ & Julia Mergner²

Was motiviert Lehrende, E-Prüfungen zu nutzen?

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht auf der Basis einer qualitativen, fallbasierten Interviewstudie, warum Hochschullehrende E-Prüfungen nutzen. Dabei werden sowohl die Gründe für die Umstellung auf E-Prüfungen als auch die zugrundeliegende Motivation der Lehrenden beschrieben. Mithilfe der Selbstbestimmungstheorie konnten zwei zentrale Motivationen identifiziert werden. Um die Motivation der Lehrenden im Prüfungsprozess besser zu verstehen, sind weitere Untersuchungen notwendig. Diese sollten die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrenden berücksichtigen und die Rolle interner und externer Einflussfaktoren auf die Motivation näher erklären.

Schlüsselwörter

Motivation, Hochschullehrende, Prüfungshandeln, Digitalisierung, Nutzung von E-Prüfungen

1 Corresponding Author; Technische Universität Dortmund;
joana.eichhorn@tu-dortmund.de; 0009-0001-1339-5094

2 Technische Universität Dortmund; julia.mergner@tu-dortmund.de

What motivates lecturers to use e-exams?

Abstract

This article uses a qualitative, case-based interview study to analyse why university lecturers use e-exams. Both the reasons for switching to e-exams and the underlying motivations of lecturers are described. Using self-determination theory, two central motivations were identified. Further research is needed to better understand the motivation of lecturers in the examination process. This should take into account the basic psychological needs of lecturers and explain the role of internal and external factors on motivation.

Keywords

motivation, higher education lecturers, exam behavior, digitalization, use of e-exams

1 Einleitung

Lehrende integrieren häufiger digitale Technologien in die Hochschullehre (Beardsley et al., 2021) und nutzen zunehmend E-Prüfungen (Fink et al., 2023). E-Prüfungen sind dabei als digitales Pendant zur klassischen papierbasierten Klausur zu verstehen, die in dafür vorgesehenen E-Prüfungsräumen unter kontrollierten Bedingungen stattfinden. Sie ermöglichen (stärkere) Kompetenzorientierung und praxisnahe Problemstellungen durch digitale Möglichkeiten (Halbherr et al., 2016). Die Einführung von E-Prüfungen erhöht diese Komplexität durch das Hinzukommen technischer Anforderungen, weil diese keine gebrauchsfertige Ressource darstellen, sondern multiple Nutzungsszenarien ermöglichen (Sørebø et al., 2009). Das erfordert eine Auseinandersetzung mit dem E-Prüfungssystem, was eine Re- oder Neukonzeption erfordert. Allerdings ist die Tätigkeit des Prüfens von Natur aus sehr anspruchsvoll und komplex. Sie ist zwar Teil des Tätigkeitsprofils, jedoch nicht explizit bei Stellenantritt erlernt worden (Döbler, 2019). Wie Hochschullehrende im Prüfungsgeschehen agieren oder wie Lehrende Prüfungen gestalten, bleibt oft unklar (Schindler, 2015). Und das, obwohl dies maßgeblich die Lernqualität und den Lernerfolg beeinflusst (Daumiller et al., 2020).

Die Corona-Pandemie hat wesentlich dazu beigetragen, die Motivation, die Fähigkeiten und das Vertrauen der Lehrenden in die Nutzung digitaler Prüfungssysteme zu verändern (Beardsley et al., 2021) und es sind die Lehrenden, die maßgeblich für die (qualitative) Gestaltung der Prüfungsprozesse verantwortlich sind. Dabei spielt die Qualität der Motivation der Lehrenden eine entscheidende Rolle (Daumiller, 2018). Allerdings ist das Prüfungshandeln von Hochschullehrenden im Kontext von E-Prüfungen generell kaum erforscht (Viberg et al., 2024). Wenn Lehrende auf E-Prüfungen wechseln, dann ist davon auszugehen, dass sie sich selbstbestimmt dafür entschieden haben, z. B., weil sie ein bestimmtes persönliches bzw. berufliches Ziel damit erreichen wollen (Daumiller et al., 2023) oder weil Vorgesetzte entschieden haben, dass E-Prüfungen eingesetzt werden (Ryan & Deci, 2000). Doch was veranlasst Lehrende konkret dazu, E-Prüfungen zu nutzen und wie lässt sich ihr motivier-

