

**„Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des
Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung
und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen“**

Fred G. Becker, Wögen N. Tadsen, Ralf Stegmüller und Elke Wild

**Diskussionspapier Nr. 585
der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften**

Oktober 2011

Universität Bielefeld
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld

**Bericht im Rahmen des Projekts
„Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ (MogLI)**

„Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen“

zugleich Endbericht des Teilprojekts

Fred G. Becker, Wögen N. Tadsen, Ralf Stegmüller und Elke Wild

Bielefeld, Oktober 2011

Projekt innerhalb des Rahmenprogramms des BMBF zur empirischen Bildungsforschung (Projektträger im DLR, Neue Medien in der Bildung/Hochschulforschung): „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre – Zukunftswerkstatt Hochschullehre“



Inhaltsverzeichnis

1. Einführung in die Thematik	4
1.1 Rahmenproblematik	4
1.2 Ziele	5
1.3 Eingrenzungen des Untersuchungsgegenstands	6
1.4 Referenzrahmen	7
2. Gewinnung der Projektpartner und der Gesprächspartner aus den Hochschulleitungen	8
2.1 Gewinnung der Projektpartner bzw. der Stichprobe	8
2.2 Gewinnung von Gesprächspartnern aus den Hochschulleitungen.....	9
3. Interviewvorbereitung, -durchführung und -dokumentation.....	10
3.1 Vorbereitung der Interviews.....	10
3.2 Durchführung der Interviews	10
3.3 Dokumentation	11
3.4 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	11
4. Auswertung	13
4.1 Selbstverständnisse, Umsetzung der Lehre	13
4.1.1 Objekt „Konzept für ‚gute Lehre‘“	13
4.1.2 Objekt „Verhältnis von Lehre zu Forschung“	14
4.1.3 Objekt „Evaluationen von Lehrveranstaltungen“	15
4.1.4 Objekt „Steuerung der Lehre“	16
4.1.5 Objekt „Einsatz von Ressourcen“	16
4.1.6 Klassifikation der „Steuerungsphilosophien“	16
4.2 Motivation und Anreize zu „guter Lehre“	18
4.2.1 Lehrmotivation	18
4.2.2 Materielle Anreize in der Lehre	19
4.2.3 Immaterielle Anreize	22
4.2.4 Zwischenfazit	23

4.3 Inplacement	24
4.3.1 Verständnis	24
4.3.2 Rolle der Lehre in Berufungsverfahren	25
4.3.3 Inplacementkonzept und -maßnahmen	26
4.3.4 Zwischenfazit	27
5. Schlussfolgerungen.....	28
Literaturverzeichnis	31
Anhang.....	34
Anhang A Projektantrag (Ausschnitte)	35
Anhang B Anschreiben Projektpartner	45
Anhang C Leitfaden für die Interview	48

1. Einführung in die Thematik

1.1 Rahmenproblematik

Die systematische Entwicklung und Sicherung von Qualität in *Forschung und Lehre* ist eine Schlüsselfrage der Hochschulreformen im In- und Ausland. Gerade „gute Lehre“ rückt immer mehr ins Zentrum hochschulpolitischer wie universitärer Bemühungen. Die damit verbundene Studienreform impliziert *hochschulspezifische strukturelle und inhaltliche Innovationen* gerade in und um „gute Lehre“ herum. Zeitgleich findet eine zunehmende Verlagerung von Steuerungskompetenzen auf die Hochschulen mit einem grundlegenden Wandel der Aufgabenstellung der Hochschulen statt: Sie müssen die Erfolgsbedingungen der Arbeit ihrer Mitglieder verstärkt selbst gewährleisten, indem sie u. a. ihre Ressourcen effizient einsetzen. Solche Innovationsprozesse werfen konzeptuelle und strategische Fragen nach einem geplanten Wandel auf, und zwar in verschiedenen Bereichen. Zwei Weichenstellungen werden nachfolgend herausgegriffen: *Konzepte zu „guter Lehre“* sowie zu *Anreiz- und Inplacement für Professor(inn)en*.

Gute Lehrkonzepte, -bedingungen und -leistungen sind seit der Bologna-Reform, Einführung von Studiengebühren und der Nach-Bologna-Diskussion in 2009 und 2010 im Fokus vieler Hochschulen – zumindest verbal. Unklar ist jedoch, wie und in welchem Ausmaß die Professor(inn)en zur Konzeption und Durchführung „guter Lehre“ *motiviert* und in ihren entsprechenden Aktivitäten *angereizt* und unterstützt werden sowie wie die Rahmenbedingungen an den Hochschulen (konzeptionell gestaltet) sind: Wie motiviert sind Professor(inn)en überhaupt für „gute Lehre“? Was tun Hochschulleitungen, um „gute Lehre“ konzeptionell und/oder personell zu fördern? Gibt es inner- und/oder außerorganisatorische verhaltenswirksame Anreize, die die Professor(inn)en davon abhalten (könnten), sich um „gute Lehre“ intensiver zu kümmern? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, dass Lehranreize wahrgenommen werden und vor allem das Handeln in der Lehre nachhaltig beeinflussen?

Im Rahmen des BMBF-geförderten¹ Projekts „**Motivation und Anreize zu guter Lehre** im Rahmen des Inplacement“ (MogLI-Projekt)² wird davon ausgegangen, dass – gerade oder zumindest auch – *personalwirtschaftlichen Subsystemen* der Personalbedarfsdeckung (Beschaffung, Auswahl und Einführung von Hochschullehrer(inne)n ≈ Berufungsverfahren, -verhandlungen, Inplacement) und der materiellen wie immateriellen Anreizsysteme für Hochschullehrer(innen) zentrale Bedeutung zukommt. Gestützt wird diese Ausgangsthese auf Erkenntnisse aus dem erwerbswirtschaftlichen Bereich, wonach (nicht nur) Innovationen dann nachhaltig und erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie mit einem Wandel in den strategisch gestalteten Führungssystemen einer Organisation (wie auch einer Hochschule) einhergehen. Zudem lassen sich solche Veränderungen vielfach mit „Neuen“ (im Fall der Hochschulen „Neuberufenen“) besser in Gang setzen und umsetzen.

¹ S. online: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=6352> [Abruf: 20.03.2011].

² S. Anhang A (Projektantrag-Ausschnitte).

Ausgangspunkt ist die – aus dem „*resourced-based view*“³ stammende – These, dass die genannten personalwirtschaftlichen Subsysteme an Hochschulen als *organisational capability* („organizational capability“) zentrale Bedeutung für die Qualität der Lehre zukommt. Neben – oder auch trotz – institutionellen/r Rahmenbedingungen (z. B. Studiengangskonzeptionen, Anzahl Studierender) kommt zum Ersten der Qualifikation und der Motivation⁴ von Hochschullehrer(inne)n sowie zum Zweiten des entsprechend professionellen Umgangs mit ihnen seitens der Hochschule die wichtige Rolle bei der Förderung der Qualität der Lehre zu.

Das *MogLI-Projekt* besteht aus zwei Teilprojekten: Es werden zum einen Hochschulleitungen sowie zum anderen neuberufene Professor(inn)en durch ein interdisziplinäres Team (Motivationspsychologie, Personalwirtschaftslehre) befragt. Im Folgenden wird das erstgenannte Teilprojekt der Befragung von Hochschulleitungen näher thematisiert.⁵

1.2 Ziele

Das MogLI-Projekt – sowie entsprechend auch das Teilprojekt „Sicht der Hochschulleitungen“ – setzt mit an der oben genannten Ausgangsthese an und verfolgt verschiedene Zielsetzungen, v. a.:

- Zunächst steht – gewissermaßen als Vorphase – die *Identifizierung hochschulweiter Konzepte zur Qualität der Lehre* (= „gute Lehre“) an.
- Danach gilt es deskriptiv die *Anreizsituation zur Erbringung von Lehrleistungen* sowohl aus der Sicht der Hochschulleitungen sowie aus der Sicht von neuberufenen Professor(inn)en⁶ zu beschreiben.
- Unter explikativem Aspekt sollen in direkter Folge Erkenntnisse zur handlungsleitenden Funktion von Anreizen für die Lehre gewonnen werden. Hier gilt: *Identifizierung von Determinanten des Lehrengagements* von Neuberufenen (sowohl zur Rolle von monetären und nicht-monetären Anreizen als auch gerade zur Rolle und Praxis von Inplacementmaßnahmen).⁷

³ S. v. a. Barney 1997, Barney/Wright 1998, Prahalad/Hamel 1990, Jackson/Schuler 1995, Schuler/MacMillan 1984, Wernerfelt 1984, Wolf 2011, S. 564-599.

⁴ „Motivation“ bedeutet nur die prinzipielle emotionale wie kognitive Bereitschaft, sich in einer bestimmten Art und Weise zu engagieren. Bis es zum entsprechenden Verhalten kommt, müssen jedoch noch als notwendig erwartete Rahmenbedingungen (bspw. Lehrkultur, Zeit, Ressourcen) von den betroffenen Personen wahrgenommen werden. S. Berthel/Becker 2010, S. 78-82, und die dortigen Literaturverweise.

⁵ Das andere Teilprojekt wird in Wild u. a. 2010 (Inhalt, Konzeption) und in Wild u. a. i. V. (Auswertung) näher beschrieben.

⁶ Ursprünglich war auch die Erhebung von „Alt“-Berufenen vorgesehen, um einen Vergleich zu den Neuberufenen zu ermöglichen. Leider gelang es anfänglich nur mit großem Aufwand, einige Alt-Berufene für ein Interview zu gewinnen. Sowohl der Aufwand als auch der Bias, der durch die spezifische Selbstselektion dieser Interviewpartner verursacht wurde, veranlasste uns dann bald, diesen Interviewteil aufzugeben.

⁷ Entsprechend dem interdisziplinären Ansatz und Anspruch des Projekts sollen letztlich auch die Vorgehensweisen der Hochschulleitungen und die Sichtweisen der Neuberufenen kontrastiert werden, um „Verwerfungslinien“ in der hochschulpolitischen Steuerung herauszuarbeiten und Ansatzpunkte für Optimierungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies wird im weiteren Verlauf des Projekts noch umgesetzt.

- Unter praxeologischem Aspekt soll ein *Bezugsrahmen zur Beeinflussung des Lehrverhaltens* für das Angebot „guter Lehre“ erarbeitet werden. Er wird evidenzbasierte Handlungsempfehlungen sowohl zu „guter Lehre“ als auch zu Anreiz- und Inplacementkonzepten enthalten.

Infolge dieser übergeordneten Ziele wird folgenden Fragen konkreter nachgegangen: Welches Selbstverständnis zu „guter Lehre“ führt zu welchen Handlungen? Wie können angestrebte Veränderungen im Bereich der Lehre auch durch institutionelle Veränderungen an den Hochschulen erfolgreich vorangetrieben werden? Wie können Hochschulleitungen Professor(inn)en zu mehr Engagement in der Lehre motivieren? Welchen Stellenwert hat die hochschuldidaktische Qualifikation bei der Besetzung von Professuren? Wie werden Professor(inn)en von ihren Hochschulen empfangen? All dies inkludiert Institutionen wie Berufungsverfahren, Berufsverhandlungen und Inplacement, Vergütungsregelungen/Anreizsysteme, aber auch Lehrkonzepte, Qualitätssicherungssysteme u. Ä.

1.3 Eingrenzungen des Untersuchungsgegenstands

Die Rahmenthematik ist umfassend, insofern ist – entsprechend unseres Erkenntnisinteresses – eine Konzentration auf ausgewählte Aspekte sinnvoll. Zentraler Untersuchungsgegenstand des Projekts sind neuberufene Professor(inn)en, Dies gilt es nachfolgend näher zu erläutern.

Die für die akademische Lehre zuständigen *Hochschullehrer(innen)* repräsentierten traditionell keine homogene Gruppe, da sie Teile der Nachwuchswissenschaftler(inn)en und Professor(inn)en einschließt, die sich an unterschiedlichen Punkten ihrer wissenschaftlichen Laufbahn befinden und deren Arbeitsbedingungen (z. B. raum-zeitliche Ziele, Ausstattung von Ressourcen, spezifische Karriere-, Fächer- und Hochschulkulturen) entsprechend variieren. Diese Heterogenität ist durch die Etablierung neuer Berufspositionen (z. B. Juniorprofessuren und Stellen für besondere Lehraufgaben) weiter gestiegen. Vor diesem Hintergrund und angesichts der sich erst allmählich etablierenden Hochschulforschung in Deutschland ist es sinnvoll, die strategische Bedeutung des Personalmanagements von Hochschulen – zunächst – getrennt für verschiedene Gruppen von Hochschulmitgliedern zu untersuchen.

Im MogLI-Projekt wird die Anreizgestaltung und das Inplacement von *Neuberufenen* – und zwar nur die prinzipiell unbefristet beschäftigten Professor(inn)en (W2/3) im Mittelpunkt⁸ – sowie deren jeweilige Bedeutung für „gute Lehre“ fokussiert.⁹ Personalwirtschaftliche Subsysteme und deren motivationale Wirkungen sind an Hochschulen erst ansatzweise untersucht, wobei das Hauptaugenmerk in den letzten Jahren auf Fragen des *Inplacements* lag.¹⁰ Gerade die Auseinandersetzung um Neu(berufen)e wird in der betriebswirtschaftlichen wie

⁸ Juniorprofessuren, apl. Professor(inn)en, PostDocs u. Ä. haben wir nicht untersucht. Sie haben völlig andere persönliche Rahmenbedingungen, insofern sind sie nicht unmittelbar mit den genannten Hochschullehrergruppen vergleichbar.

⁹ Vgl. hierzu ausführlicher Wild et al, 2010.

¹⁰ Vgl. Becker/Probst, 2004. s. zum Terminus „Inplacement“ auch Abschnitt 3.4.

organisationspsychologischen Literatur¹¹ als ein weichenstellender Abschnitt der organisationalen und beruflichen Sozialisation,¹² der das organisationale *Commitment* und, darüber vermittelt, die Arbeitszufriedenheit und die Leistungsbereitschaft sowie das Arbeitsverhalten prägt.¹³ Übertragen auf erstberufene Hochschullehrer(innen) sollte die Entwicklung berufsbezogener Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten also nicht zuletzt davon abhängen, wie der Inplacementprozess gestaltet wird. Mit Blick auf die Ausformung des Lehrhabitus interessierte im MogLI-Projekt daher besonders die Rolle hochschulspezifischer Botschaften zu „guter Lehre“, die auf verschiedenen Organisationsebenen teils explizit (z. B. in Form von Leistungsanreizen in Berufungsverhandlungen sowie sonstige Anreize) teils implizit (z. B. in informellen Gesprächen mit Kolleg(inn)en der Berufungskommission) vermittelt werden.

1.4 Referenzrahmen

Um den Status Quo beschreiben und „wertneutral“ in seinen Konsequenzen nachzeichnen zu können, greift das MogLI-Teilprojekt auf einen *theoretischen Referenzansatz* zurück:¹⁴ Aus der auch in der betriebswirtschaftlichen Personallehre genutzten *Anreiz-Beitrags-Theorie*¹⁵ lassen sich Vorhersagen über die verhaltenswirksame Kraft von Konzepten zu „guter Lehre“ und zum Inplacement ableiten und Vorteile einer realistischen Personalrekrutierung begründen. Darüber hinaus thematisiert dieser Ansatz das Verhältnis von „objektiven“ (Lehr-) Anreizen und persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkülen in einer differenzierten Weise, so dass gängige aber u. U. kontraproduktive Kontrastierungen (z.B. zwischen den Folgen monetärer und immaterieller Anreize) überwunden werden.¹⁶

¹¹ Auch wenn Fragen der *Transferierbarkeit von Konzepten der Unternehmungsführung* auf Not-for-Profit-Organisationen anhaltend kontrovers diskutiert werden, haben im Zuge der Modernisierungsdebatte faktisch Managementkonzepte und Steuerungsinstrumente im Hochschulbereich Eingang gefunden, die bislang vor allem in erwerbswirtschaftlichen Unternehmungen zu Zwecken der Umgestaltung (Change Management), der Rationalisierung und der Optimierung eingesetzt wurden (zuf. Thom & Rith 2000).

¹² S. Günter/Brunstein 2001, Kieser 1999, Becker 2004.

¹³ S. Wesche/Muck 2010, van Dyk 2003.

¹⁴ S. dazu ausführlicher Wild et al. 2010, Becker/Wild 2011.

¹⁵ S. Simon 1945, Simon/March 1958, zuf. auch Martin 2004, Berthel/Becker 2010, S. 43-45.

¹⁶ Das zweite Teilprojekt greift auf einen anderen, wenngleich sehr verwandten Ansatz zurück: die *Self-Determination-Theorie* (vgl. Deci/Ryan 2000). Mit ihr sind qualitative Unterschiede in der affektiven Bindung (dem „organisationalen Commitment“) sowie der Lehrmotivation abbildbar und vorhersagbar.

2. Gewinnung der Projektpartner und der Gesprächspartner aus den Hochschulleitungen

2.1 Gewinnung der Projektpartner bzw. der Stichprobe

Zur Gewinnung von Projektpartnern für das MogLI-Projekt wurden in einem ersten Schritt 41 Hochschulleitungen angeschrieben.¹⁷ Die Auswahl der angeschriebenen Hochschulen wurden anhand eines Sets verschiedener systematisch erarbeiteter und genutzter *Kriterien* vorgenommen: Reputation und Ausstattung (Elite-Hochschulen und Universitäten ohne Elite-Status), räumliche Lage (Ost, West, Nord, Süd), regionale Umstände (Universitäten in Ballungsräumen und ländlichem Raum), institutionelle Verankerung (neben Universitäten auch Fachhochschulen und private Hochschulen), Spezialisierungsausrichtung (Technische Universitäten und Voll-Universitäten) und Größe (kleinere bis 10.000, mittlere bis 25.000 und große über 25.000 Studierende). Zielsetzung war es, ein breites Sample der Hochschullandschaft gewinnen zu können.¹⁸

Von den angeschriebenen 41 Hochschulleitungen haben sich *22 als Projektpartner* bereitgestellt.¹⁹ Letztlich konnten aber nur an 21 Hochschulen Interviews mit den Hochschulleitungen und 20 mit Neuberufenen durchgeführt werden. Eine Hochschule sah sich allerdings nach Durchführung des Interviews mit der Hochschulleitung nicht mehr in der Lage, die für unser Projekt notwendigen Kontakte zu den Neuberufenen bereitzustellen. Diese, aus unserer Sicht insgesamt sehr positive, überdurchschnittliche hohe Rückmeldung auf unser erstes Anschreiben – in einer Peak-Phase der einschlägigen empirischen Hochschulforschung –²⁰ ist fraglos ein Beleg für die aktuelle Bedeutung der mit dem MogLI-Projekt thematisierten Problemstellungen.

Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist entscheidend, dass die teilnehmenden Einrichtungen recht gut die Heterogenität der Hochschullandschaft abbilden. So waren letztendlich als Projektpartner 14 Universitäten (davon eine international herausragende Universität aus dem deutschsprachigen Ausland), zwei private Hochschulen (eine mit und eine ohne Promotionsrecht A, B) und fünf Fachhochschulen (C, D, E, F, G) beteiligt. Die Gesamtstichprobe enthielt zudem zwei Hochschulen (J, M), deren Zukunftskonzept in der Exzellenzinitiative ausgezeichnet wurde, fünf Hochschulen aus den neuen Bundesländern (D, I, L, O, S), acht aus

¹⁷ S. Anhang B (Anschreiben „Projektpartner“).

¹⁸ Circa zwei Wochen nach dem Versenden des Briefes wurde begonnen, die Sekretariate der Hochschulleitungen (i. d. R. des/r Rektors/in resp. Präsidenten/in) telefonisch zu kontaktieren, sofern sie sich noch nicht gemeldet hatten. Dies war mit Ausnahme von zwei Hochschulen überall der Fall. Da in vielen Hochschulen das ursprüngliche Anschreiben nicht mehr vorlag wurde es via E-Mail noch einmal versandt.

¹⁹ Weitere Hochschulen haben wir nicht kontaktiert, da unsere ursprüngliche Zielgröße (bereits im Projektantrag formuliert) bei 20 Partner-Hochschulen lag.

²⁰ Dass letztlich 21 Hochschulen (Bei einer Hochschule war leider nur die Befragung der Hochschulleitung möglich.) ihre Mitwirkungsbereitschaft erklärten, ist schon deshalb erfreulich, weil unser Anliegen offenbar mit zeitgleich eintreffenden Anfragen anderer, ebenfalls in der BMBF-Förderlinie verorteter Projekte „konkurrierte“.

Westdeutschland, drei aus Süddeutschland und vier aus Norddeutschland sowie 13 sogenannte Volluniversitäten und eine Technische Universität.²¹

Trotz der positiven Resonanz auf unsere Anfrage und der großen Anzahl wie Bandbreite an Projektpartnern sind wir weit davon entfernt, ein repräsentatives Sample bearbeitet zu haben. Die Hochschullandschaft ist zu heterogen, die einzelnen Subgruppen der befragten Hochschulen sind zu klein und auch die Befragungssituationen waren vielfach nicht hinreichend umfassend, als dass repräsentative Ergebnisse vorliegen können.²² Allerdings: Die Anzahl an Befragungsteilnehmern bietet einen *guten Querschnitt* über die deutsche Hochschullandschaft und insofern auch einen ernst zu nehmenden Einblick in Vorgehensweisen und Ansichten zu „guter Lehre“ in 2010.

