

Lehren lohnt sich (nicht)?

Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit¹

Von Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid

Zusammenfassung: Nach fast zwei Jahrzehnten der Hochschulreform gemäß den Prinzipien des New Public Management (NPM) ist es an der Zeit zu evaluieren, was sich tatsächlich geändert hat. Nachdem Auswirkungen des Neuen Steuerungsmodells auf die Forschungs-Leistung mittlerweile relativ erschöpfend untersucht sind, wird in diesem Beitrag der Einfluss neuer leistungsorientierter Steuerungsmodelle (W-Besoldung, leistungsorientierte Mittelvergabe, Zielvereinbarungen und Lehrpreise) auf die akademische Lehre bewertet. Helfen selektive Anreizmechanismen - wie sie das NPM fordert und dessen institutionenökonomischer theoretischer Unterbau suggeriert - realiter dabei, die gemutmaßte Leistungszurückhaltung der ‚faulen Professoren‘ zu bekämpfen? Um dies zu beantworten, wurden theoriegeleitete Hypothesen formuliert, institutionenökonomische Erklärungsdefizite um kulturell-kognitive Denkfiguren erweitert und anhand einer für Deutschland repräsentativen Befragung von 1119 Professoren überprüft. Damit soll vor allem die Mikroebene der eigentlichen Leistungserstellung erfasst werden. Die durchgeföhrten Regressionsanalysen zeigen, dass es keinen direkten Einfluss der Steuerungsinstrumente auf die subjektive Wahrnehmung der Wichtigkeit bzw. den tatsächlich zu leistenden Aufwand für Lehrhandlungen gibt. Im Kontrast dazu, verweisen jene Zusammenhangsbehauptungen, welche auf kulturbedingte Wahrnehmungsschemata jenseits ökonomischer Nutzenkalküle (z.B. intrinsische Lehrmotivation, Lehrorientierung, Geschlecht) rekurrieren, auf signifikante Effekte. Darüber hinaus konnten ebenso signifikante Einstellungsunterschiede zwischen den Gruppen der W- und C-besoldeten Professoren bezüglich der Akzeptanz managerialer Steuerungsimperative, der Arbeitsmotivation sowie der Bewertung der Wichtigkeit von Leistungszulagen als rein monetäre Kompensation oder symbolische Anerkennung ihrer Tätigkeit identifiziert werden.

1 Einleitung

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ist auch in Deutschland das New Public Management (NPM) vom Bereich der kommunalen Verwaltung auf den Hochschulbereich übertragen worden (Bogumil / Heinze 2009; Schimank 2005 a). Neue Managementinstrumente wie die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) und Vergütung (W-Besoldung) oder Zielvereinbarungen (ZV) sollen als selektive Anreize die ‚faulen Professoren‘² (Enders / Schimank 2001) dazu motivieren, ihre Leistungspotenziale voll auszuschöpfen. Der bisherige Forschungsstand zum Einsatz von Instrumenten aus dem NPM an deutschen Universitäten lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Steuerungspotenzial: Der Einsatz betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente ist kein Selbstzweck. Vielmehr soll er die Qualität des universitären Outputs verbessern. Da Forschung und Lehre von Wissenschaftlern betrieben wird, müssen die aus dem NPM abgeleiteten Steuerungsinstrumente aber den Produktionsprozess von Forschung und Lehre letztendlich auf der Akteursebene adressieren, um tatsächliche Wirksamkeit zu entfalten. Im Handeln der Organisationsmitglieder entscheidet sich dann auch, ob dieser Reformprozess realiter Effizienzge-

-
- 1 Der Artikel stellt Ergebnisse des von der DFG geförderten Projektes „Unter welchen Bedingungen sind managerial governance und academic self-governance von Hochschulen auf der individuellen Ebene der Lehrenden handlungswirksam?“ (Förderungsnummer: WI 2052 / 2-1) vor.
 - 2 Nachfolgend wird ausschließlich das männliche Geschlecht genannt. Gemeint sind immer sowohl die männlichen, als auch die weiblichen Personen.

winne auf der Handlungsebene erwirkt oder ob er sich lediglich auf der „talk“-Ebene (Brunsson 1989) der Außendarstellung sedimentiert. Bisher wurde die Mikroebene des Wissenschafts-handelns jedoch forschерisch eher vernachlässigt.