tes Prüfungshandeln beschreiben? Wenn bei Hochschullehrenden die Motivation untersucht wird, dann eher durch quantitative Studien. Diese erfassen oft nur, wie (un-)motiviert Lehrende sind, nicht aber die Qualität ihrer Motivation (Daumiller, 2018). Qualitative Ansätze sind daher notwendig, um motiviertes Handeln zu verstehen und Motivationstheorien auf ihre Anwendbarkeit bei E-Prüfungen zu überprüfen (Daumiller et al., 2020). Die vorliegende Motivationsanalyse mit leitfadengestützten Interviews bietet zwei Potenziale: Sie erklärt, warum Lehrende sich bewusst für das E-Prüfungsformat entscheiden und welche Rolle unterschiedliche Motivationen dabei spielen. Diese Erkenntnisse helfen, Lehrende im E-Prüfungsprozess zu verstehen und gezielter zu unterstützen.

2 Selbstbestimmungstheorie (SDT)

Die SDT (für Englisch: Self-Determination Theory) wird im Arbeits- und Hochschulkontext zur Untersuchung der Motivation von Lehrenden und bei digitalen Technologien häufig eingesetzt (Daumiller et al., 2020; Stupnisky et al., 2019; Wilkesmann, 2012; Wilkesmann & Lauer, 2020; Wilkesmann & Schmid, 2014; Wilkesmann et al., 2020). Seltener wird dabei wie bei Guillaume und Kalkbrenner (2019) ein qualitatives Design eingesetzt. Bei der SDT handelt es sich um eine Metatheorie, wobei vor allem die Cognitive Evaluation Theory und Organismic Integration Theory als Mini-Theorien der SDT für diese Studie genutzt worden sind (Ryan & Deci, 2000). Dabei wird die Motivation zwischen intrinsisch (Handlung aus Interesse) und extrinsisch (Handlung aufgrund externer Ziele) unterschieden (Deci & Ryan, 1993), was eng mit der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse zusammenhängt: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit. Solche inneren, aber auch äußeren Bedingungen können die Motivation begünstigen oder hemmen (Deci et al., 2017; Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000). Intrinsische Motivation stellt den „Prototyp selbstbestimmten Handelns“ (Deci & Ryan, 1993, S. 226) dar. Intrinsisch motivierte Lehrende zeigen ein hohe(s) Interesse und Freude für die Tätigkeit des E-Prüfens und hegen ein ausgeprägtes Interesse an (technologischen) In-

novationen. Extrinsische Motivation lässt sich dagegen für den Kontext der Umstellung auf E-Prüfungen wie folgt in Anlehnung an Ryan und Deci (1993; 2000) qualitativ differenzieren:

- *Externale Regulation*: Lehrende nutzen sie, weil sie von Vorgesetzten dazu verpflichtet oder durch äußere Anreize motiviert werden.
- *Introjierte Regulation*: Lehrende setzen sie ein, um den Erwartungen der Hochschule, Vorgesetzten und/ oder den der Studierenden gerecht zu werden.
- *Identifizierte Regulation*: Lehrende nutzen sie, weil sie deren Vorteile (für die Lehre bzw. Prüfung) erkennen und als bedeutsam erachten.
- *Integrierte Regulation*: Lehrende setzen sie ein, weil sie diese als konsistent mit ihren eigenen didaktischen Überzeugungen und ihrer Prüfungsphilosophie betrachten.

3 Methodische Herangehensweise

Da das Prüfungshandeln von Lehrenden bei E-Prüfungen kaum erforscht ist, eignet sich ein qualitatives Forschungsvorhaben (Wilkesmann, 2019). Dies ermöglicht, ein differenziertes Bild des motivierten Handelns zu erfassen, zugrundeliegende Muster und Wirkungsweisen zu identifizieren und somit soziale Wirklichkeit zu rekonstruieren (Helfferich, 2011). Semistrukturierte Leitfadeninterviews eignen sich zur Erfassung der subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Lehrenden (Helfferich, 2011; Mayring & Fenzl, 2019). Um die spezifischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, wurden die Interviews auf eine Universität in Nordrhein-Westfalen beschränkt. Zwischen Januar und März 2024 wurden 14 semistrukturierte Interviews mit 16 Lehrenden durchgeführt, die alle den E-Prüfungsraum für ihre E-Prüfungen nutzen. Die Lehrenden wurden per E-Mail über das Forschungsprojekt informiert und eingeladen. Die Anzahl der Lehrenden, die für dieses Thema zur Verfügung stehen, ist begrenzt (Helfferich, 2011). Da eine relativ homogene Gruppe untersucht wird, ist die Anzahl der Interviews für die Zielsetzung jedoch ausreichend (Guest et al., 2006). Von 22 angefragten Lehrenden nahmen 16 am Interview teil, die sich in