2.2 Gewinnung von Gesprächspartnern aus den Hochschulleitungen

Von den 22 Hochschulen wurde jeweils eine Kontaktperson für das Projekt benannt, bei der es sich in aller Regel um eine/n Referentin/en eines der Mitglieder der Hochschulleitung handelte. Mit diesen Kontaktpersonen wurde jeweils besprochen, wer für die Interviews mit der Hochschulleitung am ehesten infrage kam. Dabei wurden seitens der MogLI-Mitarbeiter kommuniziert, dass die zu Interviewenden vor allem unter Berücksichtigung zweier Gesichtspunkte ausgewählt werden sollten: zum einen sollten sie mit der Steuerung und Umsetzung von Maßnahmen in Studium und Lehre vertraut sein und zum anderen sollten sie Entscheidungskompetenz bei oder Einblick in Berufungsgeschehen (Berufungsverfahren und -verhandlungen) an der jeweilige Hochschule mitbringen. Weil Zuständigkeiten in Hochschulen zunehmend variieren, wurde der jeweiligen Hochschule bewusst die Entscheidung anheim gestellt, welche Person mit Blick auf unsere Fragen bestmöglich auskunftsfähig ist.

Die Vorgehensweise zur Rekrutierung der konkreten Interviewpartner führte dazu, dass in 18 Interviews jeweils eine Person aus der Hochschulleitung und in drei Fällen sogar zwei Vertreter(innen) der Hochschulleitungen an den Gesprächen teilgenommen haben. Unter diesen Personen waren fünf Kanzler(innen),²³ sieben Rektor(inn)en/Präsident(inn)en, zehn Vizepräsident(inn)en/Prorektor(inn)en. Letztere waren im Wesentlichen zuständig für den Bereich Studium und Lehre, in je einem Fall zuständig für Berufsangelegenheiten, für Planung und Finanzen sowie für keine spezielle Ausrichtung.

²¹ Zwei weitere technische Universitäten hatten zunächst mündlich zugesagt, aber nach etwas längeren, teilweise intern kontrovers verlaufenen Diskussionen unsere Anfrage negativ beschieden.

²² In den Interviews wurde den Interviewpartnern deutlich, dass die seitens der befragten Personen gegebenen Informationen und Ansichten nicht immer unbedingt der Meinung der gesamten Hochschule und der gesamten Hochschulleitung entsprachen. Teilweise konnten persönliche Ansichten, Erfahrungen aus der eigenen Fakultät und/oder Vorhaben für die Zukunft nicht eindeutig von tatsächlichen, für die gesamte Hochschule relevanten Aussagen getrennt werden.

²³ Die Usancen sind an den Hochschulen unterschiedlich, einmal zählen der/die Kanzler(in) zum Rektorat, einmal wird er/sie als gesonderte Instanz behandelt. Wir sind aufgrund der i. d. R. für Berufsverhandlungen besonderen Bedeutung der Kanzler(innen) generell davon ausgegangen, dass sie zur Hochschulleitung zählen, gleichgültig wie dies an der Hochschule formal geregelt war.

3. Interviewvorbereitung, -durchführung und -dokumentation

3.1 Vorbereitung der Interviews

In Vorbereitung der Gespräche mit den Hochschulleitungen wurden Informationen über die Hochschulen zusammengestellt, die vorwiegend der Homepage der jeweiligen Hochschule entnommen worden waren. Diese Dokumentationen enthielten umfangreiche Daten

- zum Status der jeweiligen Hochschule (bspw. Eckdaten zum Fächerspektrum und zur Anzahl von Studierenden und wissenschaftlichem Personal),
- zu Organisationsstrukturen (wer gehört dem Präsidium respektive dem Rektorat an? Wer zeichnet für welche inhaltliche Zuständigkeiten verantwortlich?),
- zur Lehre und Lehrprojekten,
- zu Forschungsschwerpunkten,
- zu aktuellen Pressemitteilungen sowie – soweit vorhanden – veröffentlichte einschlägige Interviews von Hochschulleitungsmitgliedern.

Diese Dokumentationen wurden aus zwei Gründen erstellt: Zum einen sollten sie sicherstellen, dass insbesondere die Leitfadeninterviews mit den Hochschulleitungen in Kenntnis der standortspezifischen Rahmenbedingungen möglichst sachkundig geführt, protokolliert und ausgewertet werden können. Zum anderen lieferten diese Dokumentationen Hintergrundinformationen, die die Einordnung und Bewertung persönlicher Aussagen von Seiten aller Interviewpartner erleichtern sollten.²⁴

3.2 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden im Zeitraum November 2009 bis Januar 2011 – jeweils in Räumen der Hochschulleitungen – durchgeführt. Dieser, in Anbetracht eines sich rasch wandelnden Hochschulsystems vergleichsweise langer Befragungszeitraum wurde aus verschiedenen Gründen bewusst in Kauf genommen. An manchen Hochschulen standen Wechsel innerhalb der Hochschulleitung an. Wir hielten ein Interview erst nach einer Einarbeitungszeit von etwa einem halben Jahr für angemessen. Insofern mussten wir bei einigen Interviews warten, bis es Sinn machte, sie zu führen – und wir (auch erst) einen Termin erhielten. Zudem sollten die Interviewtermine beider Teilprojekte zeitlich eng beieinander liegen. Der Zeitaufwand für die Interviews mit den Neuberufenen sprach dann auch für eine Streckung der Termine.

In 20 Fällen wurde das Interview durch einen der beiden Projektleiter und in einem Fall durch einen Projektmitarbeiter geführt.

²⁴ Es fiel in drei Interviews auf (F, J, M), dass die von den Vertretern der Hochschulleitung thematisierten Aktivitäten zur Sicherstellung „guter Lehre“ weit über die aus dem Internetauftritt erkennbaren Maßnahmen hinausreichen Erklärungen für diese offenkundige „Kluft“ sind notgedrungen spekulativ. Gleichwohl spricht die Breite und Bedachtheit der im Interview vorgetragenen Initiativen dafür, etwaige „Versäumnisse“ im Hochschulmarketing in diesen Fällen als Ausdruck eines profunden Commitments in der Sache zu interpretieren.

3.3 Dokumentation

Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet. Ergänzend verfassten beide Interviewbeteiligte handschriftliche Notizen während des Interviews. Unmittelbar nach den Gesprächen wurden jeweils Postskripte (Inhalt: Gesprächsatmosphäre, Antwortverhalten des Interviewten, Gesprächsverlauf, Interaktionen, Besonderheiten, auffallende Themen, Störungen sowie die gegebenen Antworten zu den Leitfragen) angefertigt. Später wurden Zusammenfassungen über die Inhalte der Interviews von beiden Interviewern verfasst. Die Gliederung der Berichte folgte den drei im Interviewleitfaden fixierten Fragestellungen (s. u. und Anhang C) – in drei Bereichen. Diese Berichte umfassten jeweils etwa zwei bis sechs Seiten. Sie wurden parallel, ohne Kenntnis der Texte der jeweils anderen Person, angefertigt. Die Berichte wurden später bei der Auswertung gegenüber gestellt, die Ergebnisse in eine Liste aufgenommen und eventuelle Unstimmigkeiten durch ein Abhören der Aufzeichnung versucht aufzuklären. Zur Auffrischung der Erinnerung sowie zur Klärung von Zweifelsfällen wurde in die Aufzeichnungen hinein gehört. Schlussendlich wurden etwa zweiseitige Ergebnisberichte der hochschulspezifischen Interviews angefertigt. Die Gesamtauswertung aller Interviews ist in diesem Manuskript wiedergegeben.

3.4 Entwicklung des Interviewleitfadens

Dem explorativen Charakter des Teilprojekts entsprechend wurden problemzentrierte Interviews²⁵ entlang von Richtlinien der so genannten bezugsrahmenorientierten Forschung entwickelt.²⁶ Demnach galt es in einem ersten Schritt die Vorgehensweise zur Explizierung des Vorverständnisses anhand theoretischer und empirischer Quellen aufzuzeigen, bevor in einem zweiten Schritt die darauf aufbauende Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte.²⁷

Im ersten Schritt war es zur Fundierung des Forschungsrahmens notwendig, alle objektspezifisch relevanten theoretischen Ansätze, empirischen Ergebnisse und gegebenenfalls vorhandene sonstige Aussagen zu erfassen und in eine Ordnung zu bringen. Als Ausgangspunkt der Generierung der Arbeitsthesen diente eine kumulierte Literaturobenauswertung, der theoretischen, abstrakt-logischen wie empirischen Studien, die möglicherweise für das Untersuchungsobjekt methodisch und inhaltlich relevant sein können. Es galt dabei v. a. sich mit dem angesammelten publizierten Wissen zum Erkenntnisgebiet und -objekt vertraut zu machen, von den Erfahrungen vieler zu profitieren und eigene Vorstellungen darzulegen. Der Forschungsrahmen stellte dann ein provisorisches Erklärungsmodell für die von uns untersuchten Objekte und deren Zusammenhänge dar. Er enthält vorläufige, alternative Interpretationsmuster – die sogenannten Arbeitsthesen. Die Inhalte des Forschungsrahmens sind dabei nicht als starrer Rahmen mit unveränderlichem Charakter zu verstehen. Sie sind wäh-

²⁵ Vgl. Witzel 2000.

²⁶ Vgl. Becker 2006 und die dortigen Literaturverweise.

²⁷ Vgl. auch Becker/Tadsen 2010 zum Folgenden.

rend des Interviewprozesses laufend für Reformulierungen offen, um etwaige Besonderheiten noch berücksichtigen zu können.²⁸

Nach der vorläufigen Fertigstellung des Forschungsrahmens galt es u. a. die Erhebungsmethodik auszuwählen. Ausgewählt wurde das problemzentrierte Interview mit einem Frageleitfaden als Basis. Mit dieser offenen Art der Interviewführung erwarteten wir zum Ersten einen besseren Einblick zu dem noch „weißen Fleck“ der Forschung, zum Zweiten eine höhere Qualität und Quantität der Aussagen zu den Objekten unserer Studie sowie zum Dritten eine höhere Interviewbereitschaft bei den Gesprächspartner(innen) aus den Hochschulleitungen.

Es galt dann diese Leitfäden für die Gespräche systematisch mit Hilfe des Forschungsrahmens (und der SPSS-Methode nach Helfferich²⁹) zu entwickeln. Ein solchermaßen entstandener Leitfaden wurde unter Berücksichtigung pragmatischer Gründe und im Hinblick auf die Projektziele angepasst. So galt es im MogLI-Projekt zu berücksichtigen, dass die zu befragenden Personen (Mitglieder von Hochschulleitungen) nur eine begrenzte Zeit für ein Interview zur Verfügung stellen würden. Zudem war aus Vorstudien bekannt, dass die zu befragende Personengruppe teilweise dazu neigt, ausführliche Antworten zu offen formulierten Fragen zu geben. Daher wurde der Leitfaden für 90-minütige Interviews konzipiert.

Der Leitfaden wurde in einem Pretest mit einem gerade ausgeschiedenen Rektor einer Hochschule „getestet“. Es galt dabei vor allem, den notwendigen Zeitumfang und die Konsistenz der Fragen in einer „echten“ Interviewsituation zu testen sowie ein Feedback hinsichtlich der Fragen, der Beantwortungsmöglichkeiten und der Gesprächssituation zu erhalten. Der Leitfaden wurde nach diesem Gespräch inhaltlich nicht geändert, lediglich die formale Fassung für den Interviewer erhielt eine andere Form. Schließlich ist ein Leitfaden zum Einsatz gekommen, der sich an folgenden Leitfragen zu drei Themenbereichen orientiert:

- *Fragenkomplex 1: Selbstverständnis zu Lehre und organisatorischer Umsetzung.*
- ♦ Was verstehen Sie an Ihrer Hochschule unter „guter Lehre“?
- ♦ Sehen Sie eine Möglichkeit die Qualität der Lehre zu beeinflussen?
- ♦ Wie setzen Sie Ihr Selbstverständnis der Lehre organisatorisch & resourcentechnisch um?
- *Fragenkomplex 2: Anreize und Steuerung.*
- ♦ Wovon hängt die Motivation für Lehrengagement der Professor(inn)en ab?
- ♦ Wie glauben Sie das Lehrengagement beeinflussen zu können?
- ♦ Wie schaffen Sie es dieses Engagement in der Lehre zu erhalten bzw. zu steigern?
- *Fragenkomplex 3: Professoreneinführung/Inplacement.*
- ♦ Was verstehen Sie unter Professoreneinführung/Inplacement?
- ♦ Welche Maßnahmen werden zur Einführung von Professor(inn)en ergriffen?
- ♦ Wie wird bei Ihnen auf Lehrqualifikationen im Rahmen des Berufungsprozesses eingegangen?

²⁸ Wir lernten in den ersten Interviews (stärker als vorher gedacht) bspw. auf eine mögliche Konzeption zu „guter Lehre“ einzugehen, die Hintergründe „intrinsischer“ Lehrmotivation zu hinterfragen und gezielt nachzufragen, ob – vielleicht nur temporär und bereichsbezogen eingegrenzt eingesetzte – Einzelmaßnahmen oder universitätsweit umgesetzte Maßnahmen geschildert wurden.

²⁹ Vgl. Helfferich 2009.

Nach der Erhebung fand eine systematische Auswertung der Interviews statt. Die Ergebnisse mündeten in einen Erklärungsrahmen. Hierauf wird im folgenden Kapitel eingegangen.

4. Auswertung

4.1 Selbstverständnisse, Umsetzung der Lehre

4.1.1 Objekt „Konzept für ‚gute Lehre‘“

Das Vorliegen eines Konzepts für „gute Lehre“ bedeutet im Allgemeinen, eine Leitidee von „guter Lehre“ für die gesamte Hochschule zu haben sowie einen darauf bezogenen Katalog von ausgewählten Maßnahmen, der in sich inhaltlich und zeitlich abgestimmt und ressourcengestützt realisiert werden soll. Beides bedarf der vorherigen sowie – im Idealfall – der schriftlichen Formulierung als „skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf; Plan, Programm“.³⁰ Dieser kleine Exkurs zur Erläuterung des Begriffs „Konzept“ ist angebracht, als sich im Laufe der Interviews zeigte, dass viele Interviewpartner, „Konzept“ anders verstanden haben.

Inwieweit ein hochschulweites Konzept für „gute Lehre“ vorhanden ist, bzw. ein solches Konzept nach unserem Dafürhalten vorliegt, wird hier aufgeführt:

- Man kann davon sprechen, dass *fünf* der 21 Hochschulen (B, E, F, J, K) ein *Konzept für „gute Lehre“* haben, das für die gesamte Hochschule gilt und langfristig ausgerichtet ist. Es handelt sich hierbei um zwei staatliche Universitäten, zwei Fachhochschulen und eine private Universität. Die Vorgehensweisen sind jedoch unterschiedlich, schriftlich fixiert ist keines in öffentlich zugänglichen Dokumenten, manches auch auf den Homepages nicht kenntlich gemacht.
 - (1) Zwei der Hochschulen sprachen selbst (und glaubwürdig) von einem seit einiger Zeit vorhandenen, expliziten und umfassenden Konzept (B, F).
 - (2) Eine weitere Hochschule (K) hat ebenfalls ein solches explizites, allerdings in der Breite eingeschränktes Konzept (konzentriert auf weit verstandene Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Lehre).
 - (3) Bei einer Fachhochschule (E) existiert ein solches, auch umgesetztes Konzept vor allem im Kopf des Rektors/Präsidenten.
 - (4) Eine weitere Hochschule (J) hatte offenbar ebenfalls ein Konzept, allerdings keines welches vorab von der Hochschulleitung fixiert wurde. Die Vielzahl der schon seit Jahren an- und umgesetzten, konsistenten und einander ergänzenden Maßnahmen lässt erkennen, dass hier zumindest von einer emergenten Hochschulstrategie³¹ gesprochen werden kann.³²

³⁰ S. Duden (Herkunftswörterbuch). Konzipieren bedeutet demnach „eine Grundvorstellung von etwas entwickeln; verfassen, entwerfen.“

³¹ Die empirische Strategieforschung (hier v. a. Mintzberg 1973, 1978) hat gezeigt, dass vielfach implizit eine Strategie (also eine konzeptionelle Herangehensweise mit Zielen und passenden Maßnahmen) in Unternehmungen verfolgt wird. Zumindest im Rückblick zeigt sich, dass offenbar ein sinnvolles Muster im Strom vieler Entscheidungen und Maßnahmen vorliegt. Dieses Muster könnte aus einer vorab vorliegenden, allerdings nicht näher formal konkretisierten Konzeption entstanden

- An weiteren Hochschulen wird zwar davon gesprochen, dass innerhalb eines Gesamtkonzepts der Hochschulentwicklung „selbstverständlich“ auch ein Teil sich jeweils auf die Lehre bezieht. Wir gewannen den Eindruck, dass dies allerdings nicht mit einem Konzept vergleichbar war. Geschildert wurden nur einige, wenig aussagekräftige Inhalte, denen zudem kaum realisierte Maßnahmen zuzuordnen waren.
- Bei einer Hochschule (L) liegt offenbar eine strategische Grundannahme zugrunde: Mit materiellen Anreizen lässt sich „gute Lehre“ verbessern. Evaluationen und damit verbundene zusätzliche Etatmittel für die „Besten“, eine mit finanziellen Anreizen versehene Einreichung von Lehrberichten der Fakultäten stehen bei ihr offenbar im Mittelpunkt. Hier könnte man zumindest von einer – wenn auch nicht formalen – Leitidee (als Bestandteil eines Konzepts) sprechen.³³
- Manche andere Hochschulen sprechen zwar auch von einem vorhandenen Konzept. Nachfragen zeigten jedoch, dass sie von einer gesamthaften Planung, einer Vision ihrer „guten Lehre“ und/oder vielen zusammenhängenden Maßnahmen weit entfernt sind.

Zwischenfazit: 15 Hochschulen haben zwar einzelne Maßnahmen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre („gute Lehre“) vorgenommen. Es kann jedoch nicht von einem (ausformulierten) strategischen Konzept für die Qualität der Lehre gesprochen werden.³⁴ Dies wird in vielen Fällen auch von den Hochschulleitungen selbst so gesehen. Von diesen 15 Hochschulen sprechen fünf davon (A, C, R, S, T), dass sie gerade dabei sind, ein solches Konzept (bzw. Teile davon) zu formulieren und umzusetzen. Eine Hochschule hat eine zentrale, wenn auch nicht nach außen kommunizierte und konsistent umgesetzte Leitidee. Fünf Hochschulen, d. h. etwa ein Viertel der von uns befragten Hochschulen verfolgen ein Konzept.

4.1.2 Objekt „Verhältnis von Lehre zu Forschung“

Es hat sich schon früh im Pretest und in ersten Interviews gezeigt, dass die Hochschulleitungen gerne die Fragen umgehen, die mit der Bedeutung der Lehre im Vergleich zur Forschung zu tun haben. Eine offene Frage zu dieser Problematik führt von daher mehr oder weniger ins Unverbindliche. Nichtsdestotrotz lassen sich aus den Antworten der Hochschulleitungen zu verschiedenen Teilfragen einige Tendenzen erkennen. Sie führen zu folgender Einschätzung:

sein. Es wird als emergente Strategie bezeichnet, als ein mögliches Grundmuster von Strategien. Vgl. auch Becker 2010, S. 56-58.

³² Im Übrigen gewannen wir die Einschätzung, dass diese Hochschule vor allen anderen bereits begonnen hat, sehr elaboriert ein umfassendes, zielorientiertes, konsistentes und komplementäres System zur Förderung „guter Lehre“ aufzubauen.

³³ Wir haben diese Hochschule nicht zu den „Konzepthochschulen“ gezählt, weil die realisierten Einzelmaßnahmen nicht umfassend und wirklich konsistent auf dieser Leitidee aufbauten.

³⁴ Ein Interviewpartner (G) hielt dabei die Erarbeitung eines Konzepts weder für sinnvoll (aufgrund der unterschiedliche Fachkulturen) noch – durch die Kompetenzen der Hochschulleitungen – für möglich.

- An den fünf Fachhochschulen – und nur bei ihnen – wurde deutlich gemacht, dass die Lehre die entscheidende Rolle spielt.³⁵
- Bei einer staatlichen Universität (Q) ist eine Tendenz zur Lehre erkennbar.
- Bei einer privaten Hochschule (A) ist keine Tendenz erkennbar.
- Bei den übrigen 14 Hochschulen ist eher eine Tendenz zur Forschung auszumachen.

Bei allen Hochschulen, bei denen das Interview mit dem/der Kanzler(in) durchgeführt wurde, wurde der Schwerpunkt im Bereich der Forschung diagnostiziert. Bei Mitgliedern der Hochschulleitung, die für den Bereich Studium und Lehre verantwortlich sind, ergab sich kein eindeutiges Bild.

