



Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Neuberufenen

Schlussbericht der deutschlandweiten Befragung
neuberufener Professor(inn)en im Rahmen des
BMBF-geförderten MogLI-Projekts

Interdisziplinäres Forschungsvorhaben der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie und des
Lehrstuhls für Personal, Organisation und Unternehmungsführung der Universität Bielefeld

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Vorwort

Die 2007 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegte Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ war von dem übergeordneten Anspruch getragen, die systematische Analyse des Wissenschafts- bzw. Hochschulsystems voranzutreiben. Hiermit sollte den Akteuren an Hochschulen sowie der Hochschulpolitik in Zeiten umfassender Reform- und Modernisierungsanstrengungen wissenschaftlich gesichertes Wissen über die (un-)erwünschten Wirkungen ihres Handelns bereitgestellt werden. Das in dieser Förderlinie angesiedelte Projekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ (MogLI) greift diese Zielsetzung auf und fokussiert auf die Bedeutung und Sichtweisen über „gute Lehre“ an Hochschulen, auf die Motivation von Neuberufenen zu „guter Lehre“ und entsprechenden Anreizen sowie auf Inplacementmaßnahmen für neuberufene Professor(inn)en.

Dank der Finanzierung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der wertvollen Unterstützung des Projektträgers im Deutschen Luft- und Raumfahrtzentrum (DLR), vor allem aber auch dank der Teilnahmebereitschaft und Unterstützung von Hochschulleitungen und knapp 250 neuberufenen Professor(inn)en liegt nun ein umfassender Datensatz vor, der wichtige Aufschlüsse zu Fragen der Steuerung von Hochschulen, der Umsetzung der Bologna-Reform sowie der professionellen Gestaltung von Personaleinführungsprozessen verspricht. Wir möchten daher den vorliegenden Bericht als Gelegenheit nutzen, um uns noch einmal ausdrücklich bei allen Mitwirkenden für ihr Engagement und ihre Unterstützung zu bedanken!

Abschließend möchten wir daran erinnern, dass wir in Einklang mit den ethischen Richtlinien unserer Fachgesellschaften allen Gesprächspartner(inne)n strikte Anonymität zugesagt haben. Aus Gründen des Vertrauensschutzes enthält der vorliegende Bericht daher keine Aussagen, die Rückschlüsse auf die Auskunft gebenden Personen oder einzelne Einrichtungen zulassen könnten.

Bielefeld, den 20.02.2012

Impressum

Prof. Dr. Fred G. Becker
Universität Bielefeld
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld

Tel.: 0521 / 106 – 6937
Fax: 0521 / 106 – 6412
E-Mail: lstbecker@wiwi.uni-bielefeld.de

Dipl.-Kfm. Wögen N. Tadsen
Universität Bielefeld
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
MogLI-Projekt

Tel.: 0521 / 106 – 3932
E-Mail: mogli@uni-bielefeld.de

Web: <http://www.uni-bielefeld.de/mogli>

Prof. Dr. Elke Wild
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung für Psychologie
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld

Tel.: 0521 / 106 – 6865
Fax: 0521 / 106 – 156865
E-Mail: sekpaedpsy@uni-bielefeld.de

Dipl.-Soz. Ralph Stegmüller
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung für Psychologie

Tel.: 0521 / 106 – 4440
E-Mail: mogli@uni-bielefeld.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	I
Impressum.....	II
1. Zielsetzung und Design des MogLI-Projekts	1
1.1. Das Anliegen des MogLI-Projekts	1
1.2. Die Datengewinnung im Rahmen des MogLI-Projekts	3
2. Ausgewählte Befunde.....	5
2.1 Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement – die Perspektive von Hochschulleitungen	5
2.1.1 Selbstverständnisse, Konzepte, Umsetzungsstrategien	5
2.1.2 Motivation und Anreize zu „guter Lehre“	8
2.1.3 Inplacement	11
2.2 Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement – die Perspektive der Neuberufenen	14
2.2.1 Die Lehrmotivation der Professor(inn)en als Untersuchungsobjekt	14
2.2.2 Motivierung und Anreize	16
2.2.3 Inplacement	19
3. Fazit.....	22
Publikationen und Vorträge zum MogLI-Projekt	V
Quellenverzeichnis:	VI
Anhang: Erläuterung der Befunde und Abbildungen	VII

1. Zielsetzung und Design des MogLI-Projekts

1.1. Das Anliegen des MogLI-Projekts

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*.

Im BMBF-geförderten¹ Projekt „**Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement**“ (MogLI-Projekt) 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) eine zentrale Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung von Innovationsprozessen (hier: der Studienreform) zukommt. Denn: die genannten personalwirtschaftlichen Subsysteme an Hochschulen konstituieren deren *organisationale Fähigkeit* („organizational capability“). 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 (hier: einer Hochschule) einhergehen.

Erfahrungswerte aus dem sog. „Profit-Sektor“ deuten darauf hin, dass sich Veränderungen mit „Neuen“ besser in Gang setzen und umsetzen lassen. So wird in der betriebswirtschaftlichen wie organisationspsychologischen Literatur die Phase des Antritts einer neuen Stelle als ein weichenstellender Abschnitt der organisationalen und beruflichen Sozialisation gewertet, der das *organisationale Commitment* und, darüber vermittelt, die Arbeitszufriedenheit und die Leistungsbereitschaft sowie das Arbeitsverhalten prägt. Aus diesem Grund fokussieren wir – aus dem breiten Spektrum der

¹ S. online: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de> [Abruf: 20.03.2011].

für die akademische Lehre zuständigen *Hochschullehrer(innen)* – die Gruppe der *neuberufenen* Professor(inn)en (W2 und W3)².

Neben – oder mitunter auch trotz – institutionellen/r Rahmenbedingungen (z. B. Infrastruktur, Betreuungsrelationen) kommt der Qualifikation und der Motivation von Hochschullehrer(inne)n und damit auch dem professionellen Umgang mit neu gewonnenen Kolleg(inn)en seitens der Hochschule eine wichtige Rolle bei der Förderung der Qualität der Lehre zu. Beide Aspekte werden im interdisziplinär (Motivationspsychologie, Personalwirtschaftslehre) angelegten *MogLI-Projekt* in zwei Teilprojekten verfolgt. Auf der Basis von Interviews mit Hochschulleitungen und neuberufenen Professor(inn)en werden folgende Fragestellungen untersucht:

- *Identifizierung hochschulweiter Konzepte zur Qualität der Lehre*: Existiert ein Konzept zu „guter Lehre“? Orientiert sich das – strategische – Handeln an dezidierten Lehrkonzeptionen, an den jeweiligen Steuerungsphilosophien der Hochschulleitungen oder an anderen Fixpunkten?
- *Motivierung*: (Wie) Können Hochschulleitungen Professor(inn)en zu mehr Engagement in der Lehre motivieren? Welchen Stellenwert hat die hochschuldidaktische Qualifikation bei der Besetzung von Professuren, worauf heben Qualitätssicherungssysteme ab? Über welche *Anreizsysteme und Strukturen* wird das Lehrengagement zu steigern versucht? Wie wird deren Effektivität von Hochschulleitungen und neuberufenen Professor(inn)en bewertet? Mit welchen Bedingungen ist die Motivation der Lehrenden faktisch assoziiert?
- *Inplacement*: Wie werden Professor(inn)en von ihren Hochschulen empfangen? Über welche Maßnahmen wird die möglichst rasche Einarbeitung und Integration sicherzustellen versucht? Wie werden diese Maßnahmen von den „Adressaten“ bewertet? Spiegeln sich diese Urteile im organisationalen Commitment?

Die skizzierten Fragestellungen heben bewusst auf ein breites Spektrum an Institutionen wie Berufungsverfahren, Berufsverhandlungen und Inplacement, Vergütungsregelungen/Anreizsysteme, aber auch Lehrkonzepte, Qualitätssicherungssysteme u. Ä. ab. Der thematisch breite Zugang verspricht möglichst belastbare und differenzierte Erkenntnisse, die evidenzbasierte Handlungsempfehlungen sowohl zu „guter Lehre“ als auch zu Anreiz- und Inplacementkonzepten begründen.

² Zu den Hochschullehrenden zählen Nachwuchswissenschaftler(inn)en, Juniorprofessor(inn)en und Personen mit akademischem Abschluss, die Stellen für besondere Lehraufgaben inne haben. Da sich diese Personengruppen 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, ist es angesichts der sich erst allmählich etablierenden Hochschulforschung in Deutschland sinnvoll, die strategische Bedeutung des Personalmanagements von Hochschulen – zunächst – getrennt für spezifische Gruppen von Hochschulmitgliedern zu untersuchen. Im MogLI-Projekt werden daher (neuberufene bzw. neu beschäftigte) Juniorprofessuren, apl. Professor(inn)en, Postgraduierte und PostDocs nicht untersucht.

1.2. Die Datengewinnung im Rahmen des MogLI-Projekts

Die Rekrutierung der Stichprobe(n) folgte einem Stufenablauf. Um im Rahmen der personellen und finanziellen Ausstattung des Projekts zunächst eine möglichst heterogene, die Vielfalt der deutschen Hochschullandschaft abbildende Zahl an Projektpartnern gewinnen zu können, wurden 41 systematisch ausgewählte Hochschulleitungen angeschrieben.³ Hiervon haben 21 Einrichtungen *ihre Mitwirkungsbereitschaft erklärt*. Insgesamt wurden so 21 themenzentrierte Interviews mit Hochschulleitungen und 243 teil-standardisierte Interviews mit Neuberufenen an zwanzig Standorten vor Ort durchgeführt und anschließend ausgewertet. Diese sehr hohe Ausschöpfungsquote ist – allzumal sie in der gegenwärtigen Peak-Phase der einschlägigen empirischen Hochschulforschung erzielt wurde – unserer Einschätzung nach ein Beleg für die (gefühlte) Brisanz der mit dem MogLI-Projekt thematisierten Problemstellungen.

Zu den teilnehmenden Projektpartnern gehörten fünf Fachhochschulen, zwei private Hochschulen (eine mit und eine ohne Promotionsrecht) und 14 Universitäten (davon 13 so genannte Volluniversitäten). Unter den Universitäten befanden sich zwei Hochschulen, deren Zukunftskonzept im Exzellenzwettbewerb positiv beschieden wurde, eine international herausragende Universität aus dem deutschsprachigen Ausland und eine technische Hochschule. Unter regionalen Gesichtspunkten ist ferner anzumerken, dass fünf Hochschulen aus den neuen Bundesländern (Brandenburg, Sachsen und Thüringen) stammten und die übrigen Hochschulen über sechs alte Bundesländer verteilt waren (acht aus NRW, zwei aus Baden-Württemberg, zwei aus Niedersachsen, und jeweils eine aus Bremen, Hamburg und Bayern). Damit sind Einrichtungen aus dem nördlichen und südlichen Bundesgebiet sowie Stadtstaaten und Länder mit unterschiedlicher Bevölkerungsdichte und variierendem Versorgungsangebot berücksichtigt.