Aufgabenbereiche akademischer Tätigkeit: Es existieren fast ausschließlich Untersuchungen, die die Wirkkraft der neuen Steuerungsinstrumente für den Bereich der Forschung analysieren. Im Rahmen der DFG-Forschergruppe „Governance der Forschung“ (Jansen 2007, 2010) wurde u.a. der Zusammenhang des Indikators Drittmittel mit dem Publikationsoutput gemessen (Jansen et al. 2007), internationale Ko-Autorenschaft als Indikator für Exzellenz (Schmoch / Schubert 2008), die Auswirkungen des Governance-Wandels auf die außeruniversitäre Forschung (Heinze / Arnold 2008) oder die organisationale Veränderung von Graduiertenkollegs und deren Effizienz analysiert (Pull / Unger 2009). Obwohl der Aufgabenbereich der akademischen Lehre auch zum Kernbereich akademischer Tätigkeit gezählt wird und gleichrangig im Aufgabenprofil der Professorenschaft festgelegt ist (Hornke 1996), wurde dieser bisher in der Forschung eher ignoriert.

Datenlage empirischer Hochschulforschung: Im deutschsprachigen Raum findet man eine große Anzahl von normativen Stellungnahmen zum Neuen Steuerungsmodell der Universitäten, die jedoch in der Regel nicht durch repräsentative empirische Daten gestützt werden. Wir haben es hier mit einer nationalen Reformbewegung zu tun, welche es adäquater Weise auch in ihrer nationalen Reichweite zu analysieren gilt. Auf anekdotischer Evidenz oder kontextgebundenen Fallstudien basierende Verallgemeinerungen vermitteln evtl. einen unzulässigen Eindruck zur Gesamtsituation.

Dieser Beitrag soll einige dieser Forschungslücken schließen, indem mit Hilfe einer deutschlandweiten Professorenbefragung folgende forschungsleitende Frage beantwortet werden soll: *Welchen Einfluss hat der aktuelle Umsetzungsstand des Neuen Steuerungsmodells auf die Lehrhandlungen an deutschen Universitäten?*

Der wissenschaftliche Diskurs über die neue Hochschulsteuerung ist im Wesentlichen durch zwei Zugangsweisen geprägt: (1) die Governance-Forschung und (2) die institutionenökonomische Prinzipal-Agenten-Theorie. Im Folgenden werden diese Konzeptionen kurz einführend rekonstruiert. Indem diese zudem in ihrem theoretischen Aussagebereich bzw. ihrer Erklärungskraft kritisch reflektiert werden, ergeben sich Erweiterungsvorschläge, welche dann ebenfalls zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden.

2 Die Governance-Forschung zum Wandel von nationalen Hochschulsystemen

Seit den 1980er Jahren findet eine Reorganisation der Hochschulsysteme in einer Vielzahl von Ländern nach den Grundsätzen des New Public Managements bzw. des Neuen Steuerungsmodells statt (Teichler 2005; Krücken / Meier 2006). Hintergrund dieser Reformbemühungen ist zum einen der Versuch, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum für eine „europäische Wissensgesellschaft“ (Serrano-Velarde 2009) zu schaffen. Zum anderen diffundierte die allgemeine Reorganisationsdebatte des öffentlichen Sektors in den Hochschulbereich; allerdings mit einigen Jahren Zeitverzögerung. Birnbaum (2001) zeigte auf, wie Buzzwords aus der Managementliteratur und Verwaltungsreform Eingang in die Praxis der Neustrukturierung der Hochschulen fanden. Inhaltlich zielte die Reform der Governance von Hochschulen dabei auf die Umstellung von In- auf Outputsteuerung. Konkret sollte dies mit der Stärkung von Wettbewerbsstrukturen (Etablierung von Quasi-Märkten), Zuweisung eigener Budget-Verantwortung (Globalhaushalt), Kontraktmanagement (Zielvereinbarungen) sowie einem zentralen Controlling forciert werden, um bisher teilautonome Einheiten mittels einiger weniger Kennziffern zentralisierter zu lenken (Bogumil / Grohs 2009). Erste Untersuchungen zu diesem prinzipiellen Governance-Wandel des Hochschulsystems wurden u.a. in England (Leisyté et

al. 2009), den Niederlanden (de Boer et al. 2006), Deutschland (Kehm / Lanzendorf 2006 b) und Österreich (Lanzendorf 2006; Kehm / Lanzendorf 2007) durchgeführt.