4.1.3 Objekt „Evaluationen von Lehrveranstaltungen“

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen scheint für Viele *das* Instrument zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre zu sein:

- 16 von 21 Hochschulen führen flächendeckend (oder mit dem mittelfristigen Ziel flächendeckend vorzugehen) solche Evaluationen durch. Dort wo bereits flächendeckende Evaluationen durchgeführt werden, werden sie erst seit kurzem (max. fünf Jahren) praktiziert.
- Sieben dieser 16 Hochschulen lassen jede Lehrveranstaltung evaluieren, zwei lassen weniger (z. B. nur je eine pro Lehrenden) evaluieren. Die übrigen fünf Hochschulen trafen keine Aussage dazu.
- Das Intervall, in dem evaluiert wird, ist meistens semesterweise, in zwei Fällen alle zwei Jahre, in einem anderen Fall alle drei Semester.
- Sechs Hochschulen führen Evaluationen zwar durch, aber (noch) nicht flächendeckend.

Obwohl Evaluationen insbesondere von Lehrveranstaltungen, aber auch von gesamten Studiengängen, Modulen und/oder Alumni vielerorts offenbar als ein zentrales Instrument zur Sicherung von „guter Lehre“ angesehen wird und teilweise auch mit ressourcenmäßigen Konsequenzen versehen ist, wird die Relevanz und die Validität seitens der meisten Hochschulleitungsmitglieder – teilweise durchaus sehr kritisch – in Frage gestellt.³⁶ Trotz der selbst geäußerten Kritik an der Validität dieser Evaluationen, haben die Ergebnisse bei fünf Hochschulen (C, G, J, O, Q) nach eigenen Angaben eine Auswirkung auf die materielle Ausstattung von Professor(inn)en respektive auf die Ausstattung der Arbeitsbereiche. Bei zwei Hochschulen sind zufriedenstellende Ergebnisse aus Evaluationen sogar unbedingte Voraussetzung für die Gewährung von besonderen Leistungszulagen (C, O). In zwei weiteren Fällen (G, J) haben sie auch Einfluss auf die Mittelverteilung (Lehrmittel), und in einem Fall werden dafür besondere Leistungszulagen gewährt (Q).

³⁵ Bei einer Fachhochschule wurde jedoch auch deutlich gemacht, dass Forschung ein etwa gleichwichtiges Ziel sei und entsprechend gefördert würde.

³⁶ Als Einwände gegen die Evaluation wurden genannt: (1) Dozenten können sie leicht beeinflussen, indem sie einfachere Veranstaltungen/Klausuren machen oder Vorlesungen halten, die mehr Spaß machen. (2) Die Ergebnisse sagen nicht unbedingt etwas über die Qualität der Lehre aus, da sie angemessen erst im beruflichen Alltag bewertet werden können. (3) Die Ergebnisse sind nicht vergleichbar, da theoretische, methodische oder formale Veranstaltungen in der Regel unbeliebter als anwendungsorientierte, diskussionslastige Lehrveranstaltungen sind.

An insgesamt 12 Hochschulen haben die Evaluationen keinen Einfluss auf die materielle Ausstattung. Drei dieser Hochschulen (A, H, L) wollen dies jedoch ändern.

4.1.4 Objekt „Steuerung der Lehre“

Von den befragten Hochschulen sehen 13 die Möglichkeit, Lehre und Studium eher von zentraler Stelle aus der Hochschulleitung heraus zu steuern (A, B, C, E, H, J, K, L, M, N, O, P, Q). Drei von diesen Hochschulen verweisen jedoch auf eine Steuerung durch Kommunikation der Wertigkeit „guter Lehre“ (H) oder mit entsprechenden Entscheidungsträgern (L) sowie durch das Vorleben einer Lehrkultur (Q). Diese drei Ansätze reflektieren keine zentralistische Steuerung, da sie nur unter starker Mitwirkung dezentraler Einheiten funktionieren können. An fünf weiteren Hochschulen (G, I, R, T, U) ist eher eine dezentrale Steuerung von Studium und Lehre anzunehmen.

4.1.5 Objekt „Einsatz von Ressourcen“

Bei 16 der 21 befragten Hochschulen werden Studiengebühren eingesetzt – bis zu 500 € bei den staatlichen Hochschulen und bis zu knapp 10.000 € bei den privaten Hochschulen. Inwieweit auch zusätzliche Haushaltsmittel (vor allem Personalmittel) für die Qualität von Studium und Lehre in einem etwas größeren Umfang aufgewandt werden haben wir leider mit unseren Fragen nicht konsequent verfolgt. Unserer Einschätzung nach erfolgt dies jedoch an mindestens neun der befragten Hochschulen (B, F, G, H, J, K, L, P, T).

4.1.6 Klassifikation der „Steuerungsphilosophien“

Auffällig war, dass die gewählten Vorgehensweisen der Hochschulen sich prinzipiell in der dahinterliegenden Philosophie unterschieden und zwar unabhängig davon, ob nun ein explizites oder ein implizites Konzept zugrunde lag. Vorläufig identifizierten wir drei *Sichtweisen*.³⁷

In der überwiegenden Anzahl (12 von 21, s. Tab. 1) ist eine institutionelle Sichtweise („*Institutionalisten*“) vertreten. Hierunter ist zu verstehen, dass die Zuversicht vorherrscht, mit der Schaffung von optimalen Studien- und Lehrbedingungen via Studienprogrammen, Räumlichkeiten, Informationssystemen, (Lehr-) Evaluationen, Assistenten von Studiendekanen, Zeitabstimmungen, Ressourcenzuteilung u. Ä. (als institutionelle Stellschrauben) eine „gute Lehre“ zu schaffen. Innerhalb der InstitutionalistInnen gibt es dabei durchaus unterschiedliche Ausrichtungen: von einer Konzentration auf die Stellgröße „Ressourcen“ als Anreiz (materialistische Variante) über verschiedene bspw. Qualitätssicherungsmaßnahmen (evaluationskonzentrierte Variante) bis hin zur Thematisierung einer breiten Klaviatur von Maßnahmen (strukturorientierte Variante).

³⁷ Die vorgenommenen spezifischen Einordnungen sind letztlich vorsichtig zu interpretieren. Die Tabelle gibt im Einzelfall vermutlich teils die Selbstwahrnehmung der interviewten Personen, teils die gewünschte oder auch nur nach außen behauptete Philosophie wieder. Im besten Fall ist vielleicht ein reales Abbild der Steuerungspraxis einer Hochschule erfasst. In Summe wird das verbreitete Spektrum von Steuerungsphilosophien an Hochschulen aber tendenziell durchaus realistisch wiedergegeben.

Relativ oft (6 von 21) lag eine kulturelle Sichtweise („*Kulturalisten*“) vor. Hier wird die Sichtweise – in der Regel mehr implizit als explizit formuliert – vertreten, dass erst die Schaffung einer organisationsweiten Universitätskultur, in der Lehre und Forschung gleichberechtigt wahrgenommen werden, hinreichende Gewähr für eine „gute Lehre“ bieten kann. Entsprechend langfristig angelegt und auf wesentliche kulturprägende Elemente ausgerichtet sind insofern deren Maßnahmen konzipiert. Da es weniger um einzelne und vielfältige Stell-schrauben geht, sind die Vorgehensweisen der Hochschulen weniger „hyperaktiv“, sondern sie konzentrieren sich auf wenige Symbole (bspw.: Lehrvorträge in Berufungsverfahren, Thematisierung von Lehre in Verhandlungen, Lehrpreise zur Steigerung der Anerkennung guter Lehre, Ressourcenvergabe für die Lehre). Auch die Kulturalisten haben verschiedene Schwerpunkte: von einer recht intensiven Kommunikation mit den Betroffenen (kommunikationsorientierte Variante) bis zu einer auf Sinn konzentrierte Transformation (wertorientierte Variante).

Vereinzelt (3 von 21) klang – pessimistisch oder erfahrungsbezogen – durch, dass weder die InstitutionalistInnen noch die Kulturalisten erfolgreich sein können, da die Persönlichkeit der einzelnen Hochschullehrer(innen) entscheidend sei. Dementsprechend sei es sinnvoll, an ihr anzusetzen („*Personalisten*“). Die wesentlichen Maßnahmen setzen insofern bei der Auswahl von Persönlichkeiten an, für die Lehre wirklich wichtig ist. Entsprechend muss bei den Berufungsverfahren und vor Ruferteilung und Ernennung gehandelt werden.

– Tab. 1: Zuordnung der Klassifikationen

Sichtweise	Variante	Hochschule	Σ Variante	Σ Sichtweise
Institutionelle Sichtweise	materialistische Variante	N	1	12
	evaluationszentrierte Variante	D, G, S	3	
	strukturorientierte Variante	B, C, I, J, K, L, M	8	
Kulturelle Sichtweise	kommunikationsorientierte Variante	H, L	2	6
	wertorientierte Variante	A, Q, R, U	4	
Persönlichkeitsorientierte Sichtweise		E, O, T	3	3

Auffällig war noch, dass bei den InstitutionalistInnen in der Regel von einer starken Hochschul-leitung gesprochen wurde, die schon traditionell (und dadurch auch kulturell verankert) stärker auf die Fachbereiche Einfluss nehmen kann. Bei den Kulturalisten lässt sich oft festhalten, dass sie im Rahmen einer traditionellen, eher partizipativen Kultur agieren, was die Mit-

wirkung der Fachbereiche an Universitätsentscheidungen betrifft.³⁸ In solch einem Umfeld würde auch eine institutionalistische Vorgehensweise eher auf Widerstand stoßen. Im Übrigen wird die hier vorgenommene Dreiteilung der hochschulspezifischen Sichtweisen durchaus facettenreicher, als sie zunächst klingt und auch nicht immer hundertprozentig umgesetzt.

4.2 Motivation und Anreize zu „guter Lehre“

4.2.1 Lehrmotivation

Fast unisono gehen die Hochschulleitungen von besonders für die Lehre hoch motivierten Neuberufenen aus – und zwar unabhängig von der Hochschulart. Angesichts dieser durchgängig starken Gewichtung der (Eingangs-) Lehrmotivation neuer Hochschullehrer(innen)³⁹ sind die Ausführungen zu Fragen der Motivart und der Motivförderung besonders aufschlussreich.

Fast alle Hochschulleitungen⁴⁰ zeigten sich dabei überzeugt, dass neuberufene Professor(inn)en eine *intrinsische Motivation* mitbrächten. Nachfragen ergaben, dass dieser Begriff umgangssprachlich verwandt wird und entsprechend vage bleibt. Nach unserer Interpretation des Gesagten war allerdings in der überwiegenden Anzahl der Antworten „nur“ eine immaterielle Motivation gemeint.⁴¹ Explizit wurde dann auch keine Antwort formuliert, die eine intrin-

³⁸ Ob die Auffassung, dass in solch einem Umfeld eine institutionalistische Vorgehensweise auf Widerstand stoßen und wenig zielführend sein würde, zutrifft, bleibt längsschnittlich angelegten Studien zu prüfen.

³⁹ In vielen Interviews wurde auch auf den Unterschied der Lehrmotivation Neuberufener zu der der „Alt“-Berufenen eingegangen. Vergleichsweise wurde die der Neuberufenen höher eingeschätzt („Neue Kultur des Lehrens“) und zudem wurde sie noch als beeinflussbar angesehen („Bei den Altberufenen kann man nichts mehr ändern!“, so eine pessimistische und v. a. auf wenig engagierte und/oder qualifizierte Lehrende bezogene Aussage.).

⁴⁰ In fast allen Interviews, in denen auf die Motivationsart bzw. -quelle von Professor(inn)en eingegangen wird, betonen die Interviewpartner die Bedeutung der intrinsischen Motivation (13 von 16). In zwei Fällen wurde von innerer Motivation gesprochen. Bei den Ausführungen war deutlich, dass viele Mitglieder der Hochschulleitung mit intrinsischer Motivation eine selbstbestimmte oder internalisierte Motivation meinen. Nur Vertreter(innen) von Fachhochschulen (drei von fünf) merkten an, dass die Motivation zur Lehre die primäre Arbeitsmotivation der Fachhochschullehrer(innen) sei. Zugleich wurde dann auch darauf hingewiesen, dass dies bei einem Lehrdeputat von 18 oder 19 SWS auch der Fall sein sollte.

⁴¹ Die Gespräche zeigten, dass der Begriff „intrinsische Motivation“ von sehr vielen Gesprächspartner(inne)n anders verstanden wird, als in der einschlägigen Literatur. (1) Intrinsische Motivation stellt eigentlich eine in eher frühen Sozialisationsphasen erlernte Fähigkeit dar, bei bestimmten Tätigkeiten und/oder in bestimmten Situationen unmittelbar Freude oder eine andere Befriedigung erleben zu können. Eine Belohnung erfolgt hier nicht von außen (extrinsisch), sondern sie erfolgt während der Tätigkeit gewissermaßen aus dieser selbst heraus (intrinsisch). (2) Und: Nicht jeder hat einen solchen Sozialisationsprozess erlebt! Insofern kann man weder intrinsisch motivieren (man kann allenfalls Arbeitsbedingungen schaffen, in denen potenziell intrinsisch motivierbare Personen sich entfalten können), noch ist jeder intrinsisch motivierbar (und wenn, dann unterschiedlich: vom Erleben der eigenen Leistung über Einflussausübung und soziale Erlebnisse bis hin zu Wissen vermitteln und wissenschaftlichen Nachwuchs fördern). Vergleiche allgemein dazu Deci/Ryan 1985 (3) Eine intrinsische Motivation ist immer immateriell. Immaterielle Motive können allerdings auch extrinsische sein, immer dann, wenn die Belohnung von außen, durch einen Dritten kommt. Beispiel: Reputationswirkung durch die Mitgliedschaft einer renommierten Hochschule,

sische Motivation tatsächlich als Ausgangspunkt für die Schaffung entsprechend fördernder Arbeitsbedingungen nimmt. Allerdings kann man davon ausgehen, dass eine für die „gute Lehre“ angemessene Hochschulkultur und/oder hinreichend vorhandene Qualität an Institutionen (bspw. kleinere Gruppengrößen, engagierte Studierende, forschungsorientiertes Lehren, Autonomie in der Lehre) die Möglichkeit zum Erleben intrinsischer Motivation – allerdings eher zufällig – erhöht.

Trotz der Betonung intrinsischer resp. immaterieller Motivation werden von den Hochschulleitungen vor allem monetäre Anreize gesetzt, bei denen sogar die Gefahr besteht, dadurch intrinsische Motivation und Extra-Rollenverhalten zu reduzieren. Auffällig war auch, wie oft zu direkt oder indirekt wirkenden materiellen Anreizen gegriffen wird, um die – wie formuliert – besonders immateriell motivierten Neuberufenen (und Hochschullehrer(inne)n allgemein) zu spezifischen Verhaltensweisen zu bewegen. Die damit verbundene Inkonsistenz des Antwortverhaltens oder gar der hochschulspezifischen Vorgehensweisen wurde von den Gesprächspartnern nicht thematisiert, auch wenn direkt von dem Interviewer darauf hingewiesen wurde.

4.2.2 Materielle Anreize in der Lehre

In einer ersten Annäherung werden im Folgenden zwei „prototypische“ Formen von Anreizen betrachtet: (1) Leistungszulagen im Rahmen von Zielvereinbarungen (persönliche Bezüge) sowie (2) leistungsabhängige Mittelzuweisungen (materielle Ausstattung des Arbeitsbereichs). Weil die Effektivität beider Anreizsysteme nicht zuletzt davon abhängen sollte, in welcher Form Lehrleistungen erfasst und konsequent „belohnt“ oder sanktioniert werden, gehen wir auch auf die Rolle von Lehrevaluationen ein.

Zu (1): Materielle Anreize für die persönliche Vergütung

Vor dem Hintergrund der staatlichen W-Besoldung ist eine variable Vergütung von Hochschullehrer(inne)n an Universitäten möglich.⁴² Berufungs-, Funktions- und Bleibezulagen sowie so genannte besondere Leistungsbezüge können für einen begrenzten Zeitraum angeboten werden. Letztere werden normalerweise über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren gewährt.⁴³

Berufungs- wie auch *Bleibezulagen* können als Ziel- und Leistungsvereinbarungen (resp. als Zielbonus) gewährt werden. Für einen begrenzten Zeitraum, oft zwischen drei bis fünf Jah-

Verlagerung eines (undotierten) Lehrpreises, Förderung des Nachwuchses, um einen größeren Pool an potenziell guten Doktorand(inn)en zu schaffen.

⁴² Private Hochschulen haben – rechtlich, aber nicht faktisch unabhängig von staatlichen Vergütungsregelungen – auch vielfältige Möglichkeiten, fixe wie variable Entgelte zu zahlen. Je nach Bundesland sind die Regelungen allerdings etwas unterschiedlich. Vgl. Tadsen 2012, i. V. Lediglich bei staatlichen Fachhochschulen bestehen keine Freiräume seitens der Hochschulleitungen: Die Vergütungen sind stets fix.

⁴³ Funktionszulagen sind an die Übernahme bestimmter Ämter, bspw. Dekansamt, gebunden, und werden nur für den Zeitraum, in denen das spezifische Amt ausgeübt wird, gewährt. Ein Spielraum, diese Funktionszulagen zu gewähren oder nicht, besteht für die Hochschulleitungen nicht.

ren, wird eine in der Höhe weitgehend frei bestimmbare variable Vergütung gewährt. Gleichzeitig wird die zeitlich darüber hinaus gehende Gewährung dieser (Erfolgs-) Zulage an das Erreichen bestimmter, i. d. R. gemeinsam fixierter Ziele gekoppelt. Werden die Ziele erreicht, kann die ehemals variable Vergütung Bestandteil der fixen werden (und damit auch ruhegehaltfähig). Auch Einmalzahlungen sind möglich.

Auch die Gewährung der variablen *besonderen Leistungsbezüge* wird kriterienbezogen vorgenommen. Sie sollen besondere Leistungen über mehrere Jahre hinweg in Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Weiterbildung und/oder Kunst finanziell honorieren. Sie ist stets nur einmalig, zeitraumbezogen (drei- bis fünfjährig) und unbefristet möglich. Diese genauen Kriterien für die genannten Bereiche sind je nach Bundesland⁴⁴ und gegebenenfalls auch nach Universität unterschiedlich, sehr breit, ungenau formuliert und nicht zielbezogen. Die Handhabung ist sehr unterschiedlich.⁴⁵

An den Hochschulen, an denen eine variable Vergütung für Professor(inn)en möglich ist, wird in Berufungsverhandlungen das *Instrument der Zielvereinbarungen* mit variablen Vergütungskomponenten in aller Regel genutzt. Die Standardantwort auf die Frage, warum Zielvereinbarungen nicht stärker als Instrument zur Steigerung der Lehrqualität eingesetzt werden, lautet: Wir denken darüber nach; es ist allerdings sehr schwierig, eine messbare Zielgröße zu finden.⁴⁶ „Gute Lehre“ könnte prinzipiell über die besonderen Leistungsbezüge wie auch über die Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu einer variablen Vergütung führen. Die Interviewpartner(innen) hielten dies für durchaus umsetzbar, haben dies bislang allerdings nicht allein basierend auf die Lehrleistungen umgesetzt.⁴⁷ Nach den Aussagen der Interviewpartner(innen) scheitert eine Umsetzung vor allem an den fehlenden Kriterien zum Messen der Lehrqualität. Lehrevaluationsergebnisse gelten wegen ihrer Validitätsprobleme prinzipiell für Zielboni als ungeeignet.⁴⁸ Daher werden eher formale Kriterien entlang der Lehrorganisation und -struktur (z. B. Koordination oder Entwicklung eines bestimmten Studiengangs, Aufbau eines Auslandsstudienprogramms, Durchführung von Akkreditierungen) zur Gewährung von Boni herangezogen. Die Qualität der Lehre lässt sich damit jedenfalls nicht erfassen. Mit der Ausnahme eines einzigen Falles hatte die Lehre bei den Zielboni bislang keine Rolle gespielt. In dem einen Ausnahmefall ist dies auf Initiative des Neuberufenen geschehen.

⁴⁴ S. bspw. aus NRW: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=20320&bes_id=8390&aufgehoben=N&menu=1&sg=#det227828 [Abruf: 03.05.2011].

⁴⁵ Sie gestatten es prinzipiell sowohl Schwerpunkte zu setzen, als auch willkürliche Festlegungen zu begründen. Lediglich wenn sie vorab spezifiziert und entsprechend kommuniziert würden, ergäbe sich ein Versuch einer zielorientierten Steuerung. Nach unserer Kenntnis, wird dieser Versuch aber nicht unternommen, wenngleich die Vorgehensweisen durchaus unterschiedlich sind.

⁴⁶ Diese Standardantwort vermittelt fälschlicherweise den Eindruck, als wenn alle Interviewpartner der Meinung waren. Von daher ist noch festzuhalten, dass zum einen nicht alle Befürworter von Zielvereinbarungen sind sowie zum anderen manche der Überzeugung sind, dass man die Qualität der Lehre nicht mit materiellen Anreizen verbessern kann.

⁴⁷ Lediglich zwei nicht staatliche Universitäten haben einen solchen „Lehrbonus“ schon einmal praktiziert. Eine Hochschule hielt zudem bei der besonderen Leistungszulage eine Bezugnahme auf zumindest zufriedenstellende persönliche Evaluationsergebnisse für sinnvoll.

⁴⁸ S. bspw. Becker/Kramarsch 2006, S. 63-74, Osterloh/Frey 2002.