Insgesamt gibt unsere Stichprobe somit einen *guten Querschnitt* über die deutsche Hochschullandschaft wieder. Die Ergebnisse versprechen daher auch ernst zu nehmende Aufschlüsse zu aktuell vorherrschenden Konzeptionen von „guter Lehre“ und wie diese herzustellen bzw. sicherzustellen sind. Dessen ungeachtet möchten wir betonen, dass die unten vorgestellten Befunde keine Repräsentativität beanspruchen (können) – die Hochschullandschaft ist zu heterogen und es liegen zu wenig belastbare Statistiken vor, als dass eine nach belastbaren Kriterien stratifizierte Ziehung von Einrichtungen und/oder Personengruppen möglich wäre. Gleichwohl spricht für die von uns gewählte Herangehensweise, dass in flächendeckenden Untersuchungen zum Tragen kommende, in ihrer verzerrenden Wirkung jedoch kaum abschätz-

³ Die Auswahl der angeschriebenen Hochschulen wurde anhand eines Sets verschiedener systematisch erarbeiteter *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), institutioneller 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).

bare Selbstselektionsprozesse minimiert werden. So spricht insbesondere die Vielfalt der an unserer Studie teilnehmenden Hochschulen und die außerordentlich hohe Rücklaufquote auf Seiten der kontaktierten Neuberufenen für die Aussagekraft und den Geltungsbereich der hier vorgelegten Befunde.

Zur Erfassung der hochschulweiten Ebene wurden insgesamt 18 Interviews mit einer Person aus der Hochschulleitung und in drei Fällen Interviews mit zwei Vertreter(inne)n der Hochschulleitungen durchgeführt. Unter diesen Personen waren fünf Kanzler(innen), 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.

Um die Sichtweise sowie das Erleben und Verhalten der neuberufenen Hochschullehrenden erfassen zu können, wurden mit einer Ausnahme teil-strukturierte Interviews mit Neuberufenen an allen teilnehmenden Hochschulen durchgeführt. Die Kontaktaufnahme zu den Neuberufenen gestaltete sich in der Regel⁴ wie folgt: Seitens der teilnehmenden Hochschulen wurden uns zur Identifikation potentieller Gesprächspartner(inn)en die Namen aller ab dem 01.01.2008 berufenen Personen zur Verfügung gestellt. Aus dieser Menge wurde unsererseits eine Teilstichprobe anhand eines vorab definierten Verteilungsschlüssels (z. B. Fachbereich, Geschlecht) gezogen. Diese wurde durch die jeweilige Hochschule über unser Projekt informiert und von den Projektmitarbeitern sowohl schriftlich als auch telefonisch auf ihre Teilnahmebereitschaft angesprochen. Von allen potentiellen Gesprächspartner(inne)n erklärten sich letztlich 51,5 % der Professor(inn)en zu einem Gespräch bereit. Lässt man die Fälle unberücksichtigt, in denen keine Terminabsprache zustande kam (z. B. bei Professor(inn)en im Urlaubssemester), beträgt die Rücklaufquote 70 %.

Es konnten 243 Gespräche mit Neuberufenen realisiert werden.⁵ Diese wurden, da sie vor Ort stattfanden, zeitversetzt von Anfang 2010 bis Anfang 2011 durchgeführt. Der Ablauf der Datenerhebung gliederte sich in ein 50-60 Minuten dauerndes teilstandardisiertes Gespräch sowie einen anschließend ausgegebenen Fragebogen, der ca. zehn Minuten Bearbeitungszeit in Anspruch nahm. Tabelle 1 enthält Eckdaten zur Charakterisierung der Gesprächspartner(inn)en in der Gesamtstichprobe.

⁴ Drei Hochschulen wichen von dem unsererseits vorgeschlagenen Weg der Kontaktaufnahme ab, indem sie selbst die Gesprächspartner(innen) rekrutierten. Hier ist zu beachten, dass die Ergebnisse aufgrund von (Selbst-)Selektionsprozessen und Antworttendenzen in Richtung sozialer Erwünschtheit verzerrt sein könnten.

⁵ Aufgrund fehlender Angaben können die nachfolgend berichteten Ergebnisse auf leicht veränderten Fallzahlen basieren.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Gesamtstichprobe

Teilnehmerzahl:	243
Durchschnittsalter:	43 Jahre
Geschlecht:	69,5 % männlich, 30,5 % weiblich
Ruferteilung:	69,1 % Erstruf, 30,9 % Folgeruf
Besoldung:	49 % W2, 40,3 % W3, 10,7 % sonstige Vergütung
Hochschultyp:	19,8 % Fachhochschule, 80,2 % Universitäten
Trägerschaft:	95,5 % staatlich, 4,5 % privat
Fachbereich:	38,3 % Ingenieurs- und Naturwissenschaften, 37,9 % Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 23,9 % Geistes- und Rechtswissenschaften

2. Ausgewählte Befunde

2.1 Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement – die Perspektive von Hochschulleitungen

2.1.1 Selbstverständnisse, Konzepte, Umsetzungsstrategien

Zum Verhältnis von Lehre zu Forschung

Lehre zählt zum Kerngeschäft, daher müssen Hochschulleitungen – schon allein aus PR-Gründen – die Relevanz guter Lehre betonen. Gleichwohl werden in den Interviews Unterschiede in der *relativen* Gewichtung von Forschung, Lehre und anderen universitären Aufgaben erkennbar. Auffallend ist, dass an allen fünf Fachhochschulen der Lehre *die* entscheidende Rolle zugemessen wurde. Dagegen ist bei 14 Hochschulen eher eine Tendenz zur Priorisierung von Forschungsbelangen auszumachen, lediglich bei einer staatlichen Universität ist eine tendenziell stärkere Gewichtung von Lehre vs. Forschung erkennbar. Unabhängig von der Art der Priorisierung werden die jeweiligen Antworten im Wesentlichen mit externen Anreizstrukturen begründet, die insbesondere durch Finanzgeber (Ministerien, Drittmittelgeber) gesetzt werden.

Konzepte für „gute Lehre“

Das Vorliegen eines Konzepts für „gute Lehre“ bedeutet – nicht nur – in der Organisations- und Managementlehre, 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.

- An fünf der 21 Hochschulen werden diese Kriterien erfüllt, so dass hier das Vorliegen eines Konzepts für „gute Lehre“, das für die gesamte Hochschule gilt und langfristig ausgerichtet ist, konstatiert werden kann. Es handelt sich hierbei um zwei staatliche Universitäten, zwei Fachhochschulen und eine private Universität. An diesen fünf Hochschulen variieren die konzeptuellen Vorgehensweisen für das

strategische Handeln: Während an einigen Standorten ein gut strukturiertes Konzept und klare Überlegungen zu dessen Umsetzung präsentiert wurden, scheinen andere Hochschulleitungen eher eine emergente Strategie zu verfolgen.⁶

- An 15 Hochschulen liegt kein strategisches Konzept für die Qualität der Lehre i. o. g. Sinne vor, auch wenn einzelne Maßnahmen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre („gute Lehre“) etabliert wurden. Allerdings sprechen fünf von diesen 15 Hochschulen davon, dass sie gerade dabei sind, ein solches Konzept zu formulieren und umzusetzen.

Evaluationen von Lehrveranstaltungen

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen scheint für Viele *das* Instrument zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre zu sein: Die meisten Hochschulen (16 von 21) haben innerhalb der letzten fünf Jahre flächendeckende Lehrevaluationen eingeführt (z. T. sind die Einführungen noch nicht abgeschlossen). Obwohl Evaluationen insbesondere von Lehrveranstaltungen, aber auch von gesamten Studiengängen, Modulen und/oder Alumni verbal vielerorts als ein zentrales Instrument zur Sicherung von „guter Lehre“ gelten, wird deren Validität seitens der meisten Hochschulleitungsmitglieder massiv in Frage gestellt.⁷ Ungeachtet dieser Skepsis haben die Ergebnisse an fünf Hochschulen Auswirkung auf die materielle Ausstattung von Professor(inn)en respektive auf die Ausstattung der Arbeitsbereiche sowie teilweise auf die Gewährung von besonderen Leistungszulagen. An insgesamt zwölf Hochschulen werden aus den Ergebnissen von Lehrevaluationen – nach Aussagen der Interviewpartner – nicht Konsequenzen für die materielle Ausstattung der dezentralen Organisationseinheiten gezogen. Drei dieser Hochschulen wollen dies jedoch ändern.

Klassifikation der „Steuerungsphilosophien“

Unabhängig von Fragen der Konzeption von „guter Lehre“ zeichneten sich in den Interviews Unterschiede in den Steuerungsphilosophien der Hochschulen ab, die letztlich die Gestaltung aller Funktionsbereiche betreffen. Tentativ lassen sich drei Sichtweisen differenzieren (s. Tab. 2):⁸

⁶ Die empirische Strategieforschung (vgl. Mintzberg 1973, 1978) hat gezeigt, dass vielfach implizit eine Strategie (also eine konzeptionelle Herangehensweise mit Zielen und passenden Maßnahmen) verfolgt wird. Diese wird daran festgemacht, dass zumindest im Rückblick ein sinnvolles Muster im Strom vieler Entscheidungen und Maßnahmen erkennbar ist.

⁷ Als Einwände gegen die Evaluation wurden genannt: (1) Dozenten könnten ihre Ergebnisse leicht beeinflussen, indem sie das Anspruchsniveau verringerten oder ihre Veranstaltungen an Unterhaltungsaspekten ausrichten. (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.

⁸ 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.

- Mehrheitlich wird von den Befragten (12 von 21) eine institutionelle Sichtweise („*Institutionalisten*“) geäußert und vertreten. Konstitutiv ist hier die Zuversicht, über institutionelle Stellschrauben (in Form von Studienprogrammen, Räumlichkeiten, Informationssystemen, (Lehr-) Evaluationen, Assistenten von Studiendekanen, Zeitabstimmungen, Ressourcenzuteilung u. Ä.) optimale Studien- und Lehrbedingungen schaffen zu können. Gleichwohl gibt es innerhalb der „*Institutionalisten*“ unterschiedliche Varianten: einige setzen vorrangig auf den Stellenwert monetärer Anreize (materialistische Variante), andere erachten Momente des Monitorings (z. B. in Form von Qualitätssicherungsmaßnahmen) für entscheidend (evaluationskonzentrierte Variante) und an einigen Standorten wird auf eine breite Klaviatur von Maßnahmen (strukturorientierte Variante) gesetzt.
- In sechs von 21 Interviews zeichnete sich eine primär kulturelle Sichtweise („*Kulturalisten*“) ab. Charakteristisch ist die hier vorherrschende Auffassung, dass erst die Schaffung einer organisationsweiten Universitätskultur, in der Lehre und Forschung gleichberechtigt wahrgenommen werden, hinreichende Gewähr für eine „gute Lehre“ bieten kann. Hervorhebenswert ist, dass sich die Vorgehensweisen auf wenige Symbole (bspw.: Lehrvorträge in Berufungsverfahren, Thematisierung von Lehre in Verhandlungen, Lehrpreise zur Steigerung der Anerkennung guter Lehre, Ressourcenvergabe für die Lehre) beschränken, die strategische Schwerpunktsetzung der „*Kulturalisten*“ aber dennoch variiert: sie reicht von einer intensiven Kommunikation mit den Betroffenen (kommunikationsorientierte Variante) bis hin zu einer auf Sinn konzentrierten Transformation (wertorientierte Variante).
- Vereinzelt (drei von 21) klang durch, dass weder die *Institutionalisten* noch die *Kulturalisten* erfolgreich sein können, da die Persönlichkeit der einzelnen Hochschullehrer(innen) entscheidend sei („*Personalisten*“). Entsprechend sei es sinnvoll, bei den Berufungsverfahren – vor Ruferteilung und Ernennung – anzusetzen.