Governance meint im Grunde nicht eine direktiv-formale, sondern indirekt vermittelte Beeinflussung durch zielorientierte Gestaltung der Rahmenbedingungen unter denen Akteure handeln: „Ein Steuerungsakteur führt den von ihm angestrebten Weltzustand dadurch herbei, dass er den strukturellen Kontext anderer Akteure so gestaltet, dass sie diesen Zustand herbeiführen“ (Schimank 2007: 233). Für die Anforderungen einer inter- bzw. transdisziplinären, vergleichenden Hochschulforschung sowie der Evaluierung des Umsetzungsstandes nationaler Hochschulsysteme wurde ein Analyseschemata distinkter Governance-Regimes in fünf Dimensionen entwickelt (Schimank 2007): die staatliche Regulation der Hochschulen (state regulation), die Außensteuerung der Hochschule durch den Staat oder durch andere Akteure (external guidance), die akademische Selbstorganisation der Hochschule (academic self-governance), die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen (managerial self-governance) und der Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (competition). In Anlehnung an Wiesenthal (2000) werden die verschiedenen Dimensionen zu einem ‚governance equalizer‘ zusammengefasst, d.h. als grafischer Schiebereglер, der je nach Ausprägung in den unterschiedlichen Ländern seine spezifische Gestalt annimmt (siehe Abb. 1).

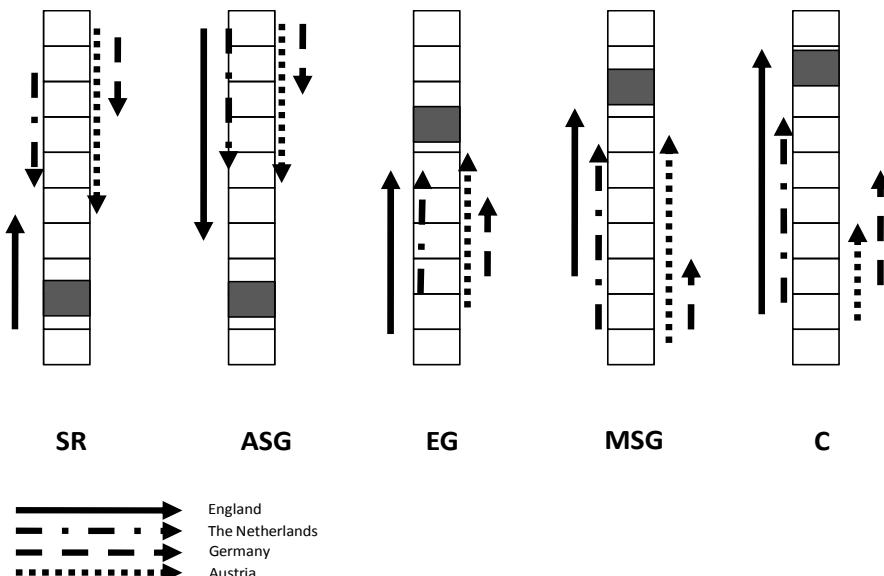


Abb. 1: Governance-Equalizer (aus de Boer et al. 2007: 149)³

Für die Argumentation dieses Artikels von besonderer Bedeutung ist der Sachverhalt, dass mittlerweile auch in Deutschland die staatliche Einflussnahme (SR) sowie die akademische Selbstorganisation (ASG) abgebaut und gleichzeitig die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen (MSG; vgl. Jansen 2007) ausgebaut wurde. Das deutsche Universitätssystem war traditionell gekennzeichnet durch eine Kombination hoher staatlicher Steuerung bei gleichzeitig hoher akademischer Selbststeuerung. Mit der Einführung des New Public Managements

³ Die grauen Kästchen in Abb. 1 geben jeweils die zu erreichende Zielperspektive der jeweiligen Dimension nach dem New Public Management an.

wird der direkte staatliche Eingriff des Ministeriums minimiert und stattdessen die Organisation Universität als hierarchisierter, korporativer Akteur gestärkt. Konsequenterweise wurden damit die Selbstbestimmungspotenziale der Professorenschaft beschnitten (Schimank 2009).