Zu (2): Materielle Anreize für die Ausstattung des Arbeitsbereichs

Neben der Besoldung von Professor(inn)en ist die materielle Ausstattung einer Professur (bzw. „Lehrstuhls“) ein weiterer materieller Anreiz, wenngleich mit vielen immateriellen Wirkungen. Es wird mit dieser Annahme davon ausgegangen, dass durch ein Mehr an zur Verfügung stehender Mittel⁴⁹ Hochschullehrer(innen) verstärkter ihre Ideen – in Forschung wie Lehre – umsetzen können, die ihnen für ihre Arbeit wichtig sind. Auch persönliche Entlastung oder ein erhöhtes (wahrgenommenes) Prestige gegenüber Kolleg(inn)en kann damit verbunden sein.

Viele Bundesländer⁵⁰ haben innerhalb der letzten Jahre Modelle eingeführt, um Ressourcen nach bestimmten Kriterien an die Hochschulen zu verteilen. Diese so genannte leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) richtet sich im Bereich der Lehre nicht unbedingt nach leistungs-, sondern eher nach Output orientierten Aufwands- und Belastungskriterien, wie bspw. Anzahl der Absolventen in Regelstudienzeit, Anzahl an Promotionen oder Anzahl an ausländischen Studierenden.⁵¹ Das von Hochschulleitungen konstatierte Problem der adäquaten Messung von Lehrleistungen mag erklären, warum auch LOM eher selten an lehrbezogene Kriterien und wenn doch, dann weniger an Qualitätskennwerte denn an leichter quantifizierbare Größen (wie Aufwand, Lehrauslastung etc.) geknüpft wird.

Die Hochschulen sind aufgefordert oder sehen sich gezwungen, diese Kriterien auch bei der hochschulinternen Mittelvergabe umzusetzen. Hierdurch würden dann Anreize an Professor(inn)en geboten, um so – auch – indirekt bei der Mittelvergabe des Landes besser abzuschneiden.⁵² Mit Blick auf die Verfahrensweisen zur LOM fällt zudem auf, dass diese intern zwischen Standorten und innerhalb der einzelnen Hochschulen stark divergieren. So könnte die Wirksamkeit monetärer Anreize allein dadurch reduziert werden, dass die auf verschiedenen Hierarchieebenen (d. h. von Ministerien, der Hochschulleitung und den Subsystemebenen) herangezogenen Schlüssel oft nicht aufeinander abgestimmt sind. Hinzu kommt, dass die auf der untersten Ebene (der Fakultäten/Institute/Abteilungen) angelegten Kriterien (die den Hochschulleitungen nicht immer bekannt sind) von denen der darüber liegenden Ebenen abweichen. Die den einzelnen Hochschullehrer(inne)n zugestandenen Mittel hängen also stark von ihrer organisationalen Verortung ab. Hier könnte es unter dem Gesichtspunkt der prozeduralen Gerechtigkeit (Quelle) zu Verwerfungen kommen, die das Handeln der Or-

⁴⁹ Hierbei kann es sich um Anforschungsmitteln, Mitarbeiterstellen, Reisemittel, Labor- oder Büroausstattungen u. Ä. handeln. Mit allen solchen Anreizen sind bessere Profilierungs- und/oder Arbeitschancen verbunden.

⁵⁰ Acht der neun von uns untersuchten Bundesländer (Ausnahme: Bremen), betrifft alle 18 deutschen staatlichen Hochschulen im Sample.

⁵¹ In Thüringen wird daher auch treffenderweise von leistungs- und belastungsorientierte Mittelvergabe (LuBoM) gesprochen.

⁵² Um eine ideale Anreizwirkung zu erzielen, müssten die Leistungsverursacher auch die Leistungsempfänger sein. Im Extremfall würde dies bedeuten, dass die Mittel 1:1 durchgereicht würden. Dies geschieht selbstverständlich nur in abgeschwächter Weise, da die Organisationseinheiten (wie Institut, Fakultät, Universität) ja ebenfalls Mittel benötigen. Außerdem werden die vorgegebenen Kriterien nicht von jeder Hochschulleitung als praktikabel und/oder sinnvoll betrachtet. Dies führt dazu, dass die Mittel intern auch nach anderen Kriterien verteilt werden.

ganisationsmitglieder nachhaltig beeinträchtigen.⁵³ Sowohl bei Berufungsvereinbarungen als auch bei laufenden Vereinbarungen könnten insofern die Leistung und/oder die Belastung in der Lehre zu einer – zumindest temporären – Aufstockung des Professuretats führen. Von den 13 Mitgliedern der Hochschulleitungen, die das Thema der LOM resp. LUBOM angesprochen haben, verwiesen fünf darauf, dass Mittel bis auf die Ebene der Professuren durchgereicht werden. Acht wiesen darauf hin, dass die Fakultäten selber entscheiden können, ob die Mittel innerhalb der Fakultät nach Kriterien vergeben werden und bis zu welcher Ebene dies erfolgen solle.

4.2.3 Immaterielle Anreize

Immateriellen Anreizen kommt bei Hochschullehrer(inne)n – so die allgemeine Annahme – eine große Rolle zu. Einerseits sind die Möglichkeiten von materiellen Anreizen – zumindest im öffentlichen Dienst – im Allgemeinen beschränkt. Andererseits wird gerade Hochschullehrer(inne)n eine besonders starke immaterielle Orientierung zugesprochen.⁵⁴

Das Angebot an immateriellen Anreizen an den Hochschulen ist – so zeigen unsere Interviews – dennoch begrenzt.

- Es beschränkt sich nach den Angaben der Hochschulleitungen i. W. auf *Lehrpreise*. Viele Hochschulen haben denn auch innerhalb der letzten Jahre – oft mit externer finanzieller Hilfe – solche Preise für gute Lehre etabliert, entweder auf Universitätsebene und/oder auf Fakultätsebene. Hiermit sollen Anreize in der Lehre gesetzt werden. Sie werden – nicht nur hier – unter immateriellen Anreizen gefasst, weil es einerseits vielfach undotierte Preise gibt, die per se keinen materiellen Anreiz aufweisen, andererseits auch weil die Preise meistens „nur“ in den Lehrstuhletat hineinfließen, also keine persönliche materielle Belohnung darstellen. Zudem demonstriert ein (erst recht ein hoch dotierter) Lehrpreis die vorhandene Bedeutung der Lehre.⁵⁵ Die Preishöhe schwankt von undotierten bis zu absolut hoch dotierten Preisen (in vier Fällen sogar fünfstelligen Summen zur zweckgebundenen Verwendung für die Lehre oder für die persönlich, freie Verwendung). Adressaten sind manchmal Professor(inn)en, manchmal alle Dozent(inn)en, manchmal nur Lehrende bis zu einem bestimmten Alter. Finan-

⁵³ Der verhaltenstheoretisch begründbare Effekt externaler (hier: im Rahmen von Zielvereinbarungen oder LOM-Systemen gesetzter) Anreize hängt entscheidend davon ab, ob die in Aussicht gestellten (und individuell antizipierten) Folgen *konsequent* und *zeitnah* eintreten. Dies setzt ein fortlaufendes und mehr oder weniger engmaschiges Controlling voraus. Überraschend ist daher weniger, dass Hochschulleitungen (und unter ihnen gerade ‚Institutionalisten‘) häufig auf *Lehrevaluationen* als Instrument der Leistungsfeststellung rekurrieren⁵³, als deren Erwartung, dass der Öffentlichkeit – gezielt oder informell – zugänglich gemachte Evaluationsergebnisse zu einer Verbesserung der individuellen Lehrmotivation (bzw. im positiven Fall zu deren Beibehaltung) beitragen.

⁵⁴ Letztere kann sich durch die W-Besoldung verändern. Die dort verankerte Möglichkeit variabler Bezüge (sowohl über Zielbezüge als auch über allgemeine Leistungszulagen) sowie die im Vergleich zur Vergangenheit größere Spreizung zwischen minimaler und maximaler Entgelthöhe wird – so die These vieler Kritiker variabler Bezüge – zu einer Veränderung hin zu immateriellen Motivation führen. S. bspw. Osterloh/Frey 2002.

⁵⁵ Zwölf von 16 Hochschulen (B, C, E, F, H, I, J, K, N, Q, S, U) unseres Samples haben einen zentralen Lehrpreis, wobei die Ausgestaltung in Höhe des Preises, im Empfängerkreis, bei den Geldgebern, den Vergabekriterien und dem Vergaberahmen variieren.

ziert werden sie durch Studiengebühren, Stiftungen und Behörden.

Als Vergabekriterien werden Evaluationsergebnisse aus den Lehrveranstaltungen herangezogen oder Studierende werden zu Vorschlägen aufgefordert. Die Vergabe der Preise erfolgt meistens in einem feierlichen inneruniversitären oder öffentlichen Rahmen.

- Darüber hinaus war die Angabe zu weiteren immateriellen Anreizen sehr heterogen und eher spärlich. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass viele Hochschulleitungen immaterielle Anreize nicht wirklich als Anreiz begreifen. So wurden Aspekte angesprochen wie die kostenlose Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen (tw. in Verbindung mit temporären Reduktionen des Lehrdeputats) (B, C, E, L), eine spezielle Lehrkultur (B, D, M) und sozialer Druck.

Ansonsten gehören in diese Rubrik auch alle intrinsischen Anreize (i. S. von Verstärker), die ja definitionsgemäß immaterieller Natur sind. Wenngleich oft von intrinsischer Motivation gesprochen wurde (s. o.), so erfolgte doch kein praktischer Hinweis, wie das Ausleben dieser Motivationsart ermöglicht wird (= intrinsische Anreize).

4.2.4 Zwischenfazit

Im Ergebnis der Interviews sprechen Hochschulleitungen der Qualität der (immateriellen) Lehrmotivation eine hohe Bedeutung für die Sicherstellung „guter Lehre“ zu. Dessen ungeachtet scheint der Rückgriff auf Maßnahmen zur Förderung der Arbeitsmotivation von Hochschullehrer(inne)n primär auf intuitive Überzeugungen und praktische Erfahrungswerte der Hochschulleitung und ihrer jeweiligen Mitglieder zu gründen – wenn überhaupt etwas hier aus motivationalen Ansichten heraus fundiert ist.

Der in den Interviews erkennbar hohe Stellenwert von monetären Anreizen ist angesichts der viel diskutierten Wende im Hochschulsystem und der einhergehenden Hinwendung zu output-orientierten Steuerungsphilosophien nicht überraschend, wenngleich vermutlich falsch. Monetäre Anreize (Funktionszulagen, besondere Zulagen) werden offenbar in sehr unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Form eingesetzt. Dies spiegelt sich inhaltlich in den Antworten der Gesprächspartner wieder. Neben den weiter oben thematisierten Unterschieden in der Steuerungsphilosophie und Organisationskultur könnten sich hier fächer-spezifische Handhabungen andeuten.⁵⁶

Prinzipiell höchst bedeutsame Fragen, die in der neueren Motivations- und Hochschulforschung intensiv bearbeitet wurden, bleiben leider offen: Welche Arbeitsbedingungen sind (wie) zu schaffen, damit das vorhandene Potential genutzt wird, d. h. Hochschullehrende ihr von extrinsischen Anreizen losgelöstes Lehrenengagement beibehalten?⁵⁷ Wie ist sicherzustellen

⁵⁶ In weitergehenden Analysen wird zu prüfen sein, inwiefern diese hochschulübergreifender Natur sein könnten (allein durch die Exzellenz-Initiative können sich die finanziellen Gestaltungsspielräume in naturwissenschaftlich und geistes-sozialwissenschaftlichen Bereichen voneinander abheben) oder das relative Gewicht eines Faches für die strategische Ausrichtung der einzelnen Hochschule widerspiegeln.

⁵⁷ Vgl. dazu Gagne/Decis 2005, S.331-362.

len, dass Lehrende ihren „Enthusiasmus“ im Alltagsvollzug umsetzen können?⁵⁸ Wie gehen Hochschulleitungen damit um, dass Maßnahmen beispielsweise zur Steigerung der Forschungsproduktivität mit Zielen in anderen Funktionsbereichen (hier: der Aufrechterhaltung der „intrinsischen“ Lehrmotivation) konfliktieren können?⁵⁹ Wie sind in der Praxis weit verbreitete Anreize (z. B. Lehrpreise) zu implementieren, damit angestrebte Effekte tatsächlich erzielt und unerwünschte Nebenwirkungen vermieden werden?⁶⁰ Und schließlich: Unter welchen Bedingungen wird (auch) mit Blick auf Personalentwicklungsmaßnahmen von Hochschulen eine Klärung der – ethisch und strategisch gebotenen – Frage forciert, „wer eigentlich wen, mit welchen Methoden, zu welchem Zweck und mit welcher Autorität entwickelt“.⁶¹ An dieser Stelle offenbart sich ein zentraler Ansatzpunkt für Optimierungsmöglichkeiten.

4.3 Inplacement

4.3.1 Verständnis

Gängigen Definitionen zufolge umfasst der Begriff des Inplacement (i. d. R. Personaleinführung genannt) sowohl den funktionalen Qualifizierungsprozess für die neue Position („tätigkeitsbezogene Einarbeitung“) als auch den individuellen Sozialisierungsprozess in der Organisation und Arbeitsgruppe („kulturelle und soziale Eingliederung“).⁶² Wir ziehen hier den Terminus „Inplacement“ vor.⁶³ Inplacement i. e. S. betrifft dabei nur die Zeit nach Dienstantritt, Inplacement i. w. S. dagegen auch die Prozessphasen davor.⁶⁴ Übertragen auf die Problemstellung „Gewinnung eines/r Hochschullehrers/in“ sind insofern folgende Phasen des Inplacementprozesses anzuführen, die wir in den Interviews angesprochen haben: Stellengestaltung/-ausschreibung/-freigabe, Berufungsverfahren, Berufungsverhandlungen, und Phase des Dienstantritts (fachliche wie soziale Aspekte).

Empirische Befunde aus dem Bereich des unternehmungsspezifischen Organizational Behavior unterstreichen,⁶⁵ dass die ersten Monate der Einarbeitung eine besonders kritische Pha-

⁵⁸ Hier kann auf das Extra-Rollenverhalten von Hochschullehrer(innen) hingewiesen werden, s. hierzu bspw. die Quellen in Wild et al. 2010.

⁵⁹ Vgl. Krücken/Wild 2005.

⁶⁰ Vgl. Frey/Osterloh 2002, Deci 1975, Deci/Ryan 1985.

⁶¹ Laske et al. 2004, S. 47.

⁶² Vgl. Berthel/Becker 2010, S. 347-359, Kieser 1999, Huber 1992.

⁶³ „Inplacement“ ist kein eingeführter Terminus und Begriff in der einschlägigen Diskussion. Hier spricht man von „Personaleinführung.“ Wir haben uns aus folgenden Gründen für die Nutzung von „Inplacement“ entschieden: (1) Das Selbstverständnis von Professor(inn)en ist – nach unseren Erfahrungen – nicht die von „Personal“. Um hier Abwehrhaltungen („Dies betrifft ja nicht uns!“) zu vermeiden, haben wir den unverfänglicheren Terminus gewählt. (2) Mit Personaleinführung wird umgangssprachlich (nicht in der wissenschaftlichen Diskussion) eher die Zeitperiode nach Stellenantritt verstanden. (≈ Inplacement i. e. S.) In unserem begrifflichen Verständnis umfasst Inplacement (i. w. S.) dagegen die gesamte Zeitperiode von der Stellenausschreibung bis zu zwölf Monaten nach Dienstantritt. Wir gehen davon aus, dass der vielfach unbekannte Terminus uns hilft, von vorne herein die beiden genannten Hindernisse für unsere Interviews zu überwinden.

⁶⁴ S. zu den Prozessphasen i. Allg. bspw. Kieser 1999, Berthel/Becker 2010, S.

⁶⁵ S. die Angaben in Berthel & Becker 2010, S. 348.

se des Sozialisationsprozesses markieren. Ob die Personaleinführung ge- oder misslingt, hängt von personenseitigen Bedingungen (wie die innere Bindung der Hochschullehrer(innen) an ihre persönlichen Ziele), aber eben auch organisationalen Bedingungen (die z. B. die wahrgenommene Realisierbarkeit der Ziele beeinflussen) und deren Interaktion (z. B. Grad der Passung zwischen persönlichen und organisationalen Zielen) ab. Hier eröffnet sich also – überträgt man die Ergebnisse auf die Professorenschaft – für die Leitungsebene (hier der Hochschulleitung, aber auch den Dekan(inn)en auf dezentraler Ebene) ein wichtiger Gestaltungsspielraum. Gelingt es, die organisationale Verbundenheit der Hochschullehrenden zu stärken, sind positive Folgen (z. B. in Form eines höheren Organizational Citizenship Behavior, einer größeren Arbeitszufriedenheit, einer geringeren Fluktuationsbereitschaft) sowie mehr Engagement für „gute Lehre“ erwartbar⁶⁶, die für die Leistungsfähigkeit der Gesamtorganisation maßgeblich sind.

4.3.2 Rolle der Lehre in Berufungsverfahren

Im Rahmen unser Vorstudien sind wir hypothetisch davon ausgegangen, dass Hochschulen, denen Lehre wirklich wichtig ist, dies bereits im Berufungsverfahren (von der Stellenausschreibung über die Vorstellungsrunden bis hin zu den Berufungsverhandlungen im Rektorat) deutlich machen und aktiv nachfragen. In Folge wählen sie (hypothetisch behandelte) Verfahren und Instrumente, mit denen beispielsweise eine Feststellung der didaktischen Einstellungen und Fähigkeiten der Kandidat(inn)en gewährleistet werden kann. So gesehen waren die Rückmeldungen in den Interviews insgesamt gesehen enttäuschend: Eine wirklich konsequente Umsetzung der geäußerten Wünsche nach „guter Lehre“ war konzeptionell wie vom Verständnis her eher selten vorzufinden.

Nun zum Einzelnen:

- Stellenausschreibungen werden von Hochschulleitungsmitgliedern nur sehr selten als ein Instrument angesehen, mit der die Lehre zu beeinflussen ist. Lediglich eine interviewte Person (H) führt an, dass man bereits mit Stellenausschreibungen anfängt das Selbstverständnis der Lehre zu vermitteln und die Möglichkeit nutzt, Materialien (wie z. B. Ergebnisse aus Lehr-Evaluationen, Lehrkonzepte) anzufordern. Eine weitere Universität (K) verlangt in allen Ausschreibungen die Einreichung oder Vorstellung (je nach Berufungsverfahren) eines Lehrkonzeptes.
- Mitglieder von Hochschulleitungen haben bei der Rolle nach der Bedeutung der Lehre in den Berufungsverfahren in der Regel auf die *Beurteilung der „didaktischen ten“ durch die Studierenden* verwiesen.⁶⁷ An den 18 Hochschulen, an denen die Voten/Berichte der Studierende in Berufungsverfahren genannt wurden, wurde versichert, dass diese sehr ernst genommen wurden. In sechs Fällen wurde sogar erwähnt, dass man gegen das Votum der Studierenden nicht berufen würde. Ein Veto-Recht in Berufungen für Studierende gab es jedoch an keiner Hochschule in der Stichprobe.

⁶⁶ S. zusef. Meyer/Allen 1997.

⁶⁷ Positiv gesehen, wird die Beurteilung der didaktischen Fähigkeiten den Studierenden überlassen, weil sie dies aufgrund ihrer täglichen Erfahrung als Empfänger von Lehre am besten beurteilen können. Anders formuliert ist den Hochschulen die Lehre nicht so wichtig, sie respektieren jedoch die Wünsche der Studierenden.

- An sieben der befragten Hochschulen (drei Universitäten (A, T, U) plus vier Fachhochschulen⁶⁸). werden *Probevorlesungen* respektive Lehrvorträge ausschließlich oder zusätzlich zu einem wissenschaftlichen Vortrag flächendeckend verlangt. Bei den übrigen elf Hochschulen obliegt die Entscheidung, einen Lehrvortrag einzufordern, den Fakultäten oder den jeweiligen Berufungskommissionen.
- An drei Hochschulen ist es flächendeckend üblich, sich im Rahmen von Berufungsverfahren *Lehrkonzepte* vorstellen zu lassen (B, K, L). In einem Fall müssen die Konzepte präsentiert werden (B), in den anderen beiden Fällen obliegt es der Entscheidung der dezentralen Einheiten, ob sie ein schriftliches Lehrkonzept oder eine mündliche Präsentation im Rahmen des Berufungsvortrags einfordern. In den übrigen acht Fällen, in denen Lehrkonzepte thematisiert wurden, entscheiden die Fakultäten oder Berufungskommissionen selbstständig, wie sie damit umgehen.
- Die Stellung in den Berufungsverhandlungen war schon weiter oben thematisiert worden (s. 3.2.2).

4.3.3 *Inplacementkonzept und -maßnahmen*

Die Mitglieder der Hochschulleitungen wurden befragt, ob es an ihrer Hochschule ein Inplacementkonzept gibt, dass auch die inhaltliche und soziale Eingliederung von Professor(inn)en – vor allem nach Dienstantritt – beinhaltet.