Auffällig war noch, dass bei den *Institutionalisten* in der Regel von einer starken Hochschulleitung 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 Mitwirkung der Fachbereiche an Universitätsentscheidungen betrifft. In solch einem Umfeld würde auch eine institutionalistische Vorgehensweise eher auf Widerstand stoßen.⁹

⁹ Pfadtheoretisch analysiert bedeutet dies, Organisationskulturen und -strategien sowie Steuerungsphilosophien (bottom-up wie top-down) in ihrem jeweiligen Kontext zu betrachten.

Tabelle 2: Zuordnung der Klassifikationen

Sichtweise	Variante	Σ Variante	Σ Sichtweise
Institutionelle Sichtweise	materialistische Variante	1	12
	evaluationszentrierte Variante	3	
	strukturorientierte Variante	8	
Kulturelle Sichtweise	kommunikationsorientierte Variante	2	6
	wertorientierte Variante	4	
Persönlichkeitsorientierte Sichtweise		3	3

2.1.2 Motivation und Anreize zu „guter Lehre“

Fast alle Hochschulleitungen zeigten sich 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 wurde mit ihm vorrangig assoziiert, entweder dass Hochschullehrer(innen) „aus sich heraus“ motiviert seien und keiner „äußeren“ Motivierung bedürften oder dass sie vor allem mit immateriellen Anreizen motiviert werden könnten. Dementsprechend wurden dann auch keine Konzepte erläutert, die tatsächlich eine intrinsische Motivation als Ausgangspunkt für die Schaffung entsprechend fördernder Arbeitsbedingungen nehmen.

Trotz der Betonung „intrinsischer“ Motivlagen werden von den Hochschulleitungen vor allem monetäre Anreize genannt und gesetzt. Dass hierdurch eine gegebenenfalls tatsächlich vorhandene intrinsische Motivation und Extra-Rollenverhalten reduziert werden könnte, wurde nicht problematisiert. Selbst bei direkter Nachfrage wurden Inkonsistenzen im Antwortverhalten der Gesprächspartner bzw. im strategischen Vorgehen nicht gesehen oder aufgelöst.

Im Folgenden werden in einer ersten Annäherung zwei „prototypische“ Formen von materiellen Anreizen näher betrachtet: (1) Leistungszulagen im Rahmen von Zielvereinbarungen (persönliche Bezüge) sowie (2) leistungsabhängige Mittelzuweisungen (materielle Ausstattung des Arbeitsbereichs). Daran anschließend wird auf Fragen des Umgangs mit immateriellen Anreizen eingegangen (3).

- Zu (1): An den Hochschulen, an denen eine variable Vergütung für Professor(inn)en möglich ist, wird in Berufungsverhandlungen das *Instrument der Ziel-*

vereinbarungen mit variablen Vergütungskomponenten in aller Regel genutzt – allerdings nicht für „gute Lehre“. Die Standardantwort auf die Frage, warum Zielvereinbarungen hierfür nicht stärker eingesetzt werden, lautete: Wir denken darüber nach; es ist allerdings sehr schwierig, eine messbare Zielgröße zu finden. Nach den Aussagen der Interviewpartner(innen) scheitert eine stärkere Berücksichtigung von Lehraspekten im Rahmen von Zielvereinbarungen vor allem daran, dass keine zuverlässig und ökonomisch erfassbaren Kriterien der Lehrqualität existieren. Hilfsweise wird die Gewährung von Boni gelegentlich an eher formalen Kriterien entlang der Lehrorganisation und -struktur (z. B. Koordination oder Entwicklung eines bestimmten Studiengangs, Aufbau eines Auslandsstudienprogramms, Durchführung von Akkreditierungen) geknüpft, wenngleich diese als nicht zielführend gelten. Auch die Gewährung der variablen *besonderen Leistungsbezüge* wird kriterienbezogen vorgenommen, wobei der Kriterienkatalog je nach Universität unterschiedlich breit gefächert, eindeutig formuliert und zielbezogen ist. Entsprechend variiert die Handhabung. Insgesamt bleibt somit festzuhalten, dass ein gezielter Einsatz zur Honorierung von „guter Lehre“ nicht festgestellt werden konnte.

- Zu (2): Neben der Besoldung von Professor(inn)en ist die materielle Ausstattung einer Professur (bzw. „Lehrstuhls“) ein weiterer monetärer Anreiz, wenngleich er mit vielen immateriellen Wirkungen verknüpft sein dürfte. Viele Bundesländer haben innerhalb der letzten Jahre Modelle eingeführt, um Ressourcen nach bestimmten Kriterien an die Hochschulen zu verteilen. Hochschulintern können diese oder ähnliche indikatorgestützte Verteilungsmodelle bis auf die Ebene einzelner Professuren heruntergebrochen werden, um eine direkte Wirkung der Anreize zu erzielen. Diese oft genannte leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) richtet sich im Bereich der Lehre nicht unbedingt nach Leistungs-, sondern eher nach Aufwands- und Belastungskriterien. Das von Hochschulleitungen konstatierte Problem der adäquaten Messung von Lehrleistungen mag erklären, warum auch LOM generell selten an lehrbezogene Kriterien und wenn doch, dann weniger an Qualitätskennwerten denn an leichter quantifizierbaren Größen (wie Aufwand, Lehrauslastung etc.) geknüpft wird. Von den 13 Mitgliedern der Hochschulleitungen, die das Thema der LOM 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 sollte. Auch hier ist somit ein gezielter Einsatz von monetären Anreizen für „gute Lehre“ nicht feststellbar.
- Zu (3): *Immaterielle Anreize* werden von unseren Gesprächspartner(inne)n unisono als wichtig erachtet. Jedoch beschränkt sich das Angebot – nach Angaben der Hochschulleitungen – im Wesentlichen auf die Vergabe von *Lehrpreisen*.¹⁰ Viele Hochschulen haben denn auch innerhalb der letzten Jahre – oft mit externer finanzieller Hilfe – solche Preise für gute Lehre etabliert, entweder auf Universitäts-

¹⁰ Diese werden unter immateriellen Anreizen gefasst, weil un- oder geringdotierte Preise überwiegen und weil das Preisgeld meistens „nur“ in den Lehrstuhletat hineinfließt, also keine persönliche materielle Belohnung darstellt. Zudem soll mit dem Lehrpreis primär ein bereits gezeigtes Engagement in der Lehre herausgestellt und anerkannt werden.

ebene und/oder auf dezentraler Ebene. Als Vergabekriterien werden Evaluationsergebnisse aus den Lehrveranstaltungen herangezogen, häufig werden auch Studierende zu Vorschlägen aufgefordert. Offenkundig erfreuen sich Lehrpreise somit großer Beliebtheit, obwohl deren Anreizwirkung nicht belegt ist und auf Seiten der Hochschullehrer eine skeptische bis ablehnende Haltung gegenüber ihrer Aussagekraft vorherrscht (s. u.). Jenseits des Instruments der Lehrpreise waren die Angaben zu weiteren immateriellen Anreizen eher spärlich und sehr heterogen. So wurden Aspekte angesprochen wie die kostenlose Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen (tw. in Verbindung mit temporären Reduktionen des Lehrdeputats), eine spezielle Lehrkultur und sozialer Druck. Diese Antworten lassen vermuten, dass viele Hochschulleitungen immaterielle Anreize nicht wirklich als Facetten der Organisationskultur begreifen, die das Erleben und Handeln der Organisationsmitglieder (hier: im Bereich der Lehre) beeinflussen und durch die Leitung mitzugestalten ist.

Im Ergebnis sprechen Hochschulleitungen der Höhe und Qualität der (individuellen) Lehrmotivation durchgängig 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, die gewisse Inkonsistenzen aufweisen.

Speziell der in den Interviews erkennbar hohe Stellenwert von monetären Anreizen scheint weniger in einer (durchaus zutreffenden, s. u.) Analyse der bereichsspezifischen Ausgangslage begründet zu sein als vielmehr die mit der „Wende im Hochschulsystem“ einhergehende Hinwendung zu einer output-orientierten Steuerungsphilosophie zu reflektieren. Zwar impliziert diese weder aus personalwirtschaftlicher noch aus bildungstheoretischer Sicht Aussagen über die Funktionalität „institutioneller Stellschrauben“. Gleichwohl scheint das „neue Selbstverständnis“ nicht nur eine Ausrichtung des praktischen Handelns an politische Vorgaben (z. B. in Form von Kennwerten, die im Rahmen der staatlichen Zuwendung zum Tragen kommen) zu forcieren, sondern auch die Orientierung an einem Menschenbild (dem „homo oeconomicus“¹¹), das in Teilen dem neueren Erkenntnisstand und den persönlichen Einschätzungen der Interviewten widerspricht.

Faktisch werden – allen Bedenken zum Trotz – vorwiegend monetäre Anreize in unterschiedlicher Form eingesetzt. Weitgehend ausgeblendet bleiben hingegen Fragen, die in der psychologischen Motivationsforschung und betriebswirtschaftlichen Personalwirtschaftslehre intensiv bearbeitet wurden und im Hochschulbereich unter „go-

11 Der Homo oeconomicus sensu Adam Smith bezeichnet einen (fiktiven) Akteur, der auf Basis (annähernd) vollständiger Information rational handelt, um seinen eigenen Nutzen zu maximieren. Dieses, für die sozialwissenschaftliche Forschung lange Zeit maßgebliche Menschenbild musste aufgrund von Erkenntnissen verschiedener Teildisziplinen (darunter der experimentellen Ökonomik und der psychologischen Entscheidungsforschung) revidiert bzw. reformuliert und erweitert werden.

vernance“-Aspekten höchst bedeutsam erscheinen: Welche Arbeitsbedingungen sind (wie) zu schaffen, damit das vorhandene Potential genutzt wird, d. h. Hochschullehrende ihr „intrinsisches“ Lehrengagement beibehalten? Wie ist sicherzustellen, dass Lehrende ihren „Enthusiasmus“ im Alltagsvollzug umsetzen können? 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? Wie sind in der Praxis weit verbreitete Anreize (z. B. LOM, Lehrpreise) zu implementieren, damit angestrebte Effekte tatsächlich erzielt und unerwünschte Nebenwirkungen vermieden werden?