3 Professor:innen und 13 wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (8 Docs, 5 Postdocs) unterteilen. Zwei Interviews wurden mit zwei Lehrenden gemeinsam geführt. 9 Interviews fanden online und 5 in Präsenz statt. Die Dauer lag zwischen 45 und 90 Minuten, inklusive informellem Austausch. Für die Auswertung der Interviews wurde sich an der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert und ein induktiv-deduktives, kategoriengeleitetes Verfahren gewählt (Mayring & Fenzl, 2019). Vier Interviews wurden von zwei weiteren Forschenden offen kodiert, um (Nicht-)Übereinstimmungen zu vergleichen, gemeinsam zu diskutieren und Interkoderübereinstimmung (Mayring & Fenzl, 2019) sicherzustellen. Nach der Kodierung aller Interviews wurde das Interviewmaterial hinsichtlich der Forschungsfrage zu zweit diskutiert und analysiert, um Intersubjektivität zu gewährleisten (Mayring & Fenzl, 2019). Die für die jeweiligen Regulationstypen entwickelten Ankerbeispiele (Kapitel 2) dienten als Übersetzungs- und Analyserahmen für die Interpretation der Daten.

4 Initialmotivation zur Nutzung von E-Prüfungen

Unter Berücksichtigung der SDT konnten bei den 16 untersuchten Hochschullehrenden zwei Initialmotivationen für die Nutzung von E-Prüfungen identifiziert werden. Beide können der extrinsischen Motivation zugeordnet werden. 13 Hochschullehrende handeln primär identifiziert reguliert und 3 Hochschullehrende integriert reguliert. Sie werden nachfolgend beschrieben und durch Ankerbeispiele konkretisiert:

4.1 Lehrende mit identifizierter Regulation

Bei der identifizierten Regulation handelt es sich um eine extrinsische Motivation, bei der die Umstellung auf E-Prüfungen vorrangig durch die Arbeits- und Aufwandserleichterung und Ressourcenoptimierung aufseiten der Lehrenden motiviert ist. Die Lehrenden sprechen an dieser Stelle von einer „riesige[n] Ersparnis an Zeit und Mühe“ (Interview 12/8).

Hier steht eine eher pragmatische Haltung im Vordergrund, bei der die Umstellung von den Lehrenden als Möglichkeit gesehen wird, den Prüfungsprozess unter Berücksichtigung der örtlichen und organisatorischen Gegebenheiten in ihrem wissenschaftlichen Arbeitskontext organisatorisch zu „optimieren“:

„Es hat für mich hauptsächlich pragmatische Gründe, bei der Kursgröße von 40 Leuten eine Klausur zu stellen, die einen vernünftigen Rahmen hat, der auch abarbeitbar ist“ (Interview 3/40).

In diesem Kontext wird die Prüfung als eine sehr zeit- und ressourcenintensive Tätigkeit betrachtet, wobei der Wert, der dem Prüfen an sich beigemessen wird, nicht immer erkennbar ist. Zwar gibt es auch Hochschullehrende, die das Prüfen als wichtig für die Studierenden erachten, insgesamt erscheint das Prüfen aber eher als eine Tätigkeit, die zum Berufsalltag gehört und die sie „machen müssen“. Dabei wird die Wertigkeit des Prüfens von der individuellen Bedeutung und dem persönlichen Stellenwert anderer Tätigkeiten (z. B. Forschung, Lehre) überlagert. Auch wenn bei einigen Hochschullehrenden durchschimmert, dass sie manchmal Schwierigkeiten mit der Selbstfokussierung haben, versuchen sie doch, ihre eigenen Prioritäten in den Vordergrund zu stellen. Die Umstellung auf E-Prüfungen wird also durchaus als etwas Positives gesehen, das ihnen persönlich hilft, sich anderen Tätigkeiten zu widmen. Die Umstellung dient vorrangig dazu, den Aufwand für die Organisation, Durchführung und Korrektur der Prüfung zu minimieren:

„Und wir haben jetzt viele solcher Multiple-Choice-Fragen oder Drag-and-Drop und so klare Zuordnungsaufgaben drin, haben aber dann dennoch auch beide jeweils eine etwas Längere, so eine Essay-Question, also so eine Frage, wo man dann wirklich was diskutieren muss, was dann natürlich auch wieder aufwendig ist zu korrigieren. Aber dann so in Kombination irgendwie, ich finde, so ist das Ganze in Ordnung“ (Interview 9/14).

Hinter dieser Art der Motivation steht die Überlastung und Komplexität des wissenschaftlichen Arbeitsalltags. Auslöser für den Wechsel ist häufig die eigene Wahrnehmung, dass Prüfungen einen sehr hohen Arbeitsaufwand bzw. Ressourceneinsatz erfordern, sei es in personeller, zeitlicher oder papierbasierter Hinsicht, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

„Das war mit einem großen Aufwand verbunden, einfach organisatorischer Natur, was das Drucken der Prüfung angeht und dann eben der Austausch mit der Scan-Stelle und natürlich auch mit recht viel Papier insgesamt“ (Interview 14/6).

In diesem Zitat verdeutlicht die Lehrperson den hohen Aufwand, den sie im Zusammenhang mit der Prüfungsvorbereitung sieht, der sich insbesondere aus der Kommunikation mit anderen am Prüfungsprozess beteiligten Stellen ergibt. Mit der Umstellung auf die E-Prüfung ist der Wunsch verbunden, „die Prozesse ein Stück weit zu beschleunigen“ (Interview 14/6). Neben der Vorbereitung wird von vielen Lehrenden insbesondere die Nachbereitung der Prüfung thematisiert. Mit der Prüfung wird „ein sehr großer Korrekturaufwand“ (Interview 9/12) verbunden. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn die personelle Ausstattung für diese Tätigkeit als nicht ausreichend erachtet wird bzw. für andere wissenschaftliche Tätigkeiten verplant ist:

„Das eine ist natürlich pragmatisch, dass die Zahl der Mitarbeitenden für die Korrektur der Prüfung so vorliegt ja, dass wir das händisch wahrscheinlich nur mit enormen Anstrengungen und Abstrichen in Forschung bewältigen könnten“ (Interview 1/37).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die vorhandene Mitarbeiterzahl als unzureichend empfunden wird, um Prüfungen zu korrigieren, ohne dass die Forschungstätigkeit darunter leidet. Auslöser für die Überlegung, eine E-Prüfung einzuführen, war demnach „wir haben die Manpower nicht“ (Interview 1/39). Ähnliche Auslöser für die identifizierte Regulation können Veränderungen im direkten Arbeitsumfeld durch eine Verkleinerung des Arbeitsteams sein:

„ein wichtiger Faktor war auch, dass unser Lehrstuhlteam sich halt sukzessive jetzt verkleinert hat die letzten Jahre, weil wir einfach deutlich weniger Gelder eben für Personal zur Verfügung gestellt bekommen haben von der Fakultät. Dementsprechend hat sich das Team jetzt [...] reduziert und [...] nur noch Teilzeit auch zum Teil“ (Interview 5/16).

Die geringeren personellen Ressourcen bringen diesen Lehrenden dazu, E-Prüfung zu nutzen, da eine Weiterführung der bisherigen Prüfungsformate „auf Papier“ (Interview 5/16) mit der Anzahl der Studierenden nicht realisierbar wäre:

„Das sprengt einfach den Rahmen, dann bist du drei Wochen nur mit Korrekturen beschäftigt. Und ja, am Ende ist das eigentlich jetzt nicht unsere Kernarbeit, die wir machen sollten, also Klausuren korrigieren“ (Interview 5/16).