Die Governance-Struktur lässt sich auf drei Analyseebenen differenzieren (Schimank 2007):

1. Makroebene: die Ebene der Politik und der Beziehung zwischen Staat und Hochschule;
2. Mesoebene: die Ebene der Entscheidungsfindung innerhalb der Hochschule;
3. Mikroebene: die Entscheidungsfindung auf Lehrstuhl-Ebene oder auf der Ebene der individuellen Wissenschaftler.

Es wurden bereits Fragen nach den Wirkungen veränderter Governance-Strukturen auf der Makro- und Mesoebene von Entscheidungsstrukturen und -handeln innerhalb von Hochschulen diskutiert (vgl. u.a. Fangmann 2006). Die Auswirkungen auf der Mikroebene des Leistungshandelns bzw. zumindest der Handlungsintentionen der Wissenschaftler, ist bisher noch nicht systematisch untersucht worden. Auch wenn die neuen Steuerungsformen zu Änderungen auf der Organisationsebene der Hochschulen geführt haben (Hartwig 2006), muss dies nicht notwendig zugleich auch Änderungen auf der Mikroebene des Akteurshandelns implizieren. Insbesondere neo-institutionalistische Ansätze haben darauf aufmerksam gemacht, dass die Aktivitätsstrukturen von Organisationen nicht zwangsläufig durch deren Formalstrukturen determiniert werden; sie sind vielmehr oftmals lose aneinander gekoppelt (Meyer / Rowan 1977). Änderungen auf der Strukturebene, die sich beispielhaft in einer neuen Rhetorik und neuen Ablaufstrukturen manifestieren, ziehen nicht kausal zwingend eine Anpassung der Handlungen der einzelnen Wissenschaftler nach sich (vgl. hierzu Anderson 2008). Inwiefern die Veränderungen der Strukturen auf der Mesoebene zu Effekten auf der Mikro-Ebene des Handelns der Lehrenden führen, ist aber gerade das eigentlich Interessierende und wird darum zum forschungsleitenden Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie gemacht.

Eine erste empirische Untersuchung der Auswirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf Handlungsintentionen von Professoren wurde in einem Projekt von Minssen und Wilkesmann (2003) erhoben. Eine schriftliche Befragung der nordrhein-westfälischen Hochschullehrer zu den Auswirkungen der indikatorisierten Sachmittelvergabe (Titelgruppe 94) auf die internen Governance-Strukturen der Hochschulen, ermittelte differente Einstellungsmuster der Professorenschaft in Kategorien der Reaktanz bzw. Akzeptanz des neuen Ökonomismus an Hochschulen (Minssen / Wilkesmann 2003). Weitere Evidenz dafür, dass gewandelte Governance-Strukturen die Kognition der darin agierenden Akteursgruppen ändern, findet man auch bei Smeenk et al. (2009). Letztere unterschieden in einer europäischen Vergleichsstudie, in der über 2300 Hochschulangehörige (Professoren und Mittelbau) befragt wurden, direkte von indirekten Effekten. Diese Forschergruppe konnte zeigen, dass die neuen Steuerungsinstrumente keinen direkten Einfluss auf die Qualität der Arbeitserledigung haben, aber indirekte bzw. nicht-intendierte Effekte z.B. das organisationale Commitment zur Universität.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Governance-Ansatz zwar zur groben Klassifikation der internationalen Hochschulsysteme gut geeignet ist, darüber hinaus aber keine Vorgaben zur konkreten Operationalisierung der einzelnen Governance-Dimensionen (Schimank 2007) zur Verfügung stellt. Es ist nur intuitiv nachvollziehbar und nicht in Kennzahlen quantifizierbar, warum ein Land beim Governance-Equalizer auf welcher Stufe steht. Da es ein interdisziplinär verwendbares, perspektivenintegrierendes Analyseraster sein soll und keine Theorie, wird jenseits deskriptiver Zustandsbeschreibungen der eigentlich interessierende Zusammenhang zwischen (Organisations-)Struktur und Handlung (der Organisationsmitglieder) nicht modelliert. Werden nichtsdestotrotz Aussagen zum Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturbedingungen und personaler Agentur gemacht, bemüht man ad-hoc-Annahmen, welche im engeren oder weiteren Sinne auf die Prinzipal-Agenten-Theorie