2.1.3 Inplacement

Gängigen Definitionen zufolge umfasst der Begriff des Inplacement (bzw. der im deutschsprachigen Raum eingeführte Begriff der Personaleinführung)¹² sowohl den funktionalen Qualifizierungsprozess für die neue Position („tätigkeitsbezogene Einarbeitung“) als auch den individuellen Sozialisierungsprozess in der Organisation und Arbeitsgruppe („kulturelle und soziale Eingliederung“). Angewendet auf die hier interessierenden Fragen der Qualifizierung und Enkulturation neuberufener Professor(inn)en wurde in den Interviews eruiert, wie diese in vier relevanten Phasen der organisationalen Sozialisation im Hinblick auf „gute Lehre“ adressiert werden: (a) Mit Blick auf die Stellenausschreibung/-freigabe interessierte vornehmlich die (explizite oder implizite) Betonung von Qualifikationen in der Lehre (absolut wie relativ). (b) Bezogen auf die Ausgestaltung der Berufungsverfahren wurde vorrangig untersucht, ob bzw. inwiefern Hochschulleitungen die traditionell dezentral verantworteten Prozesse im Hinblick auf die Prüfung von Lehrkompetenz überwachen bzw. zu beeinflussen suchen. (c) Im Hinblick auf die Ausgestaltung der Berufungsverhandlungen interessierte uns, inwiefern Prinzipien einer „realistischen Rekrutierung“ Anwendung finden und die Gespräche zu Zwecken der Orientierung über standortspezifische Wertmaßstäbe in der Lehre genutzt werden. (d) Die Phase unmittelbar nach Dienstantritt wurde vorrangig unter der Frage beleuchtet, welche Maßnahmen der Personaleinführung am jeweiligen Standort angeboten werden.

Wir sind – aufgrund von Erfahrungen im sog. „Profit-Bereich“ – hypothetisch davon ausgegangen, dass Hochschulen, denen Lehre wirklich wichtig ist, dies bereits im

¹² „Inplacement“ ist kein eingeführter Terminus, in hiesigen einschlägigen Diskussionen wird der Begriff der „Personaleinführung“ verwendet (vgl. Berthel/Becker 2010, S. 347-359, Kieser 1999, Huber 1992.) Wir haben uns aus folgenden Gründen für die Nutzung von „Inplacement“ entschieden: (1) Das Selbstverständnis von Professor(inn)en ist – nach unseren Erfahrungen – nicht das von „Personal“. Um Abwehrhaltungen („Dies betrifft ja nicht uns!“) zu vermeiden, haben wir den unverfänglicheren Terminus gewählt. (2) Unserem begrifflichen Verständnis zufolge umfasst das „Inplacement“ (i. w. S.) die gesamte Zeitperiode von der Stellenausschreibung bis zu zwölf Monaten nach Dienstantritt. Umgangssprachlich (nicht in der wissenschaftlichen Diskussion) wird mit dem Begriff der Personaleinführung jedoch eher die Zeitperiode nach Stellenantritt assoziiert (≈ Inplacement i. e. S.). Durch den Rückgriff auf einen „abstrakten“ Terminus sollten Hindernisse, die sich aus den skizzierten Vorverständnissen ergeben könnten, minimiert werden.

Berufungsverfahren („pre-entry“-Phase von der Stellenausschreibung über die Personalauswahl bis hin zu den Berufungsverhandlungen im Rektorat) deutlich machen und aktiv nachfragen.¹³ In Folge wählen sie Verfahren und Instrumente, mit denen beispielsweise eine Feststellung der didaktischen Einstellungen und Fähigkeiten der Kandidat(inn)en gewährleistet werden kann. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die geführten Interviews mit Vertretern der Hochschulleitungen, so wird mehrheitlich eine wenig (pro-)aktive Haltung deutlich.

Gemäß dem von uns zugrunde gelegten (weit gefassten) Inplacement-Begriff wurden alle von uns interviewten Mitglieder der Hochschulleitungen gebeten einzuschätzen, ob es an ihrer Hochschule ein Inplacementkonzept gibt, das Maßnahmen (vor und nach Dienstantritt) zur Sicherstellung einer zügigen (inhaltlichen und sozialen) Eingliederung von Professor(inn)en beinhaltet. Die Antworten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren (pre-entry-Phase):

- Stellenausschreibungen werden von Hochschulleitungsmitgliedern nur sehr selten als ein Instrument angesehen, mit dem die Lehre zu beeinflussen ist. Lediglich eine interviewte Person führt an, dass bereits im Rahmen der Stellenausschreibungen Bemühungen unternommen würden, das gewünschte Selbstverständnis in der Lehre zu vermitteln und auf die Notwendigkeit der Anforderung geeigneter Unterlagen (wie z. B. Ergebnisse aus Lehr-Evaluationen, Lehrkonzepte) hinzuweisen.
- Auf den Stellenwert von Lehrkompetenzen als Kriterium in Berufungsverfahren angesprochen verwiesen die von uns interviewten Mitglieder von Hochschulleitungen in der Regel auf die Bedeutung, die studentischen Beurteilungen der „didaktischen Fähigkeiten“ zukäme.¹⁴ In 18 Interviews wurde versichert, dass diese sehr ernst genommen würden und in sechs Fällen wurde erwähnt, dass gegen das Votum der Studierenden nicht berufen würde.
- An sieben der befragten Hochschulen (drei Universitäten plus vier Fachhochschulen) 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.

¹³ Je nach Steuerungsphilosophie könnte hierbei auf ein breites Spektrum an unterschiedlich passenden Maßnahmen zurückgegriffen werden.

¹⁴ An dieser Stelle und den nachfolgenden Ausführungen ist aus pädagogisch-psychologischer Sicht anzumerken, dass die psychometrische Güte gängiger Lehrevaluationsverfahren stark variieren kann. Während ad-hoc-Einschätzungen der Qualität sog. „Lehrproben“ vor allem (Selbst-)Selektionseffekten unterliegen dürften, hängt die Aussagekraft der in Bewerbungen beigelegten Ergebnisse von Lehrevaluationen maßgeblich von den zugrunde liegenden Fallzahlen ab und der Frage, ob die Ratings (i. S. des „Benchmarkings“) in ein nomologisches Netzwerk einzubetten sind (d. h. in Relation zu empirisch begründeten Vergleichszahlen eingeordnet werden können). In die Bewertung sog. „Lehrkonzepte“ schließlich dürfte neben der didaktischen Kompetenz der Urteilenden auch die Passung zu den persönlichen Lehrphilosophien maßgeblich sein.

- An drei Hochschulen ist es flächendeckend üblich, im Rahmen von Berufungsverfahren sog. Lehrkonzepte anzufordern. In einem Fall müssen die Konzepte präsentiert werden, 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, wie sie damit umgehen.

Zur Ausgestaltung der Zeit nach Rufannahme und Stellenantritt (entry-Phase):

- Lediglich an zwei Hochschulen liegt bzw. lag ein entsprechendes Konzept vor; an der einen Einrichtung wurde die Einschränkung gemacht, dass das Konzept nicht länger verfolgt würde. An Hochschulen, die kein strategisches Inplacement-Konzept vorweisen können, wurde oft auf kürzlich aufgelegte Initiativen zur Professionalisierung von Berufungsverfahren verwiesen.
- Alle Hochschulleitungen verorten die Verantwortung für die Integration der Neuberufenen bei den dezentralen Einheiten. 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. Ob und wie diese Aktivitäten auf dezentraler Ebene aufgegriffen und weitergeführt werden, ist jedoch meist (insbesondere bei großen Hochschulen) unklar.
- Nur in sieben Fällen ist erkennbar, dass Hochschulen zentrale Maßnahmen und Initiativen für die Phase nach Stellenantritt organisieren und durchführen. An 14 Hochschulen werden zwar punktuelle Maßnahmen von Seiten der Zentrale aufgelegt. Diese 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. Von einer aktiven, organisationsweiten Durchsetzung von konzeptuell begründeten Gestaltungsprinzipien der Konfrontationsphase kann auch hier jedoch nicht die Rede sein.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist festzuhalten: Bis auf eine Ausnahme liegt kein Inplacementkonzept vor, obwohl die Bedeutung eines solchen Konzeptes unisono betont und auf planerische Aktivitäten verwiesen wird. Es entsteht der Eindruck, dass Hochschulen viel Kraft in die Auswahl von Professor(inn)en investieren, die Lehrkompetenz hierbei allerdings von untergeordneter Bedeutung ist. Zudem scheint die Verantwortung für die Neuberufenen und deren Einarbeitung (insb. Konfrontationsphase) ganz den Fakultäten zugesprochen zu werden. Auf Basis der vorliegenden Interviews lässt sich somit festhalten, dass eine strukturierte, von zentraler Ebene sowie von der zentralen Verwaltung unterstützte Einarbeitung und Integration von Professor(inn)en, die zu einer höheren organisationalen Bindung beitragen und einem frühzeitigen Verlassen der Hochschule beim „nächstbesten Ruf“ entgegen wirken kann, nicht ausreichend in Betracht gezogen wird.

Insgesamt gesehen waren die Rückmeldungen in den Interviews enttäuschend: Eine wirklich konsequente Umsetzung der geäußerten Wünsche nach „guter Lehre“ war konzeptionell wie vom Verständnis her eher selten vorzufinden.

2.2 Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement – die Perspektive der Neuberufenen

„Gute Lehre“ ist in letzter Konsequenz von den Hochschullehrenden zu realisieren. Im Rahmen des Projekts wurde daher das Erleben und Verhalten von neuberufenen Professor(inn)en als einer relevanten Teilgruppe des akademischen Personals von Hochschulen fokussiert. Die nachfolgenden Ausführungen gliedern sich entlang dreier Themenkomplexe: (2.2.1) Beschreiben sich Neuberufene selbst als intrinsisch oder extrinsisch motiviert und schlägt sich dies in dem gegenwärtigen und gewünschten zeitlichen Engagement für die Lehre nieder? (2.2.2) Welche Arbeitsplatzmerkmale sind mit interindividuellen Unterschieden in der Lehrmotivation assoziiert und welche Rahmenbindungen erachten Neuberufene als (de-)motivierend? (2.2.3) Wie beurteilen Sie die Personaleinführung an ihrer Hochschule und ist dieses Urteil bedeutsam für das Commitment zur Organisation und deren strategische Zielverfolgung? Eine detaillierte Beschreibung der nachfolgend vorgestellten Konstrukte findet sich im Anhang dieses Berichts.

2.2.1 Die Lehrmotivation der Professor(inn)en als Untersuchungsobjekt

Befunde aus der Unterrichtsforschung belegen konsistent, dass Unterschiede sowohl in der Art als auch in der Ausprägung der Motivation von Lehrenden deren Lehrverhalten und Lehrerfolg sowie deren Beanspruchungserleben systematisch beeinflussen. Im MogLI-Projekt wurde daher die Lehrmotivation der Professor(inn)en sowohl über die Höhe des Lehrengagements (quantitativer Aspekt) als auch über die Art der jeweiligen Lehrmotivation (qualitativer Aspekt) erfasst. Der erste Aspekt wurde ermittelt, indem die Professor(inn)en gebeten wurden anzugeben, wie viel Zeit sie gegenwärtig in die Lehre investieren (prozentualer Anteil der Zeit verglichen zu Forschung und Selbstverwaltung) und wie viel Zeit sie gerne auf Lehrbelange verwenden würden.