Das Zitat verdeutlicht, dass die analoge, papierbasierte Prüfungsform mit einem hohen Korrekturaufwand verbunden ist, der in keinem angemessenen Verhältnis zur Prioritätensetzung im wissenschaftlichen Arbeitsalltag steht. Die Einführung der E-Prüfung eröffnet somit die Möglichkeit, diesen Aufwand zu reduzieren. Die identifiziert regulierten Lehrenden betonen daher insbesondere die Vereinfachung ihrer Prüfungsprozesse. In einigen Fällen wird eine bereits bestehende digitale oder Scan-Prüfung in den E-Prüfungsraum übertragen, während bei mehreren Fällen eine Umstellung des Prüfungsformats von offenen auf geschlossene Multiple-Choice-Fragen oder eine Reduzierung der offenen Fragen auf ein Minimum erfolgt:

„die Idee war, dass man sagt man hat ein bisschen weniger Korrekturaufwand, dadurch, dass viele Aufgaben geschlossen sind und die dann auch von selber korrigiert werden“ (Interview 7/12),

„Ja, das Format ist halt einfacher gehalten [...] Und die Auswertung ist unheimlich viel einfacher. Die Organisation ist einfacher. Es gibt kein Papier, was wir zehn Jahre nachhalten müssen“ (Interview 8/32).

Diese Lehrenden fokussieren sich auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen und, wie sie, die Ressourcennutzung und -verteilung priorisieren. Einige Lehrende empfinden die initiale Umstellung auf E-Prüfungen als zeitaufwändiger, nehmen diese jedoch in Kauf, da sie sich von dieser Investition eine langfristige Zeitersparnis versprechen:

„Also das muss man ja schon sagen, dass die Erstellung von einer E-Prüfung zunächst mal ein hoher Invest ist [...] Und später setzt man dann wieder neue Prioritäten, vielleicht auch Forschung. Und da bin ich schon froh, dass wir den

Invest gleich am Anfang gemacht haben und nicht sagen wir mal jetzt aus Not“ (Interview 1/43).

Sie sind motiviert, das E-Prüfungsformat beizubehalten, da sie die hohe Investition getätigt haben und nun davon profitieren.

4.2 Lehrende mit integrierter Regulation

Die integrierte Regulation als initiale individuelle Motivation treibt die Lehrenden zur Umstellung, da das E-Prüfungsformat es ihnen ermöglicht, die Prüfung so zu gestalten, dass sie ihren persönlichen Werten, Einstellungen und Überzeugungen in Bezug auf Lehre und Prüfung entspricht:

„Es hat angefangen mit dem ganzen Online-Unterricht während der Corona-Pandemie, dass wir eben in meinem Bereich [...] überlegt hatten, wie wir Prüfungen so gestalten, dass wir das testen, was wir testen wollen [...], weil wir [vorher] nicht das testen können, was wir testen wollen, um den Lernstand fair und gerecht zu dokumentieren“ (Interview 11/16) oder

„Dass die Alternative eine Katastrophe wäre. Also wenn ich wieder eine Papierprüfung machen würde, dann könnte ich ja wieder nicht das prüfen, was ich eigentlich prüfen will“ (Interview 2/17).

Sie nutzen E-Prüfungen, um die Prüfungsinhalte so zu gestalten, dass sie tatsächlich das prüfen, was sie prüfen wollen. Sie versuchen, eine „gute“ Prüfung zu gestalten, die gleichzeitig gute Bedingungen für die Studierenden bietet. Sie wollen zu einer studierendenzentrierten Lehre beitragen. Die Studierendenperspektive wird im eigenen Handeln und insbesondere bei der Prüfungsgestaltung sehr häufig berücksichtigt:

„Also das ist so ein bisschen auch mein Service an die Studierenden, dass sie schnelleres Feedback bekommen. Das wünschen die sich ja auch mittlerweile und ja, so ein bisschen genau Serviceorientierung auch den Studierenden gegenüber“ (Interview 4/10).

An vielen Stellen wird deutlich, dass es ihnen wichtig ist, dass die Studierenden wirklich etwas lernen und dass sie als Lehrende zu einer guten Lehr-Lern-Beziehung beitragen. Auch in der Prüfung wird nicht nur die Studierendenperspektive, sondern auch die Heterogenität berücksichtigt. Das gibt ihnen ein gutes Gefühl.

Die Technik – also das E-Prüfungssystem – wird als Mittel zum Zweck gesehen. Und der Zweck ist oft, die Prüfung für alle so optimal wie möglich zu gestalten:

„..., dass es gar nicht unbedingt auf die Form drauf ankommt, sondern darüber, dass man sich halt vernünftig Gedanken macht, was man lehrt und was man prüft und dass das irgendwie zusammenpasst und das hat, finde ich, auch wirklich nichts mit der Form zu tun, sondern da kann man halt gucken, was für einen selber, für die Gruppe, für alles passt und was nicht“ (Interview 2/57).