rekurrieren. Instrumente der managerial self-governance (leistungsorientierte Gehaltszulagen, leistungsorientierte Mittelvergabe, etc.) implizieren dementsprechend eine stärkere top-down Entscheidungsfindung und damit verbundene Überwachungsmöglichkeiten sowie entsprechende selektive Anreize zur Motivationssteigerung, um eine Leistungszurückhaltung der Professorenschaft zu überwinden. Wittek (2007) hat die Mikro-Fundierung des Governance-Ansatzes durch eine Integration von drei verschiedenen Ansätzen zu begründen versucht: (1) die Rational-Choice-Theorie, die die Anreizstruktur betont, (2) die kulturell-kognitive Perspektive, die die Sozialisation sowie die Internalisierung von Normen hervorhebt und (3) die strukturalistische Perspektive, die das Verhalten der Individuen durch ihre Position in Machtstrukturen bestimmt. Da, wie Wittek (2007: 92) selbst hervorhebt, die strukturalistische Perspektive kaum anwendbar ist, werden wir uns im Folgenden auch auf die Denkfigur der Anreizstrukturen nach der Prinzipal-Agenten-Theorie beziehen, sowie deren kulturell-kognitive Erweiterungen vornehmen. Anders formuliert: Um den theoretischen Link zwischen Struktur und Agentur herzustellen, bedarf es der Inkorporation von (Organisations-)Kultur, welche den Zusammenhang dieser Relation überhaupt erst vermittelt (Vaughan 1998).

3 Hochschulsteuerung nach der Prinzipal-Agenten-Theorie

Zur Begründung der Reorganisation der Hochschulen nach Prinzipien des NPM wird zuvorderst immer auf die normative Auslegung der Prinzipal-Agenten-Theorie zurückgegriffen (Lane / Kivistö 2008; Dilger 2001). In dieser Prinzipal-Agenten-Theorie wird die vertragsförmige Gestaltung der Beziehung zweier Akteursgruppen in den Blick genommen: Prinzipale und deren Agenten (Eisenhardt 1989; Miller 2005; Miller / Whitford 2006). Grundsätzlich wird zwischen dem Prinzipal als Auftraggeber (hier: der Staat als Eigentümer bzw. Finanzier der Universitäten oder das Rektorat / Präsidium) und dem Agenten als Auftragnehmer (hier: das dem jeweiligen Prinzipal hierarchisch untergeordnete Rektorat oder Dekanat sowie der Lehrstuhlinhaber) unterschieden. Die Grundannahme dieser Theorie unterstellt eine prinzipielle Informationsasymmetrie zwischen Prinzipal und Agent. Da beide Seiten zudem als egoistische Nutzenmaximierer modelliert werden, ergeben sich Zielkonflikte. Der Agent versucht opportunistisch diese ungleiche Informationsverteilung für sich auszunutzen und verfolgt Strategien der Leistungszurückhaltung (shirking) durch Informationsverschleierung währenddessen der Prinzipal wiederum Disziplinierungs-Mechanismen etabliert, um die maximale Ausschöpfung der Leistungsreserven seiner Agenten zu forcieren. Dabei ist die Prinzipal-Agenten-Theorie in ihrer Axiomatik vom Prinzipalen her konstruiert, indem sie dem ‚faulen‘ Agenten theorie-immanent per se Leistungszurückhaltung unterstellt (Perrow 1986). Im Fall der Steuerung von Hochschulangehörigen ist insbesondere das Agenturproblem des ‚moral hazards‘ in folgenden beiden Ausprägungen relevant: Die Professoren besitzen mehr Informationen über ihr eigenes Wissen (hidden knowledge) und ihre persönlichen Eigenschaften (hidden characteristics) sowie über ihre eigene Forschungs- und Lehrleistung (hidden action) als das Rektorat (Jäger 2009). Diese können sie dazu nutzen, ihre Arbeitsleistung möglichst gering zu halten, ohne finanzielle Einbußen ihres Arbeitsentgeltes oder ihrer Reputation befürchten zu müssen. Früher war das Rektorat nicht einmal Dienstvorgesetzter und das Ministerium vor Ort nicht präsent, sodass Kontrolle und Sanktionierung des Verhaltens der Professoren in Form hierarchischer Verfügung schon allein aus diesem Grund unmöglich waren. Outputorientierte Anreize sollen dieses Verhalten möglichst unterbinden: „The principal chooses to use outcome-based incentives to overcome in part the problems of moral hazard, despite operating at an informational disadvantage with the agent. This necessarily transfers risk to the risk-averse agent“ (Miller 2005: 206). Im Rahmen des NPM an Hochschulen haben diese Überlegungen bisher zu folgenden Umgestaltungen geführt: die Leistungszulage im Rahmen der W-Besoldung, die leistungsorientierte und indikatorenbasierte Mittelvergabe (LOM) sowie