Unterschiede in der Qualität der Lehrmotivation wurden standardisiert mithilfe eines Fragebogens gemessen, in dem Aussagen zu möglichen Gründen für ein Engagement in der Lehre auf einer sechsstufigen Antwortskala zu beantworten waren. Kennzeichnend für (primär oder auch) extrinsisch motivierte Lehrende ist beispielsweise eine hohe Zustimmung zu Aussagen wie „Wenn ich mich in der Lehre engagiere dann deshalb, um nicht als schlechter Hochschullehrer abgestempelt zu werden“. An dem Zuspruch zur Bedeutung intrinsischer Tätigkeitsanreize (z. B. „Wenn ich mich in der Lehre engagiere dann weil es mir Spaß macht, mit jungen Menschen zu arbeiten“) lässt sich die Höhe der intrinsischen Motivation festmachen.

Den Selbstauskünften der von uns befragten Professor(inn)en zufolge (s. Abbildung 1) sind diese primär intrinsisch motiviert; d. h. ihr Lehrengagement ist nur bedingt an antizipierten Folgen geknüpft. Da selbstbestimmte Formen der Motivation bei komplexen Tätigkeiten (worunter wir Hochschullehre fassen) nachweislich zu besseren Arbeitsergebnissen führen¹⁵, handelt es sich bei diesem Ergebnis um einen begrüßenswerten Befund der auch mit anderen Untersuchungen zur qualitativen Lehrmotivation von Hochschulprofessor(inn)en korrespondiert.¹⁶ Ein Gestaltungsbedarf scheint also nur insofern gegeben, als seitens der Hochschulen oder des Hochschulsystems ein Augenmerk auf Maßnahmen zur langfristigen Aufrechterhaltung dieser intrinsischen Motivation gerichtet werden sollte.

Abbildung 1: Mittelwerte der extrinsischen und intrinsischen Lehrmotivation. Niedrigster Wert 1, höchster Wert 6.

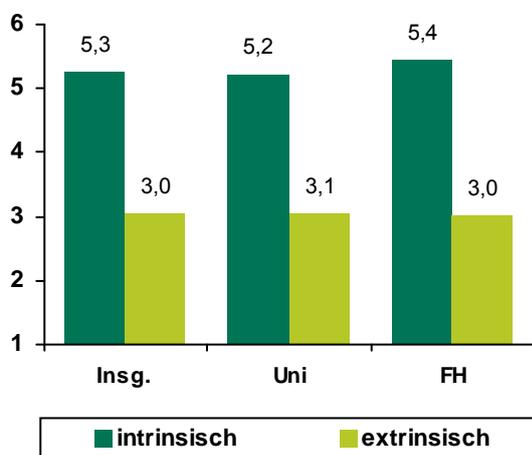
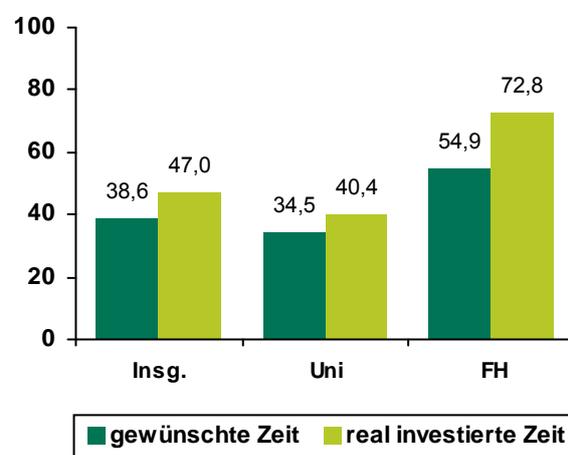


Abbildung 2: Durchschnittlich in der Lehre verbrachte und gewünscht zu verbringende Arbeitszeit in Prozent der Gesamtarbeitszeit.



Bei näherer Betrachtung der quantitativen Parameter fallen zunächst die großen Unterschiede in der gegenwärtig von Universitäts- und Fachhochschulprofessor(inn)en in die Lehre investierten Arbeitszeit¹⁷ ins Auge (s. Abbildung 2). Diese Differenzen sind in erster Linie Unterschieden im vorgegebenen Lehrdeputat geschuldet (auch wenn selbst bei Kontrolle des Deputats Abweichungen in den für Universitäten und Fachhochschulen ermittelten Durchschnittswerten bestehen). Insofern kann der pro-

¹⁵ Vgl. Gagné/Deci, 2005.

¹⁶ Vgl. Wilkesmann/Schmid, 2010.

¹⁷ Wir haben unsere Gesprächspartner(innen) gefragt, wie viel Prozent ihrer Gesamtarbeitszeit auf die Bereiche Lehre, Forschung und Selbstverwaltung entfallen. Für die reale Verteilung der Arbeitszeit ergänzen folgende Werte die Gesamtarbeitszeit (100 %): Insg.: Forschung 32 %, Selbstverwaltung 21 %; Uni: Forschung 37 %, Selbstverwaltung 22 %; FH: Forschung 11 %, Selbstverwaltung 16 %. Für die gewünschte Arbeitszeit zeichnet sich folgendes Bild ab: Insg. Forschung 50 %, Selbstverwaltung 11 %; Uni: Forschung 54 %, Selbstverwaltung 11 %; FH: Forschung 33 %, Selbstverwaltung 12 %.

zentuale Anteil an Arbeitszeit, den die Befragten gerne in die Lehre investieren *würden*, als ein unverzerrteres Maß für die reale Höhe der Lehrmotivation betrachtet werden.

Der Vergleich von realem und gewünschtem Zeitinvestment verdeutlicht, dass die Professor(inn)en den Arbeitsaufwand für Lehre im Mittel nicht ausweiten möchten, sondern es eher begrüßen würden, wenn sie etwas weniger Zeit auf die Lehre verwenden könnten als sie es gegenwärtig tun. Dies legt den Schluss nahe, dass (zumindest an Universitäten) eine (weitere) quantitative Erhöhung des Lehrengagements von Professor(inn)en denkbar wäre, aber mit starken Widerständen zu rechnen ist.

2.2.2 Motivierung und Anreize

Im Rahmen des MogLI-Projekts wurde ein breites Spektrum an Kontextfaktoren erhoben, die aus organisations- und motivationspsychologischer Perspektive für das Lehrengagement der Professorenschaft bedeutsam sein sollten.

Mit Blick auf das Anliegen dieses Berichts präsentieren wir hier ausgewählte Ergebnisse zu Anreizsystemen und -strukturen, die an vielen Standorten anzutreffend sind. Es handelt sich um Anreize, die teils auf zentraler (z. B. Besoldungsanreize im Rahmen von Berufungsverhandlungen) und dezentraler Ebene (z. B. der Stellenwert der Lehre innerhalb des Kollegiums) angesiedelt sind und von monetären (LOM) zu eher immaterielle Anreizen (wie das Erleben von Freiheit und Druck in der Rolle des/r Hochschullehrers/in) reichen.

Abbildung 3: Mittelwerte des erlebten Stellenwerts der Lehre im Kollegium sowie der Aufgeschlossenheit des Kollegiums gegenüber der Lehre. Niedrigster Wert 1, höchster Wert 6.

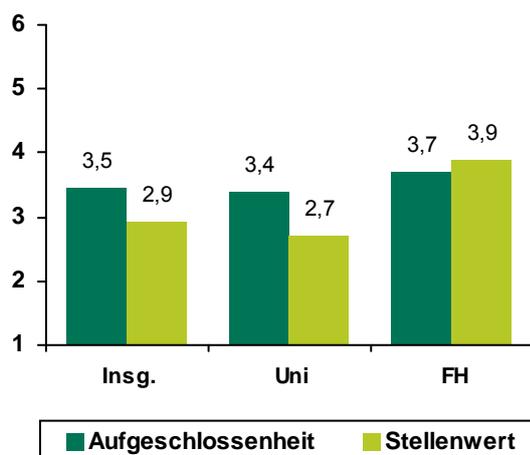
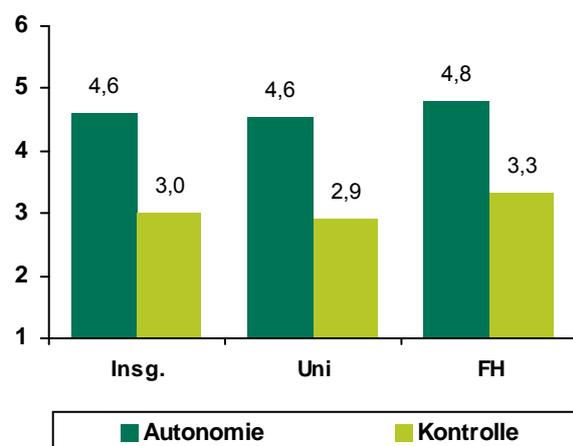


Abbildung 4: Mittelwerte des Autonomie- und Kontrollerlebens in der Lehre. Niedrigster Wert 1, höchster Wert 6.



Dass die in Abbildung 3 aufgeführten „Umweltfaktoren“ erwartungsgemäß mit der Lehrmotivation der Professor(inn)en assoziiert sind, zeigen Korrelationsbefunde über

alle Hochschulen hinweg. So geht die erlebte Aufgeschlossenheit der Kollegen gegenüber der Lehre sowie der erlebte Stellenwert der Lehre unter den Kollegen mit einem höheren (faktischen und gewünschten) Zeitinvestment in die Lehre einher ($r = .14^*$; $r = .37^{***}$ / $r = .18^{**}$, $r = .35^{***}$) sowie einer tendenziell höheren intrinsischen Lehrmotivation der Professor(inn)en ($r = .15^*$; $r = .14^*$).

Das Arbeitsumfeld scheint auch insofern bedeutsam zu sein, als Unterschiede im individuellen Erleben von Autonomie und Kontrolle in der Lehre (s. Abbildung 4) systematisch mit den Lehrambitionen der Professor(inn)en assoziiert sind. So korreliert das Autonomieempfinden der Hochschullehrer positiv mit ihrer intrinsischen Lehrmotivation ($r = .22^{**}$), während das Ausmaß an Kontrolle in der Lehre allein mit dem Grad der extrinsischen Lehrmotivation assoziiert ist und das auch nur schwach ($r = .12^+$).

Neben diesen „weichen“ Umweltfaktoren, wurden im MogLI-Projekt auch institutionalisierte Anreizsysteme untersucht, von denen sich die Mehrheit der Hochschulleitungen einen positiven Effekt auf das Lehrengagement der Professorenschaft verspricht (s. o.). Hierzu zählen (1) Lehrpreise, (2) Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung für Lehrleistungen sowie (3) indikatorgestützte Mittelvergabesysteme, die den verfügbaren Haushaltsetat der Professuren tangieren. Auf sie wird nachfolgend eingegangen.