Es zeigt aber auch, dass die Technik nicht als Bedrohung empfunden wird, sondern vielmehr eine intrinsische Motivation (Experimentierfreude, Interesse) besteht, die Technik zu nutzen:

„Darum hatte ich angefangen mit diesem, wie hieß dieses andere System [...], dass man so ganz [...] schrecklich programmieren musste. Damit habe ich noch rumexperimentiert, was mir großen Spaß gemacht hat, aber das Prüfungsmoodle ist sovielmals bequemer zu benutzen“ (Interview 11/16).

Technik wird als Chance gesehen, neue (Gestaltungs-)Möglichkeiten auszuloten:

„Ich bin da eigentlich immer sehr technikaffin unterwegs [...], wenn es irgendwas Neues gibt, dann probe ich das total gerne aus [...] ich bin digital affin und nutze das gerne“ (Interview 4/8).

Die Lehrenden, die integriert reguliert sind, fühlen sich in den meisten Situationen nicht nur kompetent, sondern trauen sich auch zu, zu beurteilen, was eine E-Prüfung leisten kann und was nicht:

„Das, was wir in E-Prüfungen machen können, deckt einen Großteil, aber nicht alles ab dessen, was wir eigentlich prüfen möchten. Und dessen sind wir

uns sehr bewusst und [...] erstellen die Prüfung so, dass das abgebildet wird, was wir prüfen möchten und uns zutrauen“ (Interview 11/22).

Außerdem nehmen sie die Unterstützung von außen bei der Umsetzung von E-Prüfungen wahr und fühlen sich in ihrem Handeln autonom:

„Ich liebe so ein Zeug. Und dann muss ich sagen, habe ich wenig Schwierigkeiten, weil ich so eine tolle Unterstützung [vom E-Prüfungsteam] habe“ (Interview 11/26).

Die Motivation ist stärker in der eigenen Person begründet, so dass äußere Faktoren einen geringeren Einfluss auf die Verfolgung des Ziels haben:

„Also den Mehraufwand für die Prüfung habe ich jetzt nicht so sehr gesehen, [...] den haben wir schon vorher während des Semesters betrieben und dann war der Prüfungsraum ein relativ kleiner Schritt und dann so die logische Konsequenz, die sich daraus ergeben hat. [...] wir sind sowieso immer dabei, unsere Aufgaben zu überarbeiten“ (Interview 11/20).

In den Ankerbeispielen wird die stärkere Internalisierung der Hochschullehrenden deutlich. Es scheint, dass sie trotz des Mehraufwands, den die anderen Hochschullehrenden darin sehen, zufriedener sind und sich besser auf neue Lehr- und Prüfungssituationen einstellen können.

5 Diskussion der Ergebnisse

Mit Hilfe der SDT konnten zwei individuelle Motivationen in Bezug auf die Initialmotivation zur Nutzung von E-Prüfungen identifiziert werden: identifizierte und integrierte Regulation. Beide Motivationen sind zunächst extrinsischer Natur. Da die Lehrenden zielgerichtet auf E-Prüfungen umstellen wollten, wurde keine Amotivation festgestellt. Externale und introjizierte Regulation sind zwar in dieser Interviewstudie nicht direkt nachweisbar gewesen, sind aber bei Lehrenden nicht auszuschließen, vor allem bei verpflichtender Nutzung. Introjizierte Regulation ist in zunehmendem Maße in der grundständigen Lehre zu beobachten (Wilkesmann & Lauer, 2020; Wilkesmann et al., 2020).

Frühere Studien klassifizieren die Lehrmotivation oft als intrinsisch (Wilkesmann & Schmid, 2014), wobei identifizierte und integrierte Regulation als autonome Motivation im Hochschulkontext gelten (Gagné & Deci, 2005; Wilkesmann, 2012). Sørenbø et al. (2009) stützen dies, indem sie auf die generell hohe Arbeitsmotivation von Hochschullehrenden hinweisen. Wilkesmann (2012) untermauert dies damit, dass Autonomie im Hochschulkontext nicht eindeutig nachgewiesen werden kann. Einige Lehrende entwickeln Kreativität bei der Gestaltung ihrer E-Prüfung, was auf entstehende intrinsische Motivation hindeuten könnte, aber nicht automatisch eine kompetenzorientierte Prüfung bedeutet. Technische Affinität und Freude an E-Prüfungen weisen zusätzlich auf autonom handelnde Lehrende hin und deuten auf einen Übergang von extrinsischer zu intrinsischer Motivation (Roca & Gagné, 2008); Sørenbø et al., 2009).