Zielvereinbarungen (ZV). Auch Lehrpreise können - wenn auch nur bedingt - als Mechanismus zur Überwindung der Agenturproblematik für die akademische Lehre interpretiert werden.

Im Rahmen der seit 2005 geltenden *W-Besoldung* können drei Arten von Leistungsbezügen gezahlt werden: Berufungs- bzw. Bleibebezüge, Funktionsbezüge und Bezüge für ‚besondere Leistungen‘ (vgl. Müller-Böling 2004; Mühlenkamp / Hufnagel 2002; Witte / Schreiterer 2004). Mittlerweile haben viele Universitäten Kriterienkataloge entwickelt, die sich auf ‚außergewöhnliche‘ oder ‚überdurchschnittliche Leistungen‘ in der Forschung, aber auch in der Lehre beziehen. Die dort verwendeten Formulierungen sind jedoch meistens sehr unpräzise. Die Antragsverfahren zur Erlangung dieser Bezüge setzen zudem voraus, dass sich die Professoren in der Regel eigeninitiativ dafür bewerben müssen. Gemäß der Logik der Prinzipal-Agenten-Theorie sollte insbesondere die Lehre selektiv belohnt werden, da die Forschungstätigkeit bereits durch die akademische Reputationsstruktur wertgeschätzt wird: „Die Stärke der Anreize muss sich an dem am schlechtesten beobachtbaren Aufgabenbereich orientieren, damit dieser vom Agenten nicht vernachlässigt wird; „[...] Diese Modellvariante ist für Hochschulen sehr relevant, da gemeinhin angenommen wird, dass sich Forschungsleistungen über Publikationsmaße und andere Reputationseffekte viel leichter bestimmen lassen als Leistungen in der Lehre“ (Dilger 2001: 138). Zusätzliche monetäre Anreize sollten nach dieser Denkart, sofern sie speziell auf Lehrleistung abstellen, das Engagement der Professoren in der Lehre erhöhen oder zumindest die Wahrnehmung der Wichtigkeit dieses Handlungsfeldes. Unsere erste Hypothese lautet dementsprechend:

H1 (Leistungszulagen): Die Zahlung von besonderen Leistungszulagen (*W-Besoldung*) für Lehre erhöht die Einschätzung der Wichtigkeit oder des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen.