Zu (1): Lehrpreise

Anders als Leistungszulagen und Systeme der leistungsabhängigen Mittelvergabe (LOM) gelten Lehrpreise als eher „immaterielle“ Anreize. Aus der Sicht der Befragten ist ihre motivierende Wirkung jedoch zu hinterfragen. Ob die eher skeptische Haltung in dem geringen Informationsgrad begründet liegt oder umgekehrt das geringe Interesse an Informationen forciert, lässt sich anhand unserer Daten nicht prüfen. Festzuhalten ist lediglich, dass 26 % der Befragten nicht bekannt war, ob an ihrer Hochschule ein Lehrpreis vergeben wird. Selbst unter den Befragten, die von der Existenz eines solchen Lehrpreises an ihrer Einrichtung wussten (62 %), scheint Unkenntnis über die näheren Bedingungen vorzuherrschen. Beispielsweise kannten 47 % der Befragten nicht den Namen des Preises, 57 % hatten keine Kenntnis über die ausgelobte Belohnung, 40 % hatten keine Information darüber, von wem der Preis vergeben wird und 55 % konnten keine Angaben zum Vergabekriterium machen.

Betrachtet man nur diejenigen, die die Existenz eines Lehrpreises an ihrer Hochschule bejahten, so gaben 79 % der Befragten an, sich dadurch *nicht* motiviert zu fühlen. Unter den 21 % der Professor(inn)en, die grundsätzlich einen motivationsfördernden Effekt annahmen, fühlten sich ferner nur 30 % mittelmäßig oder gar stark motiviert.

Die Begründungen für eine skeptisch bis ablehnende Haltung lassen sich auf fünf Antwortkategorien verdichten:¹⁸

- *Motivationale Lage der Professor(inn)en (52 %)*: Die Professor(inn)en gaben an, sich in der Lehre aus eigenem Antrieb, Spaß oder Freude am Umgang mit den Studierenden zu engagieren. Eine externe Motivierung sei daher weder erforderlich noch zielführend, um lehrbezogenes Verhalten zu steuern.
- *Erreichbarkeit des Preises (19 %)*: Die Befragten vertraten die Auffassung, dass für sie kaum die Chance bestünde, einen solchen Preis zu gewinnen. Oftmals fügten sie hinzu, dass die mangelnde Erreichbarkeit des Preises nicht in ihrem Engagement, sondern in dem von ihnen unterrichtetem Studiengang/-fach begründet liegt.
- *Mangelnde Validität des Preises (17 %)*: Die Gesprächspartner(innen) führten an, dass der Preis nicht die besten Lehrenden auszeichne, sondern nach Proporzgesichtspunkten, politischen oder zufälligen Kriterien vergeben werde und somit von geringem Wert sei.
- *Umfang der Belohnung (8 %)*: Die Professor(inn)en führten an, dass der mit dem Preis verbundene Anreiz (i. S. von Reputation oder Preisgeld) zu gering sei, um eine motivationale Wirkung entfalten zu können.
- *Kenntnis über den Preis (4 %)*: Die Professor(inn)en gaben an, dass sie über den Preis und dessen Vergabe zu wenig informiert seien, als dass sie ihr Handeln danach ausrichten würden.

Insgesamt ist somit festzuhalten, dass die gängige Praxis der Vergabe von Lehrpreisen von Neuberufenen stark hinterfragt wird und vermutlich nicht die erhoffte Wirkung erzielt.

Zu (2): Leistungszulagen für besonderes Lehrenengagement

Als weiteres Anreizsystem wurden im MogLI-Projekt besondere Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung untersucht.¹⁹ Obwohl die Berufungsverhandlungen bei Neuberufenen noch nicht lange zurückliegen, ist auch hier zuallererst eine eingeschränkte Informationslage zu konstatieren. So wussten 37 % der Befragten nicht, ob an ihrer Hochschule prinzipiell die Möglichkeit besteht, solche Zulagen für die Lehre zu erhalten. Die Verbreitung der besonderen Leistungszulagen für Lehrtätigkeiten scheint unter den Neuberufenen ferner gering zu sein: Von den 46 % der Befragten die angaben, dass eine Vergabe dieser Bezüge an der Hochschule grundsätzlich möglich sei, hatten letztlich nur 19 % solche Zulagen im persönlichen Gehaltsportfolio.²⁰

¹⁸ Das Kategoriensystem stellt eine Vercodung offener, im Interview gemachter Aussagen dar. Die prozentuale Verteilung der fünf Kategorien wurde unter Ausschluss der Kategorien „weiß nicht“ und „Sonstiges“ errechnet.

¹⁹ Nur an staatlichen Hochschulen in Deutschland.

²⁰ Interessanterweise zeigt sich in den Interviews mit den Hochschulleitungen ein noch zurückhaltenderer Umgang: Nur an einer Hochschule wurde die Möglichkeit lehrbezogener Zulagen konstatiert.

Wie auch für die Lehrpreise zeichnet sich ab, dass von lehrbezogenen Leistungszulagen keine bedeutsame motivationale Wirkung ausgeht – zumindest in der von uns fokussierten Personengruppe. So gaben nur 15 % der Professor(inn)en mit solchen Zulagen an, sich dadurch für die Lehre motiviert zu fühlen. Sichtbarer Ausdruck dieser Haltung mag der zunächst erstaunliche Befund sein, wonach 67 % der Befragten mit diesen Zulagen nicht angeben konnten, wie viel Prozent ihres Gehaltes in etwa durch diese Zulagen bedingt werden.

Zu (3): Lehrbezogene Kriterien im Rahmen der leistungsabhängigen Mittelvergabe

Als letzte institutionelle Maßnahme zur Steigerung des Lehrengagements wurde die indikatorgestützte Mittelvergabe betrachtet. Von allen befragten Professor(inn)en gaben dabei 31 % an, dass ihr Haushaltsvolumen in Abhängigkeit von verschiedenen Leistungsparametern variiert. Die Frage, wie viel Prozent der zu vergebenden Mittel dabei durch Lehrparameter determiniert werden zeigt folgendes Ergebnis: 40 % wussten dies nicht und bei denen, die die Frage beantworten konnten, spielte Lehre bei 26 % überhaupt keine Rolle (0 % lehrabhängig) und bei 10 % stellte die Lehre das einzige Vergabekriterium dar (100 % lehrabhängig). Bei den übrigen Befragten wurden durchschnittlich 21 % der zu vergebenden Mittel durch Lehrkriterien bestimmt. Insgesamt ist somit festzuhalten, dass monetäre Anreize nur in so wenigen Fällen und in einem solch eingeschränkten Rahmen zum Einsatz kommen, dass nachhaltige Effekte auf die Lehre schon allein aus diesem Grund nicht zu erwarten sind.

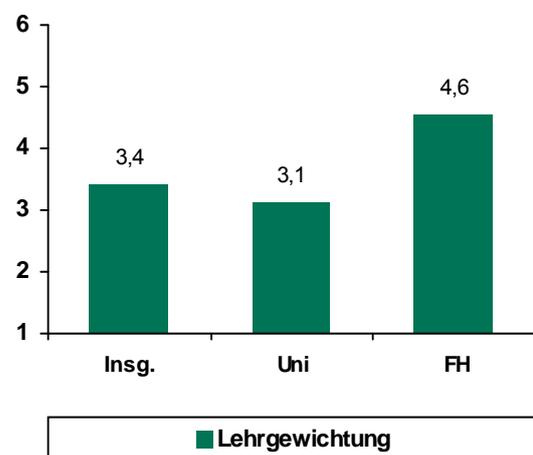
2.2.3 Inplacement

Inplacement bezeichnet den Prozess der Personaleinführung eines neuen Organisationsmitglieds. Dieser Prozess erstreckt sich gemäß gängiger Definitionen vom Zeitraum des ersten Kontakts zur neuen Organisation bis in das erste Jahr nach Stellenantritt. Im Zuge des Inplacements können über personalwirtschaftliche Instrumente Weichen für die spätere (Lehr-)Tätigkeit des neuen Organisationsmitgliedes gestellt werden.

Im MogLI-Projekt wurden zwei solcher Instrumente fokussiert: Das Instrument der Personalauswahl sowie das der Einarbeitungsunterstützung.

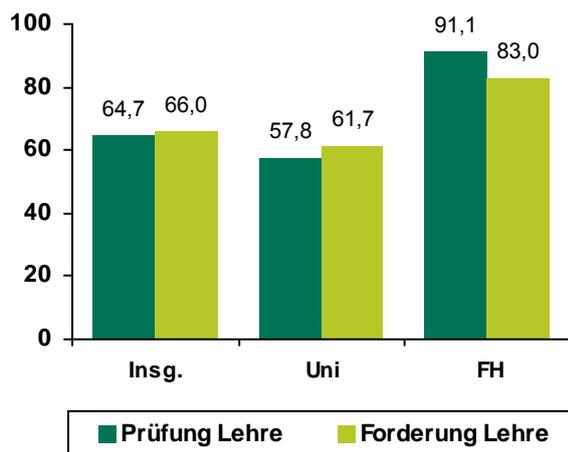
Bezogen auf die Personalauswahl wurde erwartet, dass Neuberufene eine über langjährige Berufserfahrung ausgebildete Lehrmotivation mitbringen, die mehr oder weniger anhaltend ihr Lehrengagement auf der neuen Stelle prägt. Dies impliziert, dass über die Gewichtung und Prüfung der Lehrbefähigung im Rahmen des Stellenbesetzungsverfahrens Einfluss darauf ge-

Abbildung 5: Mittelwerte der Lehrgewichtung im Rahmen der Personalauswahl. Niedrigster Wert 1, höchster Wert 6.



nommen werden kann, ob Professor(inn)en mit hoher Eingangsmotivation gewonnen werden. Zur Prüfung dieser Hypothese haben wir unsere Gesprächspartner(innen) gefragt, wie ausschlaggebend ihrem persönlichen Empfinden nach die Ausgewiesenen der Bewerber(innen) in der Lehre für die Berufsliste bzw. die Besetzung ihrer Stelle war. Wie Abbildung 5 verdeutlicht, wird der (wahrgenommenen) Lehrbefähigung im Rahmen des Berufungsverhaltens an Fachhochschulen deutlich mehr Gewicht zugemessen als an Universitäten, wobei die Listenplatzierung allerdings auch hier nicht losgelöst von Art und Ausmaß der Lehrerfahrung zu sein scheint. Dies ist insofern begrüßenswert, als sich erwartungskonform über alle Hochschulen hinweg zeigt, dass die wahrgenommene Relevanz der Lehre im Rahmen der Personalauswahl positiv mit der intrinsischen Lehrmotivation der Professor(inn)en ($r = .28^{***}$), der gegenwärtig in der Lehre investierten Arbeitszeit ($r = .37^{***}$) sowie der gewünschten Arbeitszeit in der Lehre korreliert ($r = .43^{***}$).

Abbildung 6: Prozent der Professor(inn)en die angaben, dass Lehre im Rahmen der Personalauswahl gewissenhaft geprüft bzw. nachdrücklich gefordert wurde.



Mit zwei weiteren Fragen wurde der Stellenwert der Lehre im Rahmen der Personalauswahl vertieft. Zum einen sollten die Gesprächspartner(innen) einschätzen, ob ihrer Meinung nach eine gewissenhafte Prüfung ihrer Lehrqualifikation vorgenommen wurde. Zum anderen haben wir exploriert, ob den Professor(inn)en seitens der Berufungskommission deutlich gemacht wurde, dass Engagement in der Lehre erwartet bzw. gefordert wird.