- Zwei Hochschulen (F, U) haben angegeben, ein solches Konzept zu haben. Die Fachhochschule machte jedoch die Einschränkung, dass das Konzept die Einarbeitungsphase nach dem Abschluss der ersten 12 Monate (angelehnt an das „Jahr der pädagogischen Eignung“) nicht weiter betrachtet. Die anderen Hochschulen, die ein solches Konzept nicht vorweisen können, haben oft auf ihre kürzlich professionalisierten Berufungsverfahren verwiesen. (Hierbei wurde oft ein Schwerpunkt darauf gelegt, die Verfahrensdauer zu verkürzen.)
- Bei der Integration der Neuberufenen wird von allen Hochschulleitungen die Verantwortung bei den dezentralen Einheiten gesehen. Es werden zwar von vielen Hochschulleitungen mittlerweile jährliche oder semesterweise Begrüßungsveranstaltungen für Neuberufene mit der Hochschulleitung veranstaltet, zu fakultäts- und hochschulweiten Events eingeladen oder zu Antrittsvorlesungen motiviert. Wie die Integration auf dezentraler Ebene erfolgt, ist vielen nicht in der Breite bekannt (insbesondere bei großen Hochschulen).
- Unter der Konfrontationsphase im Personaleinführungsprozess wird diejenige Phase verstanden, in der ein/e neue/r Mitarbeiter/In tatsächlich mit der Arbeit beginnt. Hier wird diese Phase analog für Professor(inn)en vom Stellenantritt bis circa zwölf Monate⁶⁹ nach Stellenantritt gesehen. In dieser Zeit hat die Hochschule die Möglichkeit, Vorkehrungen, Maßnahmen und Initiativen zu unternehmen, damit neuberufene Professoren besonders

⁶⁸ Auch bei der fünften Fachhochschule ist davon auszugehen, dass hier flächendeckend Lehrvorträge gehalten werden. Aufgrund der zeitlichen Knappheit in diesem Interview wurde keine Aussage zu dieser Thematik getroffen.

⁶⁹ Diese Phase kann nach Aussagen von Neuberufenen durchaus auch zwei bis drei Jahre andauern. Ein Inplacementkonzept sollte sich jedoch aus Gründen der Handhabbarkeit auf einen fixen Zeitraum konzentrieren.

- schnell arbeitsfähig werden und sich sozial integrieren können. In nur sieben Fällen (A, B, E, F, I, L, U) ist erkennbar, dass Hochschulen zentrale Maßnahmen und Initiativen für diese Phase organisieren und durchführen. In den anderen 14 Fällen gibt es zum Teil auch zentrale Maßnahmen, es kann jedoch nicht die Rede davon sein, dass die Konfrontationsphase aktiv über alle Fakultäten hinweg organisiert wird. Eine Abgrenzung ist zwischen diesen beiden Gruppen jedoch auf Basis der getroffenen Angaben sehr schwierig.
- Die Maßnahmen reichen von der Überreichung von Willkommens-Taschen mit Werbematerial zur Hochschule und zur Region, über hochschuldidaktische Einführungskurse (zum Teil verbunden mit Lehrdeputatsreduktion), Mentoren-Programme, Gespräche mit Vertreter(inne)n der Hochschulleitung und Verwaltung, Laufzettel für Neuberufene bis zu Unterstützungen bei der Wohnungs- oder KiTa-Suche sowie Dual Career-Maßnahmen.

Es entsteht der Eindruck, dass Hochschulen viel Kraft in die Auswahl von Professor(inn)en investieren, sobald diese an der Hochschule angekommen sind, wird die Verantwortung für die Neuberufenen und deren Einarbeitung (insb. Konfrontationsphase) ganz den Fakultäten zugesprochen. Dass eine strukturierte, auch von zentraler Ebene sowie von der zentralen Verwaltung unterstützte Einarbeitung und Integration von Professor(inn)en zu einer höheren Bindung und damit gegen das Verlassen der Hochschule bei dem nächstbesten Ruf führen kann, wird nicht ausreichend in Betracht gezogen.

4.3.4 Zwischenfazit

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist der Stand des Inplacement, wie er sich in unseren Interviews mit Hochschulleitungen darstellt, ernüchternd. Bis auf eine Ausnahme liegt kein Inplacementkonzept vor, obwohl die Bedeutung eines solchen Konzeptes unisono betont und auf planerische Aktivitäten verwiesen wird. Dass sich die Lage in den von Becker und Probst (2004) vor fast zehn Jahren geführten Interviews mit Kanzler(inne)n in NRW bereits sehr ähnlich darstellte, lässt aus zwei Gründen keine Rückschlüsse auf die Glaubwürdigkeit der strategischen Ausrichtung zu: Zum einen ist zu vermuten, dass Pläne zur Optimierung der Personaleinführung vielerorts zugunsten der Umsetzung anderer Vorhaben (z. B. Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, Exzellenzinitiative, zur Verbesserung von Bewerbungsverfahren und zur Professionalisierung von Berufungsverhandlungen im Wettbewerb) zurückgestellt wurden, die klar terminiert waren. Zum anderen ist festzustellen, dass sich das Spektrum an Maßnahmen in vielen Hochschulen erweitert hat (z.B. sind Informationsbroschüren, Checklisten und Festivitäten mit Neuberufenen insgesamt weit verbreitet) und vereinzelte Maßnahmen auch mehr oder weniger systematisch durchgeführt wurden. Möglicherweise folgt also auch der Auf- und Ausbau eines hochschulweiten Inplacement den Merkmalen einer inkrementalen Planung (s. o.). Mit anderen Worten könnte er auf einem emergenten Strategieverständnis aufbauen und auf die sequentielle Planung, Umsetzungen und Bewertung von Einzelmaßnahmen ausgerichtet sein. Die hohe Überlappung in den von verschiedenen Hochschulen vorgehaltenen Maßnahmen, die auf mimetische Prozesse des Umgangs mit externen Anforderungen hindeutet (Krücken 2002, S. 225-230), könnte dabei als eine ressourcenschonende Strategie interpretiert werden.

5. Schlussfolgerungen

Als Fazit der hier dargestellten Teilstudie des MogLI-Projekts – und vor der Kontrastierung mit den Ergebnissen der Neuberufenen-Befragung – lassen sich folgende Aussagen zu den drei erhobenen Bereichen festhalten.

(1) Konzepte zu „guter Lehre“

Konzepte zu „guter Lehre“ im Sinne vorab planerisch aufeinander abgestimmter, sich ergänzender und umfassender Maßnahmen sind an Hochschulen eher selten.

Es gibt hinsichtlich der konzeptionellen Herangehensweise seltene „Highlights“ unter den Hochschulen. Die Hochschulen sind in Gänze allerdings nicht soweit, dass sie strategische Konzepte zur Umsetzung „guter Lehre“ entwickelt haben oder gar diese umsetzen. Auch dies ist möglicherweise ein Indiz zur derzeitigen wirklichen Bedeutung der Lehre.⁷⁰ Viele Hochschulen haben zwar mittlerweile damit angefangen, aber erst innerhalb der letzten fünf Jahre und auch noch nicht umfassend. Nur wenige sind schon seit gut fünf Jahren dabei. Gerade diese gehen auch konzeptioneller die Aufgabe an – sei es über emergente oder formulierte Strategien. Umfassende Änderungen hinsichtlich einer strategischen Ausgestaltung sind derzeit nicht ersichtlich, erst recht nicht vor dem Hintergrund ausfallender Studiengebühren (mit noch nicht sicherer und zum Teil nicht vorhandener Kompensation).

Auch ist Forschung aufgrund der finanziellen Anreizsituation, innerhalb derer Universitäten agieren, offenbar nach wie vor wichtiger als Lehre – für die Anspruchsgruppen bzw. Geldgeber der Universitäten wie innerhalb dieser Institutionen. Trotz steigenden Bewusstseins für die Bedeutung der Lehre und von Lehrkonzepten bleibt die Forschung die Nummer 1 an deutschen Universitäten. Bei den Universitäten ist diese Wertsetzung auch rational nachvollziehbar, schließlich setzen ihre maßgeblichen Anspruchsgruppen die entsprechenden Anreize zu diesem Verhalten. Dies stellt sich für Fachhochschulen mit der stärkeren Lehrorientierung anders dar, wenngleich an diesen Hochschulen ein verstärkter Druck zu Forschen wahrgenommen wird. Beide Institutionen verhalten sich dabei durchaus rational: Sie agieren anreizgesteuert.

Unterschiedliche Steuerungsphilosophien an den Hochschulen führen zu anderen Ansatzpunkten der Verbesserung von „guter Lehre“: eher kurzfristige Steuerung über verschiedene Studienbedingungen, eher langfristige Beeinflussung über kulturelle Symbole bzw. Personen.⁷¹

Es war zu beobachten, dass die Bestrebungen zur Qualitätssicherung der Lehre nicht zwingend allein auf Studiengebühren zurückzuführen sind. Der Bologna-Prozess, eine Änderung gesellschaftlicher Erwartungen inklusive auch der eigenen, vor allem jüngerer Hochschullehrer(innen) mögen dazu auch beigetragen haben. Wir konnten bei Hochschulen ohne Studiengebühren auch beobachten, dass etwas für die Qualität der Lehre unternommen wird.

⁷⁰ S. Becker u. a. 2011a.

⁷¹ Unsere Einordnung der erhobenen Hochschulen ist allerdings insofern kritisch zu bewerten, als dass wir unsere Bewertung vor allem anhand des Eindrucks durch ein Interview in der Regel mit einem/ einzigen Gesprächspartner/in vorgenommen haben.

Allerdings: Ohne Studiengebühren hätte deutlich weniger für die Qualität der Lehre unterommen werden können. In der jüngeren Vergangenheit haben die Studiengebühren allerdings erheblich dazu beigetragen, verstärkt auch in die Lehre zu investieren (mit Finanzmitteln, die nicht anders ausgegeben werden durften).

Verschiedene Interpretationen sind für den hier konstatierten Zustand möglich. Die Anspruchsgruppen erwarten, dass man sich um „gute Lehre“ kümmert, also tut man dies – neo-institutionalistisch betrachtet. Die Qualität dieser Anstrengungen steht nicht im Vordergrund bzw. kann immer wieder gut argumentiert werden. Es fehlt an Zeit und an Ressourcen sowohl Konzepte wirklich zu entwickeln, als auch anzugehen. Man steckt noch in den Anfängen, Konzepte sind erst nach ersten Erfahrungen zu erwarten. Zwar werden Einzelmaßnahmen in unterschiedlicher Intensität umgesetzt, sogar verstärkt. Eine wirkliche Überzeugung scheint jedoch selten dahinter zu stehen. Dazu ist ihre Priorität sehr oft zu niedrig angesetzt. Es dauert seine Zeit, bis sich die – sicherlich auch sozialisationsbedingt entstandene und bis heute vielfach geförderte – Einstellung – zumindest der Professorenschaft an Universitäten – der prinzipiellen Vorrangstellung der Forschung gegenüber der Lehre tatsächlich verändert.

(2) Motivationen und Anreize zu „guter Lehre“

Die Hochschulleitungen „erkennen“ die Bedeutung der Humanressource (Kompetenz und Engagement der Lehrenden) und beurteilen in gewisser Weise auch die Motivlage der Neuberufenen zutreffend. Gleichwohl weisen die Befunde insbesondere auf zwei Probleme bei der Thematisierung von Motivationen und Anreize hin:

- Bei den meisten Interviewten scheint der Unterschied zwischen intrinsischen und immateriellen Anreizen nicht ausreichend deutlich zu sein. Auffällig ist – positiv betrachtet –, dass den Neuberufenen prinzipiell eine hohe (vielleicht intrinsische, auf jeden Fall aber immaterielle) Lehrmotivation zugesprochen wird.
- Des Weiteren fällt auf, dass im Allgemeinen an Hochschulen den immateriellen Lehrmotivationen mit monetären Anreizen begegnet wird. Hier sind es gerade die Möglichkeiten der variablen Vergütung sowie der LOM, die genutzt werden (sollen).

Darüber hinaus konnten wir feststellen, dass die generellen Probleme der variablen Vergütung⁷² gemeinhin nicht ausreichend bekannt sind. Zudem scheint vielfach keine hinreichende Kenntnis der Zusammenhänge zwischen „gutem“ Personalmanagement für Hochschullehrer(innen) und deren Leistung in Forschung wie Lehre vorhanden zu sein (wenig ausgeprägte „organizational capability“).

Verschiedene Interpretationen sind unseres Erachtens möglich: nur wenig ausreichende Kenntnis der spezifischen Materie und der Zusammenhänge, „Prinzip Hoffnung“, Ignoranz schwieriger Zusammenhänge, Verwechslung „höherer Lehrmotivation“ mit hoher Lehrmotivation“ und/oder doch höhere Bewertung der materiellen Motivation von Hochschullehrer(inne)n. Letzteres wäre in Zeiten des vielfach unkritisch hinterfragten ökonomischen Primats (vertreten insbesondere durch die in der Scientific Community erfolgreiche Institutionenökonomie) keine Überraschung.

⁷² S. bspw. Berthel/Becker 2011, S. 560-562.

(3) Inplacement

Inplacementmöglichkeiten werden an Hochschulen nur rudimentär genutzt. Konzepte sind dabei sogar Mangelware. Weder in den Berufungsverfahren und -verhandlungen, noch in der Zeit nach Dienstantritt wird wirklich versucht, die (späteren) Neuberufenen auf „gute Lehre“ vorzubereiten. Lediglich an Fachhochschulen erfolgt hier eine deutlichere Fokussierung. Insgesamt betrachtet erscheint das Inplacement bislang eher rudimentär und zufällig.

Auch hier lassen sich verschiedene Interpretationen anführen: Andere Problembaustellen werden insbesondere in Anbetracht enger Zeitkorsette und Ressourcen als wichtiger angesehen. Inplacement wird als wenig erfolgsrelevant eingeschätzt (trotz gegenteiliger Behauptungen – vielleicht über neo-institutionalistische Ansätze interpretierbar). Es fehlt an ausreichenden Ideen für Maßnahmen und an konzeptionellen Herangehensweisen. Man verkennt die „neuen“ Neuberufenen und ihre Bedürfnisse.

Weitergehende Auswertungen, insbesondere auch eine Kontrastierung mit den Ergebnissen des zweiten Teilprojekts („Erhebung der Ansichten der Neuberufenen“) werden an andere Stelle vorgenommen und publiziert.

Literaturverzeichnis

- Barney, J. B./Wright, P. M. (1998): On Becoming a Strategic Partner: The Role of Human Resources. In: *Gaining Competitive Advantage, Human Resource Management*, Vol. 37, No. 1, pp. 31-46.
- Becker, F. G. (2004): Personaleinführung. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, Jg. 33, H. 9, S. 514-519.
- Becker, F. G. (2006): Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen: Ein Beitrag zur Methodologie. In: Oppeland, H.-J. (Hg.): *Deutschland und seine Zukunft Innovation und Veränderung in Bildung, Forschung und Wirtschaft*. Lohmar, S. 281-306.
- Becker, F. G. (2011): *Strategische Unternehmensführung: Eine Einführung*. 4., neu bearb. Aufl., Berlin.
- Becker, F. G. (2011a): Strategisch-orientierte Personalentwicklung – zwischen Schlagwort und praxisrelevanter Funktion. In: Stock-Homburg, R./Wolf, B. (Hg.): *Handbuch Strategisches Personalmanagement*. Wiesbaden, S. 223-240.
- Becker, F. G./Brinkkötter, Ch. (2005): Realistische Rekrutierung. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, Jg. 34, H. 12, S. 662-667.
- Becker, F. G./Kramarsch, M. (2006): *Leistungs- und erfolgsorientierte Vergütung für Führungskräfte*. Göttingen.
- Becker, F. G./Probst, H. (2004): Personaleinführung für Universitätsprofessoren: Eine explorative Studie zur Personalentwicklung into-the-job. In: Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (Hg.): *Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben – Gestaltung*. München, S. 251-273.
- Becker, F. G./Tadsen, W. (unter Mitwirkung von Stegmüller, R./Wild, E.) (2010): Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI) – Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis bezugsrahmenorientierter Arbeitsthesen. In: *Hochschulmanagement*, Jg. 5, H. 3, S. 88-94.
- Becker, F. G. u. a. (Wild, E./Tadsen, W./Stegmüller, R./Tadsen, W.) (2011): Anreize für „gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen. Ein empirischer Einblick in Konzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreize und Inplacement-Maßnahmen. In: *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Hrsg. v. Sigrun Nickel, Gütersloh i. D.
- Becker, F. G. u. a. (Tadsen, W./Stegmüller, R./Wild, E.) 2011a): „Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: i. V.
- Berthel, J./Becker, F. G. (2010): *Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit*. 9., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart.
- Blackburn, R. T./Lawrence J. H. (1995): *Faculty at Work: Motivation, Expectation, Satisfaction*. Baltimore.
- Conrad, P. (2004): Management of Change in Universitäten. In: Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (Hg.): *Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben – Gestaltung*. München, S. 9-31.
- Deci, E. L. (1975): *Intrinsic Motivation*. London.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York [u.a.].

- Deci, E. L./Ryan, R. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, pp. 227-268.
- Frey, B. S./Osterloh, M. (2002): *Managing Motivation*. 2., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden.
- Gagné, M./Deci, E. L. (2005): Self-determination Theory and Work Motivation. In: *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, pp. 331-362.
- Helferich, C. (2009): *Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3., überarb. Aufl., Wiesbaden.
- Huber, K. H. (1992): Einführungsprogramme für neue Mitarbeiter. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. 2., neubearb. u. erg. Aufl., Stuttgart, S. 763-773.
- Kieser, A. (1999): Einarbeitung neuer Mitarbeiter. In: Rosenstiel, L. v./Regent, E./Domsch, M. E. (Hg.): *Führung von Mitarbeitern*. 4., überarb. Aufl., Stuttgart, S. 161-172.
- Krücken, G. (Hrsg.) (2002): *Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten** Endbericht des Lehrforschungsprojektes, Universität Bielefeld Fakultät für Soziologie März 2005.
- Krücken, G./Wild, E. (2005). Adaptive Prozesse in der Hochschulentwicklung. In: Craanen, M./Huber, L. (Hg.). *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*. Bielefeld.
- Maier, G./Brunstein, J. C. (2001): The Role of Personal Work Goals in Newcomers' Job Satisfaction and Organizational Commitment: A Longitudinal Analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 5, pp. 1034-1042.
- March, J. G./Simon, H. A. (1958/1976): *Organizations*. New York 1958 (deutsch: *Organisation und Individuum*. Wiesbaden 1976).
- Martin, A. (2004): Die Leistungsfähigkeit der Anreiz-Beitrags-Theorie. In: Festing, M. u. A. (Hg.): *Personaltheorie als Beitrag zur Theorie der Unternehmung*. München und Mering, S. 12-40.
- Meyer, J. P./Allen, N. J. (1997): *Commitment in the Workplace: Theory Research and Application*. Thousand Oaks 1997.
- Mintzberg, H. (1973): "Strategy-making in Three Modes". In: *California Management Review*, Vol. 18, pp. 44-53.
- Mintzberg, H. (1978): „Patterns in Strategy Formation“. In: *Management Science*, Vol. 24, pp. 934-948.
- Mintzberg, H./Waters, J. A.(1985): "Of Strategies, Deliberate and Emergent". In: *Strategic Management Journal*, Vol. 6, No. 3, pp. 257-272.
- Schaeper, H. (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim.
- Schuler, R. S./MacMillan, I. C. (1984): „Gaining Competitive Advantage Through Human Resource Practices“. In: *Human Resource Management*, Vol. 23, pp. 241-256.
- Simon, H. (1945): *Administrative Behavior*. New York.
- Van Dick, R. (2004): *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen 2004.
- Wesche, J. S./Muck, P. M. (2010): Freiwilliges Arbeitsengagement - Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine theoretische Integration. In: *Psychologische Rundschau*, Jg. 61, S. 81-100.

- Wild, E. et al. (Becker, F. G./Stegmüller, R./Tadsen, W.) (2010): Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. In: Hochschulmanagement, Jg. 5, H. 4, S. 98-104.
- Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (2010): Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. In: Forschung & Lehre, Jg. 7, H. 10, S. 504-507.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Abruf am 15.07.2011).
- Wolf, J. (2011): Organisation, Management, Unternehmensführung: Theorien, Praxisbeispiele und Kritik. 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden.