Die Verpflichtung zu summativen Prüfungen könnte die begrenzte Autonomie erklären, schließt aber eine kurzfristige autonome Motivation für und bei E-Prüfungen nicht aus. Während die Lehrmotivation relativ stabil sein kann, kann sie sich durch persönliche Ziele, wie z. B. die Umstellung auf E-Prüfungen, und des Kontextes temporär verändern und so unterschiedliche Effekte bzw. Emotionen auslösen (Dau-miller et al., 2023).

6 Fazit und Ausblick

In beiden Motivationsfällen wird die Technik von den Lehrenden als Mittel zur Optimierung sozialer Prozesse eingesetzt: Lehrende, die identifiziert reguliert handeln, optimieren den Arbeitskontext (z. B. am Lehrstuhl), während integriert regulierte Lehrende die Beziehung zu den Studierenden fokussieren. Das motivationale (digitale) Prüfungshandeln ist jedoch komplexer, als es die SDT mit den verwendeten theoretischen Annahmen allein erklären kann. Da Autonomie zur Erklärung der Motivationen nicht ausreicht, sollten Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit stärker berücksichtigt werden. Zudem gibt es bei einigen Lehrenden Tendenzen, dass sich die Motivation zwischen introjiziert und intrinsisch bewegt. Innere (Werte, Erfahrungen, Kompetenzen) und äußere Faktoren (Rahmenbedingungen, Arbeitskontext, Technik, Prüfungsgestaltung) sollten daher auch stärker im Zusammenspiel mit den psychologischen Grundbedürfnissen untersucht werden. Des Weiteren könnten persönliche Merkmale der Lehrenden, wie etwa Fachdisziplin, wissenschaftlicher Status oder das Geschlecht, differenziert betrachtet werden, da z. B. geschlechtsbezogene Unterschiede bei der Reflexion von Lehrmethoden festgestellt wurden (Wilkesmann & Lauer, 2020).

Die Interviewstudie weist methodische Einschränkungen hinsichtlich des Formats, der Interviewart und der Auswahl der Teilnehmenden auf. So wurden die Interviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Prüfungsphase und mit unterschiedlichen Erfahrungswerten zum Prüfen geführt. Zudem könnte die Rolle der Interviewerin im Sinne des Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungsproblems die Ergebnisse beeinflusst haben (Wilkesmann, 2019). Sozial erwünschte Antworten sind möglich, da einige Interviewte bereits vorherigen Kontakt zur Interviewerin hatten, was aber auch zu mehr Offenheit geführt haben könnte. Längsschnittstudien könnten helfen, den Umstellungsprozess auf E-Prüfungen besser zu erfassen. Die Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden, da institutionelle Hochschulmerkmale und spezifische Rahmenbedingungen für E-Prüfungen die Motivation beeinflussen. Ein Fallvergleich durch Wiederholung der Interviewstudie an einer anderen Hochschule wäre daher wichtig.

Auch wenn Prüfungen nur ein Teil der Lehre sind, verdeutlichen die Interviews die Komplexität und den Ressourcenaufwand des Prüfungsgeschehens sowie die hohe Relevanz der individuellen Motivation der Hochschullehrenden (Sorebo et al., 2009), aber auch, dass diese Motivation durch die Techniknutzung und Rahmenbedingungen begünstigt oder gehemmt wird (Roca & Gagné, 2008). Ein kontinuierlicher und transparenter Diskurs über (E-)Prüfungen unter den komplexen Prüfungsbedingungen an Hochschulen wäre ein wichtiger erster Schritt (Döbler, 2019; Fink et al., 2023), wie er bereits während der Pandemie intensiv geführt wurde. Die Interviewanalyse deutet darauf hin, dass Dialoge eine intervenierende Wirkung haben, die zur Selbstreflexion über den Nutzen von (E-)Prüfungen und zur (Weiter-)Entwicklung von prüfungs- und mediendidaktischen Kompetenzen anregen. Tendenzen zur intrinsischen Motivation zeigen, dass flexiblere Rahmenbedingungen zu einem selbstbestimmteren Handeln und einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Prüfungsgestaltung führen könnten.