Die in Abbildung 6 zusammengefassten Ergebnisse bestätigen das oben skizzierte Bild. Erneut zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen zugunsten letzterer.

Hier wird die Lehrbefähigung dem Eindruck nach gewissenhafter geprüft, werden lehrbezogene Erwartungen deutlicher kommuniziert.

Ob Professor(inn)en während ihrer „ersten Zeit“ gute Lehre erbringen, hängt auch von ihrer Fähigkeit ab, sich in der neuen (Lehr-) Umwelt oder Rolle zurechtzufinden. Dabei kann vermutet werden, dass Unterstützungsangebote seitens der dezentralen Organisationsebene (je nach Gültigkeit beim Befragten Fakultät/Fachbereich/Institut/Department) oder der gesamten Hochschule, die fachliche Einarbeitung, soziale Integration sowie Arbeitsmotivation an der Hochschule positiv beeinflussen. Für eine Bestandsaufnahme der Einarbeitungsunterstützung haben wir unsere Gesprächspartner(innen) daher gefragt, inwiefern die zentralen und dezentralen Einarbeitungsmaßnahmen dazu beigetragen haben, dass sie schnell arbeitsfähig wurden und sozialen Anschluss fanden. Abbildung 7 zeigt die deskriptive Befundlage zur Einarbeitungsunterstützung der neuberufenen Professor(inn)en.

Abbildung 7: Wie unterstützend war die dezentrale Organisationsebene bzw. Hochschule während der „ersten Zeit“. Niedrigster Wert 1, höchster Wert 6.

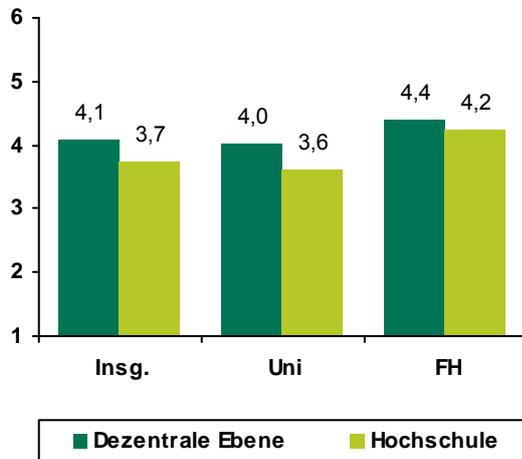
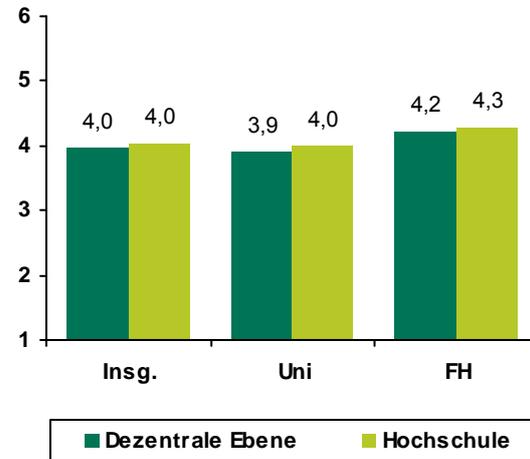


Abbildung 8: Mittelwerte des Commitment zur dezentralen Organisationsebene bzw. Hochschule. Niedrigster Wert 1, höchster Wert 6.



Standortübergreifend ist das Angebot an Inplacement-Maßnahmen durch die dezentrale Organisationsebene bzw. Hochschule während der Zeit nach Stellenantritt systematisch mit der intrinsischen Lehrmotivation der Professor(inn)en assoziiert ($r = .19^{**}$; $r = .12^{+}$). Dass diese Zusammenhänge gering ausfallen war erwartbar, da die Inanspruchnahme und Art von Inplacement-Maßnahmen (und damit auch vermutlich deren Wirksamkeit) stark divergiert und es nicht möglich war, den Effekt spezifischer Inplacement-Maßnahmen, die an allen Standorten realisiert wurden, zu prüfen. Umso interessanter ist, ob sich die wahrgenommene Unterstützung der neuberufenen Professor(inn)en auch in der Identifikation mit der neuen Organisation, d. h. dem organisationalen Commitment niederschlägt. Empirische Befunde aus dem erwerbswirtschaftlichen Kontext legen dies nahe und zeigen, dass die organisationale Bindung einen statistisch und praktisch bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage von Unterschieden im Extra-Rollenverhalten, in der Kündigungsabsicht, dem Absentismus und der Leistung von Organisationsmitgliedern hat.

Unsere über alle Gesprächsteilnehmer(innen) hinweg ermittelten Befunde legen nahe, dass auch im Hochschulkontext institutionelle Eingliederungsmaßnahmen dazu beitragen, das organisationale Commitment Neuberufener an die eigene Organisation zu stärken. So korreliert die Bewertung der dezentralen Unterstützung in der Einarbeitungsphase positiv ($r = .44^{***}$) mit der organisationalen Bindung der Professor(inn)en an die entsprechende Organisationsebene (d. h. die Fakultät, die Abteilung, das Institut) und Gleiches gilt für die Wahrnehmung der zentral bereitgestellten Unterstützungsangebote ($r = .36^{***}$). Die Bindung der Professor(inn)en an die Dezentrale und die jeweilige Hochschule wiederum korreliert positiv mit der intrinsischen Lehrmotivation der Professor(inn)en ($r = .30^{***}$; $r = .31^{***}$). Hier deutet sich an, dass institutionell verankerte Maßnahmen zur Unterstützung der raschen Leistungsfähigkeit und Integration Neuberufener die Identifikation mit der „eigenen“ Hochschule för-

dern können und – vermutlich je nach Maßgabe der dort vorherrschenden Bedeutung von Lehre – Eingangsunterschiede im persönlichen Lehrengagement verstärken können.

Vor diesem Hintergrund und den Ausführungen in Abschnitt 2.1.3 (Inplacement-Konzepte) verweisen die in Abbildung 8 festgehaltenen Durchschnittswerte einerseits auf bislang unausgelotete Potentiale einer professionell aufgesetzten und strukturell verankerten Praxis der Hochschulen. Andererseits stellen die mehrheitlich zustimmenden Antworten der Neuberufenen die weithin geteilte Auffassung in Frage, wonach sich Wissenschaftler(innen) nur ihrer *scientific community* und den dort vorherrschenden Erwartungen und (karrierestrategisch bedeutsamen) Qualitätsvorstellungen verpflichtet fühlen. Stattdessen deuten sie in Einklang mit theoretischen Annahmen darauf hin, dass der Wertehorizont (auch) neuberufener Professor(inn)en an multiplen „Bindungsobjekten“ ausgerichtet ist.

3. Fazit

Ein Anliegen des MogLI-Projekts war es, einen Status-quo-Bericht zu erstellen, der Aufschluss über aktuelle Ansichten, Strategien, Anreize und Inplacement-Maßnahmen der Hochschulen sowie andererseits der Sichtweisen und Reaktionen der Neuberufenen darauf gibt. Über die Kontrastierung der auf verschiedenen Systemebenen gewonnenen Aussagen sowie über den Vergleich der befragten Institutionen untereinander sollten Erkenntnisse erzielt werden, die den einzelnen Hochschulen eine differenzierte Selbstverortung erlaubt.

Die Befragung der Hochschulleitungen hat im Wesentlichen ergeben, dass strategische, umfassende und komplementäre Konzepte zur Institutionalisierung und Verbesserung „guter Lehre“ bislang selten vorliegen. Darüber hinaus zeigt sich standortübergreifend, dass sehr stark auf materielle Anreizkomponenten gesetzt wird und ein geringes Problembewusstsein für die Frage existiert, wie eine Aufrechterhaltung der – unterstellten und offenkundig vorhandenen – intrinsischen Motivation zu „guter Lehre“ institutionell sichergestellt werden kann. Mit Blick auf die Praxis des Inplacement ist festzuhalten, dass zwar an praktisch allen Standorten Inplacementmaßnahmen aufgelegt werden, die aber weitgehend arbiträr erscheinen und nur selten in einem kohärenten Konzept der Personaleinführung, welches in die strategische Gesamtausrichtung der Hochschule integriert ist, verankert sind.

Die auf Individualebene gewonnenen Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass selbstbestimmte Formen der Lehrmotivation überwiegen und diese positiv mit der Zeit kovariieren, die die Befragten gerne in die Lehre investieren würden. Ferner finden sich systematische Zusammenhänge zwischen der Höhe der intrinsischen Motivation sowie dem faktischen und gewünschten Zeitinvestment in der Lehre einerseits und verschiedenen Merkmalen des unmittelbaren Arbeitsumfeldes andererseits. Je mehr die Befragten wahrnehmen, dass der Lehre ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, im Kollegenkreis eine Aufgeschlossenheit für lehrbezogene Themen vorherrscht und Gestaltungsspielräume in der Lehre bestehen, umso stärker

ist das lehrbezogene Engagement. Institutionelle Anreize (Lehrpreise, LOM, W-Bezahlung) scheinen demgegenüber keinen direkten Einfluss auf die Lehrmotivation der Professorenschaft auszuüben. Dies dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, dass sie an der überwiegend vorhandenen Motivlage der Befragten „vorbei gehen“. Als weitere Gründe sind mangelnde Transparenz über oder eine ungünstige Ausgestaltung der einzelnen Anreize zu vermuten.

Weitere Ansatzpunkte für eine effektivere Ausschöpfung der Ressource „Humankapital“ sind den vorliegenden Analysen zufolge in der Personalauswahl und der Personaleinführung zu verorten. Hier können über personalwirtschaftliche Instrumente Weichen für die Lehreinstellungen und das Lehrverhalten der Professor(inn)en einer Hochschule gestellt werden. So zeigt sich in unseren Ergebnissen, dass der im Rahmen des Stellenbesetzungsverfahrens herausgestellte Stellenwert der Lehre sowohl die Lehrmotivation als auch das (selbstberichtete) Lehrverhalten der Professor(inn)en beeinflusst. Daneben bietet der Prozess der Personaleinführung für die Hochschulen die Chance, über gezielte Unterstützungsmaßnahmen eine langfristige Bindung der Professor(inn)en an sie entstehen zu lassen. Voraussetzung dafür ist, dass das bislang recht begrenzte Spektrum an Einzelmaßnahmen erweitert und in ein Gesamtkonzept integriert wird.