Anhang

Anhang A: Projektantrag (Ausschnitte)

Anhang B: Anschreiben Projektpartner

Anhang C: Leitfaden für die Interviews

Anhang A: Projektantrag (Ausschnitte)

Projektskizze zur Beantragung einer Projektförderung im Rahmen der Förderrichtlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ vom 10.02.2008

Anreize zu „guter“ Lehre von Neuberufenen im Rahmen des Inplacement

Prof. Dr. Fred G. Becker / Organisation, Personal und Unternehmungsführung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften

Prof. Dr. Elke Wild / Pädagogische Psychologie, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft

Universität Bielefeld

Postfach 10 01 31

33501 Bielefeld

Zielsetzung des Vorhabens

Gute Lehrleistungen sind spätestens seit der Einführung von Studiengebühren im Fokus vieler Universitäten – zumindest verbal. Unklar ist jedoch, wie und in welchem Ausmaß die Lehrenden zur Konzeption und Durchführung „guter“ Lehre motiviert und in ihren entsprechenden Aktivitäten unterstützt werden. Gibt es inner- und/oder außerorganisatorische verhaltenswirksame Anreize, die die Lehrenden davon abhalten (könnten), sich um „gute“ Lehre intensiver zu kümmern? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, dass Lehranreize wahrgenommen werden und vor allem das Handeln in der Lehre nachhaltig beeinflussen? Das geplante Forschungsvorhaben setzt an diesen Fragen an und verfolgt drei Zielsetzungen:

- Zunächst soll *deskriptiv* die empfundene und tatsächliche Anreizsituation zur Erbringung von Lehrleistungen aus der Sicht von neuberufenen Professoren verschiedener Disziplinen aus unterschiedlichen Universitäten beschrieben und mit der Sicht von Personaldezernenten kontrastiert werden. Indem der Fokus auf die Wahrnehmung und Interpretation von materiellen und immateriellen Anreizen sowie der Opportunitätskosten durch die Neuberufenen gelegt wird, wird ein „weißes Feld“ der Hochschulforschung bearbeitet.
- Unter *explikativem* Gesichtspunkt sollen systematische Erkenntnisse zur handlungsleitenden Funktion von Anreizen gewonnen werden. Es wird geprüft, inwiefern aus Anreiz-Beitrags-Theorien und motivationspsychologischen Ansätzen abgeleitete Forschungshypothesen eine empirische Unterstützung erfahren oder eine theoretische Reformulierung notwendig ist, die den Besonderheiten von Hochschulen Rechnung trägt. Letztlich wird also untersucht, welcher Erkenntnisbeitrag diesen Ansätzen für das Verständnis der Lehr-Lern-Prozesse und des Qualitätsmanagements von Hochschulen zukommt.
- Unter *praxeologischem* Aspekt schließlich soll das geplante Projekt in die Entwicklung eines theoriebasierten Bezugsrahmens zur Beeinflussung des Lehrendenverhaltens zum Angebot von „guter“ Lehre münden. Hiermit wird ein Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre geleistet.

Für die universitäre Lehre sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zuständig, die sich in verschiedenen Phasen ihrer akademischen Laufbahn befinden und ihr Handeln entsprechend an anderen Zielen bzw. unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ressourcen, Restriktionen und Karrierekulturen ausrichten müssen. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, zur

Steigerung der Aussagekraft der gewonnenen Erkenntnisse zunächst auf eine (homogene) Teilgruppe von Lehrenden zu fokussieren. Im Projekt soll aus zwei Gründen der Personaleinführungsprozess *neuberufener Professoren* an der Hochschule ins Zentrum gerückt werden. Zum einen markieren die ersten Monate der Einarbeitung eine entscheidende Phase im Professionalisierungsprozess, in der weichen stellende Entscheidungen getroffen und implizite Lehr-Lern-Vorstellungen herausgebildet bzw. verändert werden. Zum anderen kommt dieser Gruppe eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Lehrexpertise auf Seiten des wissenschaftlichen Nachwuchses zu, da Nachwuchswissenschaftler keine förmliche hochschuldidaktische Ausbildung durchlaufen und ihre Vorstellungen von „guter“ Lehre wesentlich im Zuge informeller Sozialisationsprozesse (Lernen am Modell, learning by doing) entwickeln.

Zur theoretischen Herleitung von Faktoren, die das Lehrhandeln von Neuberufenen beeinflussen, wird auf die *Anreiz-Beitrags-Theorie* sowie *Erwartungs-mal-Wert-Ansätze* einerseits sowie auf die *Inplacementforschung* gerade an Universitäten andererseits zurückgegriffen. Der dadurch zu erzielende Erkenntnisgewinn kann im Rahmen der ressourcenorientierten Strategieentwicklung in Hochschulen zur Ausbildung einer Kernkompetenz verwendet werden: Es geht um die Fähigkeit der Organisation „Hochschule“ („organizational capability“), durch gezielte Nutzung der Qualifikationsressourcen (der Lehrenden) einen angestrebten Organisationserfolg (hier v. a. eine attraktive und sinnvolle Lehre) zu erzielen. Eine Diversifizierung des generierten Wissens kann im Rahmen von Weiterbildungen erfolgen, in denen für die Personalentwicklung einer Hochschule Verantwortlichen aufgezeigt wird, dass und wie sie die Qualifikation und das Engagement ihrer „Leistungsträger“ als intangible Resource strategisch einsetzen und operativ nutzen können.

Mit seiner inhaltlichen Ausrichtung und Zielsetzung ist das geplante Forschungsvorhaben als ein *interdisziplinär* angelegtes FuE-Projekt zu kennzeichnen, in dessen Zentrum Aspekte der *Professionalisierung der Lehrenden* stehen. Durch die Fokussierung auf die (intra- und interinstitutionellen Unterschiede in der) Lehrpraxis Neuberufener werden jedoch auch Fragen der (*individualisierten und selbstgesteuerten*) *Lehr-Lern-Prozessgestaltung*, bezogen auf die *wissenschaftliche Erstausbildung*, behandelt.

Kurzbeschreibung des Vorhabens

Die systematische Entwicklung und Sicherung von Qualität in Forschung **und** Lehre ist eine Schlüsselfrage der Hochschulreform im In- und Ausland. Die zunehmende Verlagerung von Steuerungskompetenzen auf die Hochschulen geht mit einem grundlegenden Wandel der Aufgabenstellung der Hochschulen einher: Sie müssen die Erfolgsbedingungen der Arbeit ihrer Mitglieder selbst gewährleisten, indem sie u. a. ihre Ressourcen effizient einsetzen.

Professionalisierung im Human Resource Management von Hochschulen

In Reaktion auf verschärfte Wettbewerbsbedingungen und härter werdender Verteilungskämpfe gehen Hochschulen zum Zweck der Professionalisierung und Profilbildung zunehmend dazu über, ihre eigenen Ziele und Leitbilder zu definieren und Qualitätsmanagementsysteme zu implementieren. Erfahrungen aus erwerbswirtschaftlichen Arbeitsorganisationen weisen jedoch darauf hin, dass angestrebte Reformprozesse nur dann nachhaltig und erfolgreich umgesetzt werden können, wenn sie mit einem Wandel in der „Organisationskultur“ sowie in den strategisch gestalteten Führungssystemen einhergehen. Ein besonderer Stellenwert kommt hierbei den personalwirtschaftlichen Subsystemen der Personalbeschaffung und -auswahl, der Personaleinführung (inplacement) sowie der Personalentwicklung zu. Im Rahmen des strategischen Human Resource Managements von Hochschulen zeichnet sich derzeit ab, dass nicht zuletzt vor dem Hintergrund des begonnenen Generationenwechsels

dem Bereich der Personalbeschaffung und -auswahl zunehmend Beachtung geschenkt wird. Der Personaleinführung, als der Integration der Neuberufenen in das neue soziale System, wird hingegen unverändert wenig Aufmerksamkeit gezollt.

Gängigen Definitionen zufolge umfasst der Begriff der Personaleinführung den funktionalen Qualifizierungsprozess für die neue Position („tätigkeitsbezogene Einarbeitung“) und den individuellen Sozialisierungsprozess in der Organisation und Arbeitsgruppe („kulturelle und soziale Eingliederung“). Empirische Befunde aus dem Bereich des Organizational Behavior (bspw. der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Managementlehre) unterstreichen, dass die ersten Monate der Einarbeitung eine besonders kritische Phase des Sozialisierungsprozesses markieren, da vor allem am Berufseinstieg erwartete bzw. gewünschte Anforderungen mit realen Gegebenheiten abgeglichen werden (zuf. Maier & Brunstein, 2001)⁷³. Wie die Zielerreichbarkeit letztlich eingeschätzt wird, hängt sowohl von personenseitigen Bedingungen (wie die innere Bindung an die eigenen Ziele) als auch von organisationalen Bedingungen (die die Realisierbarkeit der Ziele beeinflussen) ab. Diese Faktoren wirken sich daher indirekt auch auf die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter und ihre Leistungsbereitschaft (job involvement) aus, aber auch auf ihr Verhalten (z. B. organizational citizenship) und ihre Einstellungen zur Organisation (z. B. organisationale Verbundenheit, Kündigungsbereitschaft).

Während eine erfolgreiche Personaleinführung zu einer schnelleren Entfaltung des Leistungspotentials beiträgt und Orientierungsprobleme, personelle Fehlinvestitionen (etwa in Form einer formalen oder stillen Kündigung) und Frustrationserscheinungen zu reduzieren vermag, führen unbearbeitete Rollenkonflikte am Arbeitsplatz zu hoher organisationaler Frustration.⁷⁴ Angewendet auf den Hochschulbereich, für den erhebliche Ineffizienzen bei der Einarbeitung von Professoren und Professorinnen zu konstatieren sind (bspw. Becker & Probst, 2004⁷⁵, s. auch weiter unten), sollte mit der Bereitstellung eines wissenschaftlich fundierten Konzepts der Personaleinführung somit ein wesentlicher Beitrag zur Professionalisierung im Human Resource Management von Hochschulen geleistet werden.

Lehrverhalten als Teil des Personaleinführungsprozesses

⁷³ Maier, G. & Brunstein, J.C.: The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. In: Journal of Applied Psychology, 86 (2001) 5, 1034-1042.

⁷⁴ Maßnahmen zur Personaleinführung können somit – in NPM-Sprache gefasst – als wichtiges Instrument des „Bindungsmanagements“ verstanden werden, das einen wesentlichen Beitrag zur organisationalen Bindung der Organisationsmitglieder und darüber vermittelt zur Leistungsfähigkeit der Organisation als Ganzes leisten. Leistungsträger zur – qualifizierten – Teilnahme zu motivieren ist im heutigen Wettbewerb um qualifizierte Fachleute die eine Seite der Personalarbeit auch an Universitäten, sie dazu zu bewegen, an der Hochschule zu bleiben und ihre Leistungen länger bis dauerhaft zur Verfügung zu stellen, die andere Seite.

⁷⁵ Becker, F. G. & Probst, H: Personaleinführung für Universitätsprofessoren: Eine explorative Studie zur Personalentwicklung into-the-job. In: Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben - Gestaltung. Hrsg. v. S. Laske, T. Scheytt & C. Meister-Scheytt, München & Mering 2004, S. 251-273.

Nicht nur im Forschungskontext, sondern auch in der universitären Lehre kommt dem Prozess der beruflichen Eingliederung eine besondere Bedeutung für die Professionalisierung der Professoren zu. Zwar werden selbst Neuberufene in ihrer zurückliegenden wissenschaftlichen Laufbahn über informelle Sozialisationsprozesse (Lernen am Modell, learning by doing) und im Rahmen ihrer eigenen Lehrtätigkeit (implizites Lernen) bereits einen Lehrhabitus herausgebildet haben. Dieses Vorverständnis dürfte jedoch zum einen mit den – teils explizit formulierten, teils implizit kommunizierten – Erwartungen von Seiten der neuen Hochschule bzw. des Kollegiums abgeglichen und gegebenenfalls modifiziert werden. Zum anderen ist davon auszugehen, dass Neuberufene unter dem Eindruck ihrer realen Lehr- und Prüfungsbelastung ihre persönlichen Ziele in der Lehre und ihre Prioritätensetzungen insgesamt (relative Bedeutung von forschungs- und lehrbezogenen Tätigkeiten sowie Aktivitäten in der akademischen Selbstverwaltung) intensiver reflektieren und einer Neubewertung unterziehen. Insofern sollten in der Phase der beruflichen Eingliederung Weichen für die spätere Lehrpraxis gestellt werden, die im weiteren Verlauf dann zunehmend automatisierten Routinen und impliziten handlungsleitenden Kognitionen folgt. Der Identifizierung von kontextuellen und personalen Bedingungen, die im Zuge der Personaleinführung die Ausformung des Lehrhabitus beeinflussen, kommt daher eine entscheidende Bedeutung für die Qualitätssteigerung in der universitären Lehre im Allgemeinen und für eine gelingende Studienreform im Besonderen zu.

Da unseres Wissens nach keine längsschnittlich gewonnenen Erkenntnisse zu Art und Ausmaß von Veränderungen in den Lehr-Lern-Vorstellungen Neuberufener vorliegen, zielt das geplante Projekt zunächst auf eine Deskription der lehrbezogenen Ziele und Überzeugungen, die Neuberufene unterschiedlicher Disziplinen mitbringen und im Verlauf der beruflichen Eingliederung, d. h. im Zuge des Berufungsverfahrens und den ersten Monaten nach Stellenantritt mehr oder weniger stark revidieren. Um der Tatsache disziplin- und geschlechtsspezifischer Habitusformen und Lehrkulturen (z. B. Schaeper, 1997)⁷⁶ Rechnung zu tragen, sollen dabei Veränderungen im Lehrhabitus von neuberufenen Professorinnen und Professoren aus ausgewählten Naturwissenschaften (Physik und Chemie) einerseits und Sozial- und Geisteswissenschaften (Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Erziehungswissenschaft) andererseits nachgezeichnet werden.

Das Hauptziel des Forschungsvorhabens liegt allerdings auf der Modellierung der im Verlauf der Eingliederung ablaufenden Prozesse und auf der Identifikation der inner- wie außerorganisationalen und personenseitigen Faktoren, die ausschlaggebend dafür sind, dass ursprüngliche Ziele, Anspruchsniveausetzungen und hochschuldidaktischen Konzeptionen aufgegeben oder adaptiert werden. Zur theoretischen Herleitung von organisationalen Bedingungsfaktoren wird dabei vor allem auf theoretische Ansätze aus dem Organizational Behavior (s. u.) zurückgegriffen und auf die hier verfolgte Thematik übertragen. Im Kern geht es hierbei um die Auseinandersetzung mit Verhaltensstimuli, also den Effekten von Anreizsystemen über materielle wie immaterielle Anreize und Belohnungen. Komplementär dazu werden Hypothesen zur Rolle personaler Bedingungsfaktoren aus motivationspsychologischen Ansätzen abgeleitet, die Erwartungs-mal-Wert-Modellen zuzurechnen sind und Aussagen über die handlungsleitende Funktion persönlicher Ziele und Orientierungen enthalten. Auch diese Ansätze gilt es in ihrer Übertragbarkeit auf den Hochschulkontext zu prüfen, da sie bislang vorwiegend zur Erklärung des Erlebens und Verhaltens von Lernenden (Schülern, Studierenden) oder Mitarbeiter in Unternehmen (z. B. Führungskräfte) herangezogen wurden.

Theoretischer Rahmen

⁷⁶ Schaeper, H.: Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Weinheim 1997.

Nach der Anreiz-Beitrags-Theorie von Barnard u. a. (zusf. Martin, 2004)⁷⁷ wird ein Mitarbeiter bei freier Wahl des Arbeitsplatzes seine Mitgliedschaft (Teilnahmemotivation) und sein leistungsorientiertes Verhalten (spezifische Leistungsmotivation) in einer Arbeitsorganisation beibehalten bzw. steigern, wenn und solange sein Anreiznutzen (alle materiellen und immateriellen Belohnungen, die die Person von einer Arbeitsorganisation erhält; Anreizsystem) den Beitragsnutzen (Kosten für die Beiträge bzw. maximaler Anreizwert der Belohnung, die die Person bei einer anderen oder weniger intensiven Tätigkeit erwarten könnte) übersteigt bzw. ihm entspricht. Die Mitarbeiter setzen demnach ihre Teilnahme in einer Arbeitsorganisation nur solange fort, wie die gebotenen Anreize gleich groß oder größer sind als die geforderten Beiträge. Ähnliches gilt für die Intensität des gezeigten Arbeitsverhaltens; auch dieses richtet sich nach den wahrgenommenen Anreiz (-höhen). Für Arbeitsorganisationen ergibt sich die Notwendigkeit, den erwarteten individuellen Leistungsbeiträgen ein Anreizangebot mit Hilfe von Anreizsystemen gegenüberzustellen, das den Mitarbeitervorstellungen zumindest entspricht und sich von konkurrierenden Arbeitsorganisationen abhebt. Den Anreizsystemen kommen hierbei folgende Funktionen zu (vgl. Becker, 1995)⁷⁸:

- *Aktivierungsfunktion* (Die Mitarbeitermotive sollen zu verstärkten Lehranstrengungen hin aktiviert werden.),
- *Steuerungsfunktion* (Positiv bewertete Anreize können inhaltlich die Art und Intensität des Mitarbeiterverhaltens, bspw. bestimmte Lehraktivitäten, nachhaltig steuern, indem sie dieses entsprechend positiv oder negativ sanktionieren.),
- *Informationsfunktion* (Anreizsysteme vermitteln Informationen über Organisationskultur und andere wichtige Aspekte der Organisationsstrategie. Es werden explizit formulierte wie auch hintergründige Signale gesendet, die den Mitarbeitern vermitteln, was angesehen ist oder nicht und entsprechend positiv bzw. negativ sanktioniert wird.) und
- *Veränderungsfunktion*. (Im Rahmen von Veränderungsstrategien können Anreizsysteme dazu genutzt werden, gegenüber früher veränderte Anforderungen an die Mitarbeiter zu verdeutlichen.)

Für die Herleitung *organisatorischer Bedingungen* des Lehrverhaltens von Neuberufenen ist aus der Perspektive der Anreiz-Beitrags-Theorie die Idee eines stimulierenden wie ausgewogenen Anreiz-Beitrags-Verhältnisses (auch für die Neuberufenen) mit einer subjektiv empfundenen positiven Nutzendifferenz zentral. Theoretisch sollten sich Neuberufene in ihrem Lehr-Leistungsverhalten (= Beiträge für die Hochschule) nur dann beeinflussen lassen, wenn sie eine als zumindest ausreichend empfundene Anreizsituation vorfinden. Positiv wirkende Anreize in diesem Sinne wären beispielsweise Zielvereinbarungen für „gute“ und „innovative“ Lehre im Rahmen der Berufungsverhandlungen mit Auswirkungen auf die personelle wie finanzielle Ausstattung des Arbeitsbereichs und/oder der persönlichen Bezüge, die Vergabe von Preisen für gute Lehre u. a. m. Negativ wirkende Anreize wären beispielsweise Zielvereinbarungen, die ausschließlich auf die Forschungsleistung (Generierung von Drittmitteln) fokussieren, oder die Neigung der Scientific Community, vor allem Forschungsleistungen bei Besetzungsverfahren als Entscheidungskriterium zu verwenden.

Hinsichtlich der Frage, welche *personalen Bedingungen* und *interpersonellen Faktoren* als immaterielle Anreize den Prozess der Enkulturation in den Lehrhabitus beeinflussen, kann auf motivations- und instruktionspsychologische Konzepte und Ansätze zurückgegriffen wer-

⁷⁷ *Martin, A.*: Die Leistungsfähigkeit der Anreiz-Beitrags-Theorie. In: Personaltheorie als Beitrag zur Theorie der Unternehmung. Hrsg. v. Festing, M. u. a., München & Mering 2004, S. 12-40.

⁷⁸ *Becker, F. G.*: Anreizsysteme als Führungsinstrument. In: Handwörterbuch der Führung. 2., neu gestalt. u. erw. Aufl., hrsg. von A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer, Stuttgart 1995, Sp. 34-46.

den. In der Literatur zum professionellen Lehrerhandeln (zuf. Bromme, 1997)⁷⁹ besteht Konsens, dass das durch die Einbindung in eine Expert/inn/enkultur erworbene professionelle Lehrerwissen (Lehrexpertise) neben kognitiv repräsentierten Handlungsrouninen (prozedurales Wissen, Unterrichtsskripte) auch affektive und evaluativ-normative Aspekte (beliefs) umfasst. Diese wiederum schließen Überzeugungen bezüglich des Wesens der Wissenschaft bzw. des Faches (epistemologische Überzeugungen im engeren Sinne) und Vorstellung von gelungenem Unterricht (epistemologische Überzeugungen im weiteren Sinne) ein.

Da Beliefs und Unterrichtsskripte von Lehrenden im Verlauf der beruflichen Sozialisation zunehmend änderungsresistent werden, kommt weichenstellenden Übergängen in der beruflichen Biographie von Lehrenden (hier: dem Stellenantritt in der neuen Hochschule) eine besondere Bedeutung zu. Um vorherzusagen, ob bzw. wann es in dieser sensiblen Phase zu einer Veränderung der lehr-lernbezogene Überzeugungen und Praktiken kommt, kann auf motivationspsychologische Ansätze zurückgegriffen werden, die den Erwartungs-mal-Wert-Modellen zuzuordnen sind (z. B. Eccles & Wigfield, 2002)⁸⁰. Aus dieser Perspektive sind Ziele als kognitive Sollwerte zu konzeptualisieren, die das Denken, Handeln und Erleben einer Person auf die Angleichung des Ist-Zustandes an diesen Soll-Zustand ausrichten. Wie intensiv und effektiv sich die Zielverfolgung gestaltet, hängt dabei von der Valenz (der Nützlichkeit, dem intrinsischen Wert) der Handlungsalternativen und ihren jeweiligen Folgen (in Aussicht stehende Belohnung, Entzug von Verstärkungen und drohende negative Konsequenzen), aber auch von rationalen Kosten-Nutzen-Erwartungen (z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen, Attributionsstilen, Bezugsnormorientierungen) ab. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass eine Abwägung aller denkbaren Handlungsalternativen zu einer Beeinträchtigung der individuellen Handlungsfähigkeit führen würde. Im Hochschulalltag ist daher von (intra- und interpersonellen) Unterschieden in der Intensität auszugehen, mit der Handlungsalternativen unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten exploriert werden. Auch das Ausmaß, indem sich Personen von ihren Wertesystemen, Motiven, Bedürfnissen und Handlungsgewohnheiten leiten lassen bzw. auf äußere (mehr oder weniger saliente) Anreize reagieren, sollte in Abhängigkeit von der Eingangsmotivation bzw. der Bindung an die anfänglich gesetzten Ziele variieren. Folgt man der adaptiven Motivationstheorie von Middleton und Touluk (1999)⁸¹, dann sollten Personen bei der Zielverfolgung solange auf habitualisierte Handlungsrouninen zurückgreifen und bei der „Verrechnung“ handlungsleitender intrinsischer Anreizstrukturen sowie externaler Handlungsfolgen von einem tentativen Wert ausgehen, solange die Erreichung von Zielen nicht gefährdet erscheint. Hingegen wird ein bewusster Abgleich von Kosten und Nutzen (deep-level-approach) und ggfs. eine Veränderung der „decision-making architecture of motivation“ immer dann wahrscheinlich, wenn eine fortwährende Blockierung von Zielen kognitive Dissonanzen und negative Emotionen hervorruft.