So könnten Lehrende für die Umsetzung von Prüfungsprojekten eine Art „Forschungsfreiemester“ erhalten und generell stärker in die Gestaltung des Curriculums einbezogen werden, was mehr Spielraum bei der Prüfungsgestaltung ermöglichen könnte. Angesichts der Prüfungslast wäre eine Reduzierung der Prüfungen sinnvoll (Reinmann, 2022), was Veränderungen im motivationalen Handeln erwarten lässt. Die initiale Motivation könnte so stärker (in der Umsetzung) für die (Weiter-)Entwicklung prüfungsdidaktischer Kompetenzen genutzt werden (Sørebo et al., 2009).

Literaturverzeichnis

- Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P., & Hernández-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British journal of educational technology*, 52(4), 1455–1477. <https://doi.org/10.1111/bjet.13101>
- Daumiller, M. (2018). *Motivation von Wissenschaftlern in Lehre und Forschung* [Dissertation]. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Daumiller, M., Stupnisky, R., & Janke, S. (2020). Motivation of higher education faculty: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *International Journal of Educational Research*, 99, 101502. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101502>
- Daumiller, M., Janke, S., Rinas, R., Hein, J., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2023). Different time and context = different goals and emotions? Temporal variability and context specificity of achievement goals for teaching and associations with discrete emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 72, 102139.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Döbler, J. (2019). Prüfungsregime und Prüfungskultur: Soziologische Beobachtungen zur internen Organisation von Hochschule. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25290-8>
- Fink, A., Spoden, C., & Frey, A. (2023). Determinants of higher education teachers' intention to use technology-based exams. *Education and information technologies*, 28(6), 6485–6513. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11435-4>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>

- Guillaume, R. O., & Kalkbrenner, M. T. (2019). The utility of self-determination theory in faculty of color's successful pursuit of tenure and promotion to the rank of associate professor. *International Journal of Educational Research*, *98*, 272–279. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.007>
- Halbherr, T., Dittmann-Domenichini, N., Piendl, T., & Schlienger, C. (2016). Authentische, kompetenzorientierte Online-Prüfungen an der ETH Zürich. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *11*(2), 247–269. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/15>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Reinmann, G. (2022). Prüfung oder Assessment an Hochschulen? Thesen für einen Wandel der Prüfungskultur. In J. Gerick, A. Sommer & G. Zimmermann (Hrsg.), *Kompetent Prüfungen gestalten* (2. Aufl., S. 22–36). Waxmann.
- Roca, J. C., & Gagné, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, *24*(4), 1585–1604. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schindler, C. J. (2015). *Herausforderung Prüfen: Eine fallbasierte Untersuchung der Prüfungspraxis von Hochschullehrenden im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprogramms* [Dissertation].
- Stupnisky, R. H., BreckaLorenz, A., & Laird, T. F. N. (2019). How does faculty research motivation type relate to success? A test of self-determination theory. *International Journal of Educational Research*, *98*, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.007>
- Sørebo, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F., & Kristiansen, R. (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education*, *53*(4), 1177–1187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.001>

Viberg, O., Mutimukwe, C., Hrastinski, S., Cerratto-Pargman, T., & Lilliesköld, J. (2024). Exploring teachers' (future) digital assessment practices in higher education: Instrument and model development. *British journal of educational technology*, 55(6), 2597–2616. <https://doi.org/10.1111/bjet.13462>

Wilkesmann, U. (2012). Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 363–381). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_21

Wilkesmann, U. (2019). *Methoden der Hochschulforschung: Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung* (1. Aufl.). Standards standardisierter und nicht-standardisierter Sozialforschung. Beltz Juventa.

Wilkesmann, U., & Lauer, S. (2020). The influence of teaching motivation and New Public Management on academic teaching. *Studies in Higher Education*, 45(2), 434–451. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1539960>

Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 2(1), 6–27. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-07-2013-0022>

Wilkesmann, U., Vorberg, R., & Schmid, C. J. (2020). Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb > Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen<* (S. 187–208). Waxmann.