Publikationen und Vorträge zum MogLI-Projekt

- Becker, F. G. (2011): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: Das Hochschulwesen, Jg. 59/H. 4, S. 110-117.
- Becker, F. G. (2011): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie. Vortrag auf der Tagung der AG Organisationssoziologie zum Thema „Hochschule als Organisation“, Dortmund.
- Becker, F. G. (in Vorbereitung): Governance von Hochschulen: Einfluss von organisatorischen Rahmenbedingungen auf „gute Lehre“. In: Becker, F. G./Krücken, G./Wild, E. (Hrsg.), Hochschulmanagement und Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen Organisation und Individuum. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Becker, F. G./Tadsen, W. N. (2011): Zum Wettbewerb von Hochschulen über „gute Lehre“: Ergebnisse einer Interviewserie mit Hochschulleitungen. Vortrag auf der 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), Wittenberg.
- Becker, F. G./Tadsen, W. N./Wild, E./Stegmüller, R. (2012): Ansichten und Anreize für „gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen: Ergebnisse einer Interviewserie. In: die hochschule – journal für wissenschaft und bildung, Jg.21/H. 2, i.D.
- Becker, F. G./Tadsen, W. N./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./Tadsen, W. N./Stegmüller, R./Wild, E. (2011): Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen. In: Diskussionspapier Nr. 585. Bielefeld: Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. (abrufbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2405710> [20.02.2012])
- Becker, F. G./Tadsen, W. N./Wild, E./Stegmüller, R. (2011): Ansichten und Anreize für „gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen: Ergebnisse einer Interviewserie. In: die hochschule – journal für wissenschaft und bildung, Jg.21/H. 2, i.D.
- Becker, F. G./Tadsen, W. N./Wild, E./Stegmüller, R. (2011): Zur Professionalisierung von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: Das Hochschulwesen, Jg. 59/H. 4, S. 110-117.
- Becker, F. G./Tadsen, W. N./Wild, E./Stegmüller, R. (2012): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Organisationstheoretische Erklärungsversuche zu einer Interviewserie. In: Wilkesmann, U. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Dortmund, i. D.
- Becker, F. G./Wild E./Tadsen, W. N./Stegmüller, R. (2011): „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In: Nickel, S. (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis, Arbeitspapier Nr.148, S. 226-239. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Zentrum für Hochschulentwicklung.
- Stegmüller, R./Tadsen, W. N./Becker, F.G./Wild E. (in Vorbereitung): Die Lehrmotivation von Professoren und Professorinnen. In: Becker, F. G./Krücken, G./Wild, E. (Hrsg.), Hochschulmanagement und Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen Organisation und Individuum. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Stegmüller, R./Wild, E. (2011): Die organisationale Bindung von Professor/innen: Zur Rolle der Passung zwischen Individuum, Stelle und Organisation. Vortrag auf der 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), Wittenberg.
- Stegmüller, R./Wild, E./Becker, F. G./Tadsen, W. N. (2010): Das Lehrengagement von HochschullehrerInnen: Zur Rolle der Basic Needs. Vortrag auf dem 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bremen.
- Tadsen, W. N. (2010): Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement (MogLI) – Vorgehen zur Entwicklung des Interviewleitfadens. Vortrag auf der VHB-Tagung der Kommission Personal und der Kommission Hochschulmanagement, Flensburg.
- Wild, E. (2008): Inplacement – Chance zur Förderung der organisationalen Bindung. Vortrag auf der Tagung des DHV und ZMW zu Anreizsystemen an Hochschulen und außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, Speyer.
- Wild, E. (2009): „Weiche“ Gewinnungs- und Bindungsfaktoren – Praxisbeispiele (und Erkenntnisse) aus der Wissenschaft. Vortrag auf dem Arbeitskreis Fortbildung der Kanzler, Weimar.
- Wild, E. (2010): Personaleinführung im Hochschulkontext – Chancen einer ressourcenorientierten Steuerungspolitik. Vortrag auf der Tagung des DHV und ZMW zu Problemen und Ergebnissen der Wissenschaftsorganisation und des Wissenschaftsmanagements, Speyer.
- Wild, E. (2010): Vorstellung des MogLI-Projekts auf dem Arbeitstreffen „Hochschuldidaktische Hochschulforschung, Dortmund.
- Wild, E. (2010): Personaleinführung als integraler Bestandteil des Personal-Managements in der Wissenschaft. Vortrag auf dem 5. Genshagener Führungskolleg der HRK, Genshagen.
- Wild, E./Becker, F. G. (2010): Anreize für gute Lehre aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen. Vortrag auf der CHE - Tagung „Der Bologna-Prozess der Hochschulforschung – Analysen und Impulse“, Berlin.
- Wild, E./Becker, F. G./Stegmüller, R./Tadsen, W. N. (2010): Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. In: Hochschulmanagement, Jg. 5/H. 4 , S. 98-104.

Quellenverzeichnis:

- Berthel, J./Becker, F. G. (2010): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 9., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart.
- Gagné, M./Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 26, pp. 331-362.
- Huber, K. H. (1992): Einführungsprogramme für neue Mitarbeiter. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2., Neubearb. u. erg. Aufl., Stuttgart, Sp. 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.
- 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.
- Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (2010). Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. In: Forschung & Lehre, o. Jg./H. 7, S. 504-507.

Anhang: Erläuterung der Befunde und Abbildungen

Signifikanzen:

+ $p \leq 0.10$ * $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$ (jeweils zweiseitig)

Allgemein Abbildungserläuterung:

Balken „insg.“: Mittelwert des Untersuchungsgegenstandes über alle befragten Professor(inn)en.

Balken „Uni“: Mittelwert des Untersuchungsgegenstandes aller befragten Universitätsprofessor(nn)en.

Balken „FH“: Mittelwert des Untersuchungsgegenstandes aller befragten Fachhochschulprofessor(inn)en.

Alle in den Abbildungen 1-8 aufgeführten Mittelwerte sind auf die erste Nachkommastelle gerundet.

Abbildung 1:

Intrinsische Lehrmotivation. Mittelwertindex aus 6 Items. Beispielitem: *Wenn ich mich als Hochschullehrer in der Lehre engagiere, dann weil es mir Spaß macht mit jungen Menschen zu arbeiten.* Cronbachs Alpha .80. Antwortskala 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.

Extrinsische Lehrmotivation. Mittelwertindex aus 12 Items. Beispielitem: *Wenn ich mich als Hochschullehrer in der Lehre engagiere, dann um nicht als schlechter Hochschullehrer abgestempelt zu werden.* Cronbachs Alpha .81. Antwortskala 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.

Abbildung 2:

Durchschnittlich in der Lehre gewünscht zu verbringende Arbeitszeit als Anteil an den Gesamttätigkeiten (Lehre, Forschung, Selbstverwaltung) in Prozent. Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des Interviews auf einem Arbeitszeitverteilungsbogen gemacht.

Durchschnittlich in der Lehre real verbrachte Arbeitszeit innerhalb der letzten 6 Monate als Anteil an den Gesamttätigkeiten (Lehre, Forschung, Selbstverwaltung) in Prozent. Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des Interviews auf einem Arbeitszeitverteilungsbogen getätigt.

Abbildung 3:

Aufgeschlossenheit des Kollegiums gegenüber der Lehre. Mittelwertindex aus 4 Items. Beispielitem: *Mit hochschuldidaktischen Fragen stößt man bei meinen Kollegen auf offene Ohren.* Antwortskala 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu). Cronbachs Alpha: .79. Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.

Stellenwert der Lehre innerhalb des Kollegiums: Mittelwertindex aus 4 Items. Beispielitem: *Das Thema Lehre wird in meinem Kollegium nicht sonderlich hoch gehängt.* Cronbachs Alpha: .87. Antwortskala 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.

Abbildung 4:

Autonomieerleben in der Lehre. Mittelwertindex aus 3 Items. Beispielitem: *Wie frei fühlen Sie sich als Hochschullehrer hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehre (z. B. Wahl von Themen, Adressaten der Veranstaltung etc...).* Cronbachs Alpha .69. Antwortskala 1 (überhaupt nicht frei) bis 6 (vollkommen frei). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.

Kontrollerleben in der Lehre. Mittelwertindex aus 3 Items. Beispielitem: *Über die Erfüllung seines Lehrdeputats muß man hier penibel Rechenschaft ablegen.* Cronbachs Alpha .72. Antwortskala 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.

Abbildung 5:

Lehrgewichtung im Rahmen der Personalauswahl. Frage: *Wie ausschlaggebend war in ihrem Fall die Ausgewiesenheit der Bewerber in der Lehre für die Berufsliste und letztlich für die Besetzung der Stelle?* Antwortskala 1 (Überhaupt nicht ausschlaggebend) bis 6 (Sehr ausschlaggebend). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen der Interviews auf einer vorgelegten Skala gemacht.

Abbildung 6:

Gewissenhafte Prüfung der Lehrbefähigung. Frage: *Wurde Ihrem Eindruck nach gewissenhaft versucht, im Rahmen des Besetzungsverfahrens ihre Lehrqualifikation festzustellen?* Offene Frage an die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des Interviews. Kodierung der Antworten durch den Interviewer auf „Ja“, „Nein“, „Weiß nicht“. Die Abbildung spiegelt den prozentualen Anteil der „Ja“ Antworten wider, die Kategorie „Weiß nicht“ wurde ausgeschlossen.

Forderung Lehrengagement. Frage: *Wurde von Seiten der Berufungskommission deutlich gemacht, dass von Ihnen Engagement in der Lehre erwartet oder gefordert wird?* Offene Frage an die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des Interviews. Kodierung der Antworten durch den Interviewer auf „Ja – nachdrücklich“, „Thema neben anderen“, „Nein – überhaupt“ nicht sowie „Weiß nicht“. Die Abbildung spiegelt den prozentualen Anteil der „Ja, nachdrücklich“ Antworten wider, die Kategorie „Weiß nicht“ wurde ausgeschlossen.

Abbildung 7:

Einarbeitungsunterstützung dezentrale Organisationsebene. Frage: *Insgesamt betrachtet, wie unterstützend waren die Vorkehrungen, Maßnahmen oder Initiativen Ihrer/s (Je nach explorierter Organisationsstruktur: Fakultät / Fachbereich / Departments / Instituts), um als neuberufener Professor schnell arbeitsfähig zu werden und menschlich anzukommen?* Antwortskala 1 (Überhaupt nicht unterstützend) bis 6 (Sehr unterstützend). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen der Interviews auf einer vorgelegten Skala gemacht.

Einarbeitungsunterstützung Hochschule. Frage: *Insgesamt betrachtet, wie unterstützend waren die Vorkehrungen, Maßnahmen oder Initiativen Ihrer Hochschule, um als neuberufener Professor schnell arbeitsfähig zu werden und menschlich anzukommen?* Antwortskala 1 (Überhaupt nicht unterstützend) bis 6 (Sehr unterstützend). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen der Interviews auf einer vorgelegten Skala gemacht.

Abbildung 8:

Organisationales Commitment zur dezentralen Organisationsebene: Mittelwertindex aus 10 Items. Beispielitem: *Die Zukunft dieser (Je nach explorierter Organisationsstruktur: Fakultät / Fachbereich / Departments / Instituts) liegt mir sehr am Herzen.* Cronbachs Alpha .90. Antwortskala 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.

Organisationales Commitment zur Hochschule. Mittelwertindex aus 10 Items. Beispielitem: *Die Zukunft dieser Hochschule liegt mir sehr am Herzen.* Cronbachs Alpha .89. Antwortskala 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu). Die Angaben wurden durch die Gesprächspartner(innen) im Rahmen des ausgegebenen Fragebogens gemacht.