⁷⁹ Bromme, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, D/I, Pädagogische Psychologie (Bd.3). Hrsg. v. F. E. Weinert, Göttingen 1997, S. 177-212.

⁸⁰ Eccles, J. S. & Wigfield, A: Motivational beliefs, values, and goals. [References]. In: Annual Review of Psychology, 53 (2002) 1, 109-132.

⁸¹ Middleton, J.A. & Touluk, Z.: First steps in the development of an adaptive theory of motivation. In: Educational Psychologist, 34 (1999) 2, 99-112.

Design der geplanten Studie / Arbeitsprogramm

Um Veränderungen in der Lehrexpertise nachgehen und die prognostische Relevanz der oben skizzierten personalen und kontextuellen Faktoren untersuchen zu können, sollen halbstandardisierte Interviews zum einen mit den jeweiligen Personaldezernenten aus sechs Hochschulen sowie zum anderen mit 120 Neuberufenen (etwa 50 % weiblich, angenähert an die realen Verteilungen in den genannten sechs Disziplinen) geführt werden, wobei letztere unmittelbar vor Stellenantritt und ein halbes Jahr danach erneut befragt werden sollen. Das vorgesehene qualitative Vorgehen ist, da mit der Fragestellung Neuland beschritten wird und das Projekt zwangsläufig explorativen Charakter hat, die Methode der Wahl. Die Auswahl der Hochschulen orientiert sich an Reputations- und Ausstattungsgesichtspunkten (Elite-Hochschulen vs. Universitäten ohne Elite-Status), an ihrer Lage (Universitäten in Ballungsräumen vs. ländlichem Raum) und ihrem Status (neben Universitäten auch Fachhochschulen vs. Privatuniversitäten).

Das konkrete *Arbeitsprogramm* sieht zunächst (Januar bis September 2009) eine vertiefende Literaturanalyse zur Anreiz-Beitrags-Theorie, zum Inplacement und zur Lehrexpertise vor. Auf Basis des so gewonnenen Überblicks über die einschlägigen Anreiz(prozesse)e werden die skizzierten Forschungsthesen über einschlägige Faktoren und ihre Wirkungszusammenhänge präzisiert, der Interviewleitfaden (mit integrierten Skalen aus etablierten Fragebögen) entwickelt und exemplarisch validiert und potentielle Probanden kontaktiert. Im zweiten Schritt (Oktober 2009 bis August 2010) sind dann zur Verfolgung der deskriptiven Ziele und zur Hypothesenprüfung (explikatives Ziel) leitfadengestützte, halb-strukturierte Interviews mit Neuberufenen und Personaldezernenten aus verschiedenen Hochschulen (s. o.) durchzuführen. Im Zentrum stehen die gebotenen, die wahrgenommenen und die gewünschten Anreize (bzw. Sanktionen) sowie die resultierenden Ziele und Verhaltensweisen/-intentionen. Nach Abschluss der qualitativen und quantitativen Analysen (September 2010 bis Mai 2011) werden die gewonnenen Erkenntnisse Hochschulleitungen zurückgemeldet. Damit die Rückmeldung organisationspezifischer Informationen – analog zu Mitarbeiterbefragungen⁸² – als Führungsinstrument verstanden und zur nachhaltigen Optimierung der Professionalisierung im Human Resource Management von Hochschulen genutzt wird (praxeologisches Ziel), sollen die Ergebnisse in einen theoriebasierten Bezugsrahmen zur Beeinflussung der Mitarbeiterbindung der beiden Mitarbeitergruppen eingeordnet werden (Juni 2011 – Dezember 2011). In diesen Zeitraum fallen auch Präsentationen der Ergebnisse und Diskussionen mit Hochschulleitungen über mögliche Konsequenzen für das Human Resource Management an Hochschulen sowie die Abfassung des Projektsberichts und die Vorbereitung von Publikationen.

Angaben zur Erfüllung der Zuwendungsvoraussetzungen

Beide Antragsteller haben einen Lehrstuhl an der Universität Bielefeld inne, deren Hochschulleitung bereits frühzeitig die Analyse der beruflichen Eingliederung von Neuberufenen der Universität Bielefeld (vgl. Abschnitt „Vorarbeiten“) aktiv unterstützt und in ihren Überlegungen zur Personalentwicklung aufgegriffen hat.

Der Erstantragsteller, Prof. Dr. Fred G. Becker, ist ausgewiesen durch Publikationen im Bereich des Personalmanagements, insbesondere durch theoretische wie empirische Arbeiten zu/r Anreizsystemen, Personalentwicklung, Personaleinführung, Personalbeurteilung und Personalforschung. Darüber hinaus beschäftigt er sich bereits seit Jahren mit dem Komplex

⁸² Bungard, W. & Joens, I.: Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements. Weinheim 1997.

des Personalmanagements für Universitätsprofessoren – sowohl wissenschaftlich über verschiedene empirische Studien⁸³ als auch praktisch über Vorträge vor allem zur Personaleinführung von Professoren. Diese Arbeiten führten zu einer kritischen Ansicht über die gängige Personalarbeit mit Universitätsprofessoren. Darüber hinaus ist er seit über 15 Jahren, nunmehr als Vorstandsmitglied (vorher AG-Leiter), für den Bereich „Nachwuchsförderung“ im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (VHB) verantwortlich.⁸⁴ In diesem Zusammenhang beschäftigte er sich immer wieder im Diskurs mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs mit der Lehrproblematik. Die dabei geknüpften Kontakte können im Rahmen des Forschungsprojekts bei der Gewinnung von Kontaktpartnern genutzt werden. Seine Mitgliedschaft in der Kommission „Hochschulmanagement“ des VHB ist hier ebenfalls hilfreich.

Frau Prof. Dr. Elke Wild ist eine durch nationale und internationale Publikationen ausgewiesene Wissenschaftlerin im Bereich der Motivations- und Lehr-Lern-Forschung. Ihre bisherigen Beiträge zur Hochschulforschung reichen von empirischen Arbeiten zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bis hin zu theoretischen Überlegungen zu Chancen und Risiken der Studienreform⁸⁵. Alle Arbeiten sind inspiriert von motivations- und instruktionspsychologischen Forschungsansätzen, aber auch von praktischen Erfahrungen, die Frau Prof. Elke Wild im Rahmen ihrer Tätigkeit als Prorektorin für Organisationsentwicklung der Universität Bielefeld, als Mitglied des Vorstands des Internationalen Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) und als Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) sammeln konnte. Die im Zuge dieser praktischen Tätigkeiten aufgebauten Kontakte zu Hochschulleitungen können im geplanten Forschungsvorhaben bei der Auswahl der Standorte und der Gewinnung der Stichprobe genutzt werden, tragen letztlich aber auch zur Diversifikation und praktischen Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse bei.

Vorarbeiten

Bei der Realisierung des geplanten Forschungsvorhabens kann auf zwei von den Antragstellern durchgeführten Pilotstudien aufgebaut werden.

Unter der Prämisse analoger Sozialisationsprozesse bei Mitarbeitern in Unternehmen und Neuberufenen an der Universität führten Becker und Probst (2002)⁸⁶ eine Studie speziell zur beruflichen Eingliederung von Neuberufenen an der Universität Bielefeld durch, in deren Rahmen auch elf Kanzler nordrhein-westfälischer Universitäten interviewt wurden. Im Ergeb-

⁸³ Becker, F. G. & Schröder, C.: Personalentwicklung von Nachwuchswissenschaftlern: Eine empirische Studie bei Habilitanden des Fachs „Betriebswirtschaftslehre“. Diskussionspapier Nr. 504 der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Bielefeld, November 2003. Becker, F. G. & Tölle, M.: Karriereplan ist Rarität. In: Deutsche Universitätszeitung (DUZ), 58 (2002) 1-2, S. 43.

⁸⁴ Becker, F. G.: Die Nachwuchsförderung im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. In: Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Sachunterricht. Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Hrsg. v. A. Hartinger & J. Kahlert, Bad Heilbrunn 2005, S. 55-68.

⁸⁵ Wild, E. & Harde, M. E.: Hochschulen im Wandel – Perspektiven für eine interdisziplinäre Hochschulforschung. In: Perspektiven der Hochschulforschung. Hrsg. v. K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel, Wiesbaden 2008, S. 97-114. Krücken, G. & Wild, E.: Adaptive Prozesse in der Hochschulentwicklung. In: Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Hrsg. v. M. Craanen & L. Huber, Bielefeld 2008, S. 83-96.

⁸⁶ S. Fußnote 3 sowie Becker, F. G. & Probst, H.: Personaleinführung für Universitätsprofessoren: Eine explorative Studie an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen zum Angebot und an der Universität Bielefeld zur Nachfrage. Forschungsbericht Nr. 485 der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld, April 2002.

nis wurden klare Defizite in der praktizierten Personaleinführung konstatiert, die zu erheblichen Reibungsverlusten in allen Bereichen – Forschung, Lehre und Selbstverwaltung – führen. Nur 45 % der Universitäten in NRW realisieren Personaleinführungs-Maßnahmen, die sich zudem meist in isolierten Strategien (z. B. Aufnahmezeremonie durch das Rektorat oder den Dekan) oder traditionsreichen Ritualen (z. B. Antrittsvorlesung) erschöpfen und von den Betroffenen häufig als wenig zielführend (hoher eigener Aufwand steht geringem Nutzen gegenüber) beurteilt werden. Daneben sind noch weitere empirische Arbeiten um die Personalentwicklung von Nachwuchswissenschaftlern in den deutschsprachigen Ländern durchgeführt worden (s. Fußnoten 11 und 12).

In Fortführung der Arbeiten von Becker und Probst (2002) hat Wild in ihrer (damaligen) Funktion als Prorektorin für Organisationsentwicklung 2006 eine Vollerhebung bei neu berufenen Professorinnen und Professoren der Universität Bielefeld durchgeführt. Die Ergebnisse (vgl. Feuster, 2007; Kaiser, 2007⁸⁷) lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass sowohl für deren organisationale Bindung als auch die Zufriedenheit mit der Personaleinführung vier Faktoren prognostisch bedeutsam sind: (1) der subjektive Nutzen der angebotenen Inplacement-Maßnahmen, (2) die (bereits in der Entscheidungs- und Konfrontationsphase) wahrgenommene Übereinstimmung zwischen bzw. Vereinbarkeit von persönlichen und organisationalen Zielen, (3) das Ausmaß, in dem Ziele und Erwartungen der Universität/Fakultät bereit von Beginn des Stellenbesetzungsverfahrens an transparent gemacht wurden (realistische Rekrutierung) und (4) das Ausmaß, indem die Gestaltung der beruflichen Eingliederungsphase an den psychologischen Bedürfnissen der Personen (Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit) orientiert war. Unter Anwendungsgesichtspunkten ist hervorzuheben, dass gut ein Drittel aller Befragten überzeugt war, wenig oder gar keine Gelegenheit zur Verfolgung der eigenen Ziele zu bekommen. Eine hohe Frustration zeichnete sich in fast allen Gesprächen insbesondere im Bereich der Lehre ab, da sich die Neuberufenen angesichts der mit der Umstellung der Studiengänge einhergehenden wachsenden Arbeitsbelastung häufig gezwungen sahen, forschungsbezogene Ziele zugunsten von Verpflichtungen in der Lehre zurückzustellen oder hochschuldidaktisch anspruchsvolle Zielsetzungen aufzugeben.

Insgesamt unterstreichen die skizzierten einschlägigen Befunde (neben anderen, die sich lediglich auf Unternehmen beziehen) die Notwendigkeit, ein wissenschaftlich fundiertes Konzept der beruflichen Eingliederung Neuberufener an Hochschulen zu entwickeln.

6. Finanzierungsplan

- 2 wissenschaftliche Mitarbeiterstellen (TVöD) für 3 Jahre (Aufgaben: Mitwirkung bei der Konzeption der Interviewleitfäden, der Durchführung der Erhebung sowie der Auswertungsarbeiten);
- 2 studentische Hilfskräfte für 3 Jahre mit 10 Std./Woche (*Aufgaben*: Literaturbeschaffung und Bibliotheksarbeit, Unterstützung bei der Projektdurchführung, Adressensuche, Dateneingabe, Transkription von Interviews, Unterstützung der Auswertungen, Anfertigung von Graphiken und Tabellen, Dokumentationsaufgaben)
- Kosten für Büromaterial (Druckkosten für die Erstellung der Erhebungsmaterialien; Porto-kosten für die Versendung der Anschreiben an potentielle Probanden, Anschaffung von Transkriptions-Software) in Höhe von ... €.

⁸⁷ Feuster, S.: Personalauswahl und Personaleinführung im universitären Kontext. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld, 2007. Kaiser, B.: Personaleinführung im universitären Kontext – Zur Rolle von Einführungsmaßnahmen für das organisationale Commitment. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld, 2007.

- Kosten für Reisen (Reisekosten incl. Unterkunft) und methodische Fortbildungen der Mitarbeiter in Höhe von ... €.

Die restlichen Sachkosten werden aus Eigenmitteln finanziert.

Anhang B: Anschreiben Projektpartner

An den
Rektor der

Prof. Dr. Fred G. Becker

Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre,
insb. Organisation, Personal und
Unternehmensführung

Prof. Dr. Elke Wild

Lehrstuhl für Pädagogische
Psychologie

Bielefeld, 17. April 2009

Studie zu Einstellungen zu „guter Lehre“ und Personaleinführung

Sehr geehrter Herr Rektor,

seit die Debatten um die Exzellenz-Initiative abklingen, wird verstärkt über die Qualitätsverbesserung in der Lehre nachgedacht. Doch was motiviert ProfessorInnen unterschiedlicher Disziplinen eigentlich, sich in der und für die Lehre einzusetzen – und was hält sie davon ab?

Dieser Frage soll im Rahmen eines vom BMBF geförderten Forschungsprojekts „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ (MogLI) nachgegangen werden. Um Einblick in die Bedingungen zu erlangen, die ein hohes Lehrengagement befördern oder auch konterkarieren, möchten wir zunächst circa einstündige Interviews mit VertreterInnen der Hochschulleitung (je nach Aufgabenverteilung: RektorIn, KanzlerIn oder Personalleitung) führen. Um auch die Perspektive der Lehrenden erfassen zu können, sollen weiterhin Gespräche mit HochschullehrerInnen geführt werden. Eine für uns besonders wichtige Zielgruppe sind dabei neuberufene ProfessorInnen, die sich im Verlauf ihrer Einarbeitungsphase mit den an ihrer neuen Fakultät und Universität vorherrschenden Erwartungen, Standards und Usancen noch bewusster auseinandersetzen dürften als ihre KollegInnen, die schon länger dem Lehrkörper angehören.

Ziel unserer Interviewstudie ist eine deutschlandweite Bestandsaufnahme (der Bedingungen) des Lehrengagements von HochschullehrerInnen. Dazu wurden bundesweit 20 Hochschulstandorte nach vorher definierten Kriterien ausgewählt. Ihre Hochschule zählt zu diesem Kreis von Universitäten, da sie im Rahmen der Exzellenzinitiative in besonderem Maße ausgezeichnet wurde. Wir würden uns daher freuen, wenn Sie bereit wären an der Studie teilzunehmen. Sie selbst profitieren von einer Mitwirkung in doppelter Weise: Zum einen bekommen Sie disziplinbezogene Informationen zur Motivationslage Ihrer Lehrenden und deren Wahrnehmung ihres Personaleinführungsprozesses. Diese erlauben Ihnen eine Bewertung der eigenen Praxis im Vergleich zu anderen Hochschulstandorten (Benchmarking). Zum anderen zeigen wir Ihnen anhand Ihrer Daten spezifische Möglichkeiten auf, wie Sie die Identifikation Ihrer HochschullehrerInnen mit Ihrer Hochschule und der universitären Lehre positiv beeinflussen können.

Als Anlage haben wir Ihnen eine zusammenfassende Beschreibung unseres Vorhabens beigefügt. Sollten Sie noch weitergehende Fragen haben, beantworten wir diese gerne im Rahmen eines persönlichen Telefongesprächs, in dem wir auch Ihre Mitwirkungsbereitschaft klären können.

In der Hoffnung, Sie für unser Anliegen als Kooperationspartner gewinnen zu können, verbleiben wir mit freundlichen Grüßen auch von unserem Rektor Dieter Timmermann

Elke Wild

Fred G. Becker

Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI)

(BMBF Förderrichtlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“)

Worum geht es?

„Gute Lehre“ rückt immer mehr in das Zentrum hochschulpolitischer wie universitärer Bemühungen. Neben einigen äußeren Rahmenbedingungen haben die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer selbst mit ihrer Qualifikation und ihrer Motivation einen großen Einfluss auf eine solche „gute Lehre“.

Durch das durch das BMBF geförderte Projekt sind (möglicherweise) disziplinspezifische Motivationslagen der ProfessorInnen sowie die Anreize zu „guter Lehre“ empirisch zu erfassen und zu interpretieren sowie – darauf aufbauend – anwendungsbezogene Gestaltungsvorschläge zu gezielten Anreizsystemen zu entwickeln.

Dabei wird der Einführungsprozess („Inplacement“) Neuberufener ins Zentrum gerückt. Schließlich markieren die ersten Monate der Einarbeitung eine Phase, in der Weichen stellende Entscheidungen getroffen und Lehr-Lern-Vorstellungen an einer spezifischen Fakultät gestaltet werden. Ebenso bestehen bei dieser Gruppe (noch) besonders gute Interventionsmöglichkeiten seitens der Hochschulleitung.

Das Projekt verfolgt folgende Ziele:

- deskriptive Beschreibung der Motivations- und Anreizsituation zur Erbringung von Lehrleistungen aus der Sicht von Neuberufenen (sowie als Vergleichsgruppe auch von „Alt“-Berufenen)
- und Kontrastierung mit der Sicht (Ihrer Sicht) von Hochschulleitungen,
- Gewinnung von Erkenntnissen zur handlungsleitenden Funktion von Anreizen für die Lehre sowie
- Erarbeitung eines Bezugsrahmens zur Beeinflussung des Lehrendenverhaltens zum Angebot von „guter Lehre“.

Wieso brauchen wir Ihre Unterstützung?

Uns interessiert Ihre Sichtweise (die Vorstellung der Hochschulleitung) zu Lehre und Personaleinführung an Hochschulen. Welche Möglichkeiten sehen Sie, Lehre zu fördern? Welche Hemmnisse stellen sich Ihnen dabei in den Weg? Welche Bedeutung haben an Ihrer Hochschule Inplacementmaßnahmen zur Vorbereitung Neuberufener auf ihr Amt generell und die Lehre speziell? Ist das Lehrverhalten von ProfessorInnen durch Sie gezielt (partiell) steuerbar? Sehen Sie im Rahmen der W-Besoldung Lehrziele vor?

Diese und weitere hochschulbezogene Fragen sind für unsere Forschung grundlegend. Daher würden wir die zuständigen AufgabenträgerInnen Ihrer Hochschulleitung gerne durch unsere Projektmitarbeiter interviewen lassen. Um dabei auch die Perspektive der Lehrenden zu erfassen, sollen darüber hinaus Gespräche mit HochschullehrerInnen geführt werden.

Wo brauchen wir Ihre Unterstützung?

Für die erfolgreiche Umsetzung unseres Vorhabens benötigen wir daher die Unterstützung Ihrer Hochschule in der Form von:

- offizieller Legitimation und Unterstützung unseres Vorhabens durch die Hochschulleitung (Nur so sehen wir uns in der Lage, genügend ProfessorInnen zur Teilnahme an unserem Projekt bewegen zu können.),
- Vermittlung von InterviewpartnerInnen aus der Reihe der Professorenschaft. Hier wünschen wir uns neben neuberufenen ProfessorInnen als Vergleichsgruppe zusätzlich etablierte Lehrende sowie
- eigener Bereitschaft als InterviewpartnerIn mitzuwirken bzw. Vermittlung von InterviewpartnerInnen aus der Hochschulleitung.

Wie werden die Befragungen ablaufen?

Die Interviews mit Hochschulleitung und Professorenschaft nehmen etwa 60 Minuten in Anspruch und werden nach terminlicher Rücksprache bei Ihnen vor Ort durch unsere Projektmitarbeiter durchgeführt. Selbstverständlich werden alle dabei gewonnenen Erkenntnisse vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die Interviews sind innerhalb des Zeitraums Herbst 2009 bis Frühjahr 2010 angesetzt.

Was bringt Ihnen Ihre Unterstützung?

Für die Unterstützung unseres Forschungsvorhabens:

- erhalten Sie als Kooperationspartner einen spezifischen Abschlussbericht, der neben der Befundlage an Ihrer Hochschule, die Forschungsfrage anhand anderer deutscher Hochschulen kontrastiert,
- bieten wir interessierten Hochschulen die Möglichkeit, dass unser Projektteam die Ergebnisse der Untersuchung im Rahmen eines Workshops vor Ort oder in Ihrer Region präsentiert und mit Ihnen diskutiert.

Wie ist der weitere Gang des Verfahrens?

In den kommenden Tagen wird sich einer unserer Projektmitarbeiter mit Ihnen in Verbindung setzen und Rückmeldung zu unserem Anliegen einholen. Terminvereinbarungen werden dabei noch nicht getroffen, lediglich der Kontaktprozess zur Hochschulleitung und den ProfessorInnen besprochen. So benötigen wir beispielsweise Kontaktinformationen zu neuberufenen ProfessorInnen und Vorschläge für geeignete InterviewpartnerInnen aus der Hochschulleitung. Ab Herbst 2009 werden wir mit den dann bestimmten TeilnehmerInnen konkrete Termine direkt vereinbaren.

Sollte unsere Anfrage bereits Informationsbedarf bei Ihnen geweckt haben, so können Sie weitere Informationen auf unserer Projekthomepage (www.uni-bielefeld.de/mogli) abrufen. Gerne steht Ihnen auch einer unserer nachfolgend benannten Mitarbeiter persönlich zur Verfügung:

Dipl.-Kfm. Wögen N. Tadsen

Dipl.-Soz. Ralph Stegmüller

(mogli@uni-bielefeld.de)

jeweils

Universität Bielefeld

Fakultät für Wirtschaftswissenschaften – MogLI Projekt –

Postfach 10 01 31

D-33501 Bielefeld

Fon. 0521 106-3932

Fax. 0521 106-6412

Anhang C: Leitfaden für die Interview

Leitfragen für die themenzentrierten Interviews im Rahmen des MogLI-Projekts (Pretest)

Das BMBF hat vor ungefähr zwei Jahren die Förderlinie „empirische Bildungsforschung“ ins Leben gerufen, bei der ein gemeinsamer Antrag eines Psychologie-Lehrstuhls und des Personal-Lehrstuhls der Universität Bielefeld positiv bewilligt wurde. In diesem sog. MogLI-Projekt untersuchen wir die **Motivation und Anreize von HochschullehrerInnen mit Konzentration auf Neuberufene** (*keine Junior-ProfessorInnen*), da diese Gruppe Homogenität aufweist und für die Zukunft der Hochschule von besonderer Bedeutung ist. Ein weiteres Augenmerk wird auf das **Inplacement** gelegt, weil hier die besten Möglichkeiten zur nachhaltigen Beeinflussung für die Tätigkeit an der Hochschule gesehen werden.

Teilnehmerzentrierte, leitfadengestützte **Interviews** – offene Fragen und Antworten – ca. **1 ½ Stunden** – drei **Blöcke** (nicht überschneidungsfrei)

Termin:	
Hochschule:	
Gesprächspartner:	
Studentenanzahl	
Fakultäten:	
Professorenzahl:	
Exzellenz (Forschung / Lehre)?	
Besonderes:	

Selbstverständnis zu Lehre und organisatorischer Umsetzung

Was verstehen Sie (hier an Ihrer Hochschule) unter „guter Lehre“?

- Wie versuchen Sie sich (im Vergleich zu anderen Universitäten) in der Lehre zu **profilieren**?
- Welche **Akzente** setzen Sie?
- Wie gewichten Sie de facto **Forschung und Lehre** (50:50)?

Sehen Sie eine Möglichkeit die Qualität der Lehre zu beeinflussen?

- Besteht **Einflusspotenzial**?
- Wenn ja: Wo ist dieses Einflusspotenzial angesiedelt – **zentral** und/oder **dezentral**?

Wie setzen Sie Ihr Selbstverständnis der Lehre organisatorisch & ressourcentechnisch um?

- Welche **strategischen Ziele** verfolgen Sie in der Lehre?
- Gibt es ein **zentrales Konzept** zu ‚guter/qualitativer Lehre‘? Wer ist ggf. die Zielgruppe?
- Mit welchen **Steuerungsinstrumenten** arbeiten Sie, um dieses Konzept und ihre Ziele durchzusetzen?
- Welche **Ressourcen** werden dafür eingesetzt? Gibt es ein **Qualitätssicherungssystem** der Lehre?
- Wie werden die universitären Ziele in Forschung und Lehre an ProfessorInnen **kommuniziert**?
- **Wie viel Prozent** der Zielgruppe wird erreicht? ... speziell der **Neuberufenen**?
- Sind Sie zufrieden mit denen von Ihnen eingesetzten **Instrumenten** und ihrer **Kommunikation**?
- Sind Sie zufrieden mit dem **Lehrengagement** Ihrer ProfessorInnen?
- Wie viel Prozent Ihrer Professoren sind **gut motiviert** für die Lehre?

Überleitung: Wenn man steuern will, kann man dies über Supportstrukturen: Anreize, Personaleinführung/Inplacement, Personalentwicklung. Wir **konzentrieren** uns auf Anreize und die Einführung von ProfessorInnen.

Wovon hängt die Motivation für Lehrengagement der ProfessorInnen ab?

- Was motiviert Ihre ProfessorInnen **besonders**?
- ... 'gute Lehre' zu machen? Was **hindert** sie daran?
- Gibt es **fächerspezifische** Unterschiede?
- War dies **früher** anders?

Wie glauben Sie das Lehrengagement beeinflussen zu können?

- Was verstehen Sie unter **Anreizen**? Welche wirken für **ProfessorInnen**? ... für **gute Lehre**'?
- Was wirkt materiell/**immateriell**? Wie wirken **Evaluationen**?
- **W-Besoldung, Zielvereinbarungen, variable Vergütung:**
Wie **zufrieden** sind Sie mit variabler Vergütung? Wie **wirksam** ist variable Vergütung (i.d. **Lehre**)? Welche **Erfahrungen** haben Sie bislang gemacht – speziell für **Lehre** (Kriterien)? Welche **Höhe** (vergleichbar zu Forschung)?
- Wie ist es bei der **besonderen Leistungszulage**?

Überleitung: Die Durchsetzung der Hochschul- und Studienreformen der letzten 10 Jahre führte zu einem **Anstieg des Aufgabenspektrums** von ProfessorInnen. V. a. in der Lehre wird ein höheres Engagement in Gremien und in der Entwicklung von Lehrveranstaltungen erwartet.

Wie schaffen Sie es dieses Engagement in der Lehre zu erhalten bzw. zu steigern?

- Wie groß ist der **Anteil** (%) an ProfessorInnen, die hier **engagiert** ihrer Arbeit in der Lehr-SV nachgehen?
- Wie kann Engagement in der Selbstverwaltung oder der Lehrorganisation gesteigert werden (**Extra-RV**)?

Überleitung: Wir haben über vielfältige Wege zur Steuerung mit Anreizen geredet. Da formelle und informelle Regelungen besonders auf neuberufene ProfessorInnen wirken, wollen wir im weiteren Gesprächsverlauf Bezug auf den Personaleinführungsprozess nehmen.

Personaleinführung / Inplacement

Was verstehen Sie unter Personal-/Professoreneinführung?

- Klärung des **Begriffsverständnisses**: auch Berufungsverfahren, soziale Integration!
- Haben Sie ein (schriftlich ausgearbeitetes) **Inplacement-Konzept** an Ihrer Hochschule? Seit wann?
- Konzentration auf **ProfessorInnen** (Nicht Junior-Profes)

Welche Maßnahmen werden zur Einführung von ProfessorInnen ergriffen?

- Wie gestalten Sie die Zeit **nach der Rufannahme**?
- Welche **zentral /dezentral**?
- Welche Bereiche: berufliche Einarbeitung und **soziale Integration** (in den unterschiedlichen Phasen)?
- **Bewertung** der Maßnahmen, Welche sind am wirksamsten/haben sich am meisten bewährt?
- speziell für die **Lehre**?
- Was hat aus welchen **Gründen** nicht geklappt?
- Warum gibt es ggf. **keine** Unterstützung bei fachlicher Einarbeitung, sozialer Integration?
- Was müsste Ihrer Meinung nach noch an Ihrer Hochschule zur **Professionalisierung** der Professoreneinführung gemacht werden?

Überleitung: Unter Personaleinführung werden in der Regel nicht die Bewerbungs- und Berufungsverfahren gefasst. Es spricht aber vieles dafür diese ganzheitlich zu betrachten.

Wie wird bei Ihnen auf Lehrqualifikationen im Rahmen des Berufungsprozesses eingegangen?

- Wann und wie wird die **Lehrqualifikation** (didaktische Qualifizierung) thematisiert?
- Ist Lehre ein maßgebliches **Entscheidungskriterium**
- Zusammenarbeit **zentral-dezentral** (Lehre)
- Gibt es Unterschiede zwischen den **Fakultäten**?

Inwieweit ist Lehre eine Thema bei den Berufungsgesprächen?

Zusatzfragen

Überleitung: Wir möchten uns an dieser Stelle schon mal für das Gespräch bedanken und haben noch einige wenige Fragen, wenn Sie erlauben?

- Wo sollten Hochschulen **besonders** ansetzen, um sich im Bereich der **Lehre** von anderen abzusetzen?
- Wo sehen Sie die Hauptansatzpunkte zur motivationalen **Steuerung** der ProfessorInnen? Bei materiellen oder immateriellen Anreizen?
- Wie zufrieden sind Sie mit den Konzepten und Vorgehensweisen Ihrer Hochschule zur Förderung der **Qualität der Lehre**?
- Wo sehen Sie die zentralen Probleme in der **Personaleinführung** von ProfessorInnen in Ihrem Hause?

Diskussionspapiere der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften ab 511/2004

511	Martin Feldmann Stephanie Müller	Simulation von Reentrant Lines mit Arena: Ergebnisse eines Projektes zur Betriebsinformatik. Januar 2004	527	Hans Gersbach Jan Wenzelburger	Risk premia in Banking and the macroeconomy. Dezember 2004.
512	Xuemin Zhao Reinhold Decker	Choice of Foreign Market Entry Mode. Cognition from Empirical and Theoretical Studies. January 2004	528	Joachim Frohn Chen Pu	Alternative ökonomische Zeitverwendungsmodelle Dezember 2004
513	Volker Böhm Jochen Jungeilges	Estimating Affine Economic Models with Discrete Random Perturbations January 2004	529	Stefan Niermann Joachim Frohn	Standortfaktoren und ihre Bedeutung für das Abwandern von Unternehmen. Dezember 2004
514	Ralf Wagner	Mining Promising Qualification Patterns. February 2004	530	Christoph Wöster	Constructing arbitrage-free binomial models. Dezember 2004.
515	Ralf Wagner	Contemporary Marketing Practices in Russia. February 2004	531	Fred G. Becker Natascha Henseler Marc Bielstein	Fremdmanagement in Familienunternehmen. Januar 2005
516	Reinhold Decker Ralf Wagner Sören Scholz	Environmental Scanning in Marketing Planning – an internet based approach March 2004	532	Andreas Scholze	Die Bestimmung des Fortführungswertes in der Unternehmensbewertung mit Hilfe des Residualgewinnmodells. Februar 2005
517	Dirk Biskup	Lot streaming with variable sublots: an integer programming formulation April 2004	533	Marten Hillebrand Jan Wenzelburger	On the dynamics of asset prices and portfolios in a multiperiod CAPM*, (erste Version Feb 2005 / this version July 2005)
518	Andreas Scholze	Folgebewertung des Geschäfts- oder Firmenwerts aus Sicht der Meß- bzw. Informationsgehaltsperspektive. April 2004	534	Jan Thomas Martini	Transfer Pricing for Coordination and Profit Determination: An Analysis of Alternative Schemes February 2005
519	Hans Gersbach Jan Wenzelburger	Do risk premia protect from banking crises? July 2004	535	Klaus Wersching	Innovation and Knowledge Spillover with Geographical and Technological Distance in an Agentbased simulation model. Mai 2005
520	Marten Hillebrand Jan Wenzelburger	The Impact of Multiperiod Planning Horizons on Portfolios and Asset Prices in a Dynamic CAPM. July 2004	536	Anne Chwolka JanThomas Martini Dirk Simons	Accounting-Data-Based Transfer Prices in a Team-Investment Setting. May 2005
521	Stefan Wielenberg	Bedingte Zahlungsverprechen in der Unternehmenssanierung. Juni 2004	537	Sören Scholz Ralf Wagner	Autonomous Environmental Scanning on the World Wide Web June 2005
522	Sören Scholz Ralf Wagner	The Quality of Prior Information Structure in Business Planning – An Experiment in Environmental Scanning - August 2004	538	Thorsten Pampel	On the convergence of balanced growth in continuous time July 2005
523	Jan Thomas Martini Claus-Jochen Haake	Negotiated Transfer Pricing in a Team-Investment Setting. October 2004	539	Fred G. Becker Michael K. Ruppel	Karrierestau – Ein Problem von Führungskräften wie Organisationen. Juli 2005
524	Reinhold Decker	Market basket analysis by means of a growing neural network. November 2004	540	Li Xihao Jan Wenzelburger	Auction Prices and Asset Allocations of the Electronic Equity Trading System Xetra. August 2005
525	Reinhold Decker Sören Scholz	Wie viel darf guter Service kosten? Einkaufsstättenbedingte Preiswahrnehmung im Selbstmedikationsmarkt. November 2004.	541	VolkerBöhm Luca Colombo	Technology Choice with Externalities - A General Equilibrium Approach, 2005
526	Fred G. Becker Roman Bobrichtchev Natascha Henseler	Ältere Arbeitnehmer und alternde Belegschaften: Eine empirische Studie bei den 100 größten deutschen Unternehmen. Dezember 2004	542	Martin Feldmann Dirk Biskup	On lot streaming with multiple products. August 2005
			543	Christoph Wöster	Die Ermittlung des Conversion Factors im Futures-Handel. September 2005

544	Thomas Braun	The impact of taxation on upper and lower bounds of enterprise value. October 2005	561	Dirk Biskup Jan Herrmann	A new heuristic for the total tardiness problem with parallel machines. Februar 2007
545	Christoph Wöster	Replication in Consistent Binomial models. November 2005	562	Dirk Biskup Jan Herrmann	Single-machine scheduling against due dates with past-sequence dependent setup times. Februar 2007
546	Thomas Braun	Asymmetrische Information, Beteiligungsfinanzierung und drohende Überschuldung. Dezember 2005	563	Fred G. Becker Sabine Reddehase F. Schmalenberger Sipos-Szabo Szilvia Astrid Meißner	Corporate Social responsibility – ein[e] empirische Studie in Ostwestfalen-Lippe April 2007
547	Volker Böhm, Tomoo Kikuchi u. George Vachadze	Welfare and the Role of Equidity in an Economy with Capital Accumulation, 2005	564	Fred G. Becker Ellena Werning Claudia Molenda	Barrieren der Förderung von Beruf und Familie in Mittelständischen Unternehmen: Eine empirische Studie im Kreis Gütersloh. Mai 2007
548	Volker Böhm, Thorsten Pampel u. Jan Wenzelburger	On the stability of balanced growth, 2005	565	Volker Böhm Marten Hillebrand	„On the Inefficiency of Pay-As-You-Go Pension Systems in Stochastic Economies with Assets“ June 2007
549	Jan Wenzelburger Hans Gesbach	Sophistication in Risk Management and Banking Stability: The Long Term, 2006	566	Andreas Scholze Stefan Wielenberg	Depreciation and Impairment: A Tradeoff in a Stewardship Setting June 2007
550	Jan Wenzelburger Hans Gesbach	Sophistication in Risk Management and Banking Stability: The Short Term, 2006	567	Jan Wenzelburger Marten Hillebrand	Multi-period Consumption and Investment Decisions under Uncertainty Revisited. June 2007
551	Volker Böhm, Tomoo Kikuchi u. George Vachadze	On the Role of Equidity for the Dynamics of Capital Accumulation, 2006	568	Ralf Wagner Sören W. Scholz	Linear and Nonlinear Biplots of Strategic Uncertainty and Scanning Behavior. September 2007.
552	Andreas Scholze	Buchwertorientierte Finanzpolitik in der Unternehmensbewertung. Juni 2006	569	Reinhold Decker Sören W. Scholz	Der Einsatz von Poisson-Regressionsmodellen zur Analyse von Konsumentenpräferenzen auf Basis von Online-Dialogdaten. Oktober 2005
553	Volker Böhm George Vachadze	Endogenous Inequality of Nations through Asset Market Integration, 2006	570	Christoph Wöster	Einkommensteuertarife und Familienleistungsausgleich. Eine quantitative Analyse des deutschen Steuerrechts. Dezember 2007
554	Tomoo Kikuchi	Inequality of Nations and Endogenous Fluctuations in a Two Country Model, 2006	571	Christoph Wöster	Die steuerliche Behandlung von Beiträgen für private Altersvorsorgeverträge Dezember 2007
555	Volker Böhm George Vachadze	Credit Risk and Symmetry Breaking through Financial Market Integration, 2006	572	Hendrik Langen	Auswirkungen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) auf das Personalmanagement: Eine explorative Untersuchung im Rahmen eines Studienprojekts. Januar 2008
556	Tomoo Kikuchi	International Asset Market, Nonconvergence, and Endogenous Fluctuations, 2006	573	Pu Chen Joachim Frohn D. Blüschke A. Klocke E. Schneider H. Walter J. Zeng	Abschlussbericht im Projekt „Entwicklung und Implementierung einer angemessenen ökonomischen Methodik für die Spezifikation und Schätzung großer simultaner struktureller makroökonomischer Modelle“ DFG-Projekt FR 2121/1-1 Januar 2008
557	Hermann Jahnke Stefan Wielenberg Hein. Schumacher	Integration von in- und externem Rechnungswesen in mittelständisch strukturierten Unternehmen: Aktueller Stand und Perspektiven unter dem Eindruck der Einführung der Internationalen Rechnungslegungs-standard. September 2006	574	Fred G. Becker, Sabine	Familienfreundliche Arbeitswelten. Eine Empirische Studie in OWL. Februar 2008
558	Volker Böhm, Tomoo Kikuchi u. George Vachadze	Asset Pricing with Markovian Productivity Growth, 2006			
559	Christoph Wöster	Pricing Derivatives Under a Gains Tax Regime New Impacts. October 2006			
560	Marten Hillebrand	The Role of Pension Systems and Demographic Change on Asset Prices and Capital Formation, 2007			

Reddehase, Astrid
Meißner:

575. Reinhold Decker
Kumiko Gribba-
Yukawa
Konsumentenforschung in Web 2.0 –
Quantitative Analyse digitaler Kun-
denmeinungen am Beispiel der Mobil-
telefonindustrie
Dezember 2008
- 575 b Christoph Wöster
Die staatliche Förderung von privaten
Altersvorsorgeverträgen nach dem
Altersvermögensgesetz. Eine
ökonomische Analyse. März 2008
576. Volker Böhm
George
Vachadze
Sovereign Risk in Inter-national Bond
Markets and Nonconvergence
December 2008
577. Tim Finger
Niels Lüking,
Zur Kooperation von Fußballvereinen
und Sportrechteagenturen“
April 2009
578. Niels Lüking
Diana Schindler
Sponsoring in Sportvereinen: Welche
Faktoren prägen ein Sponsorship?
Juni 2009
579. Niels Lüking
Besteuerung von Fußballvereinen:
Sollten wirtschaftliche Geschäfts-betrieb
ausgegliedert werden?
Juni 2009.
580. Niels Lüking
Diana Schindler
Die Bedeutung der Ertragsteuern im
Sponsoring von gemeinnützigen
Sportvereinen
Juni 2009
581. Fred G. Becker
Ella Hennig
Personalarbeit in Versicherungsunter-
nehmen: Eine empirische Studie zum
Status Quo der Personalorganisation.“
Mai 2010
582. Fred G. Becker,
Felix
Schmalenberger,
Yves Ostrowski
Darwiportunismus: Eine empirische
Studie
Oktober 2010
583. Fred G. Becker,
Ingrid Wittke,
Vanessa Friske
„Happy Sheets“: Empirische Befragung
von Bildungsträger
n.
November 2010
584. Yves Ostrowski,
Sabine Bauer,
Janika Feld, Ann-
Kathrin Lisson
„Regain Management in der
Personalarbeit: Eine explorative Studie
zum Status Quo.“
August 2011
585. Fred Becker,
Wögen Tadsen,
Ralf Stegmüller
und Elke Wild
Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘
im Rahmen des Inplacement
(MogLI): Konzeption, Durchführung,
Auswertung und Diskussion der Inter-
views mit den Hochschulleitungen
Oktober 2011