Allerdings sollte diese besondere Leistungszulage nur von der Hochschulleitung vergeben werden, da bei einem Peer-Review ein Anreiz besteht, die Zulage nicht zu gewähren: „Jeder Hochschullehrer, der mehr arbeitet und dessen Leistung besser beurteilt wird, übt einen negativen externen Effekt auf seine Kollegen aus, weil bei geplanter Leistungsentlohnung Mittel aus dem beschränkten Lohnfonds von jenen auf ihn umverteilt werden. Folglich haben alle einen Anreiz, sich gegenseitig von der Arbeit abzuhalten oder gleich ein niedriges Leistungsniveau zu verabreden“ (Dilger 2001: 141).

Ebenso können gemäß der Prinzipal-Agenten-Theorie auch *Lehrpreise* in der Wahrnehmung von Professoren eine Anreizwirkung entfalten. Wer gute Lehre macht, qualifiziert sich für einen Lehrpreis. Allerdings stellt der Lehrpreis keinen selektiven Anreiz im engeren Sinne dar, da er kein Bonus ist, der eine klare Relation von Leistungshöhe und Bonushöhe vorweist. Lehrpreise diskriminieren nicht systematisch zwischen jenen, welche mehr Leistung bringen als andere, indem Erstere belohnt *und gleichzeitig* Letztere sanktioniert werden. Wie alle akademischen Awards unterscheidet sich der Lehrpreis damit von selektiven Anreizen darin, dass ein rational kalkulierender Akteur sie nicht als Kompensationsleistung für Handlungskosten verrechnen kann bzw. muss. Da üblicherweise nur eine Person pro Universität oder Fachbereich einen der jährlichen Lehrpreise überreicht bekommt, gilt ‚the winner takes it all‘ und alle anderen Professoren gehen leer aus. Aber dennoch kann er als belohnende Vergabe von reputativem Kapital interpretiert werden (Wilkesmann / Schmid 2010; Frey / Neckermann 2008). Jeder Gewinner eines Lehrpreises wird dies als Belohnung seiner Handlungen in der Lehre ansehen. Insofern ist die Aussicht auf diese Belohnung auch als Anreiz zu interpretieren, wenn auch mit geringerer Eintrittswahrscheinlichkeit und darum Anreizintensivität als z.B. eine systematisch gewährte Leistungszulage der Besoldung.

H2 (Lehrpreise): Die Vergabe von Lehrpreisen erhöht die Einschätzung der Wichtigkeit oder des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen.

Ein weiterer Mechanismus, der im Rahmen des NPM eingeführt wurde und das Agenturproblem überwinden helfen soll, ist die *leistungsorientierte Mittelvergabe* (LOM). Hier wird die Belohnung an klar festgelegte Kriterien gekoppelt (Leszczensky / Orr 2004; Wiesemann et al. 2005). Der Verteilungsschlüssel, nach welchem der Globalhaushalt der Hochschulen landesweit vergeben wird, wird meistens auch für die universitätsinterne Mittelvergabe kaskadenartig nach unten so weitergegeben (Jäger 2009). In den meisten Bundesländern sind die Budgetschwankungen, die durch die LOM entstehen können, jedoch begrenzt. Da zusätzlich das variable Budget üblicherweise nur pro Fakultät vergeben wird, aber nicht für das persönliche Einkommen relevant ist, könnte der Effekt der Diffusion von Verantwortung auftreten, weil nicht jeder seine individuelle Leistung als für die Gesamtpersonalperformance der Fakultät ausschlaggebend attribuiert. Gibt es aber eine leistungsorientierte Mittelvergabe welche auch auf der Ebene von Lehrstühlen eingesetzt wird, ist von einer ungleich höheren Anreizwirkung auszugehen, da hier eine direkte Betroffenheit besteht, wie auch eine direkte Leistungszurechnung erfolgen kann.

H3 (LOM): Eine leistungsorientierte Mittelvergabe auf Lehrstuhlebene (mit Indikatoren für Lehre) erhöht die Einschätzung der Wichtigkeit oder des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen.

Ein mittlerweile sehr beliebtes und häufig eingesetztes Anreizinstrumentarium auch an Hochschulen ist die *Zielvereinbarung* (Jaeger et al. 2005; Nickel 2009). Hier werden entweder klare Outputvorgaben top-down gemacht (König 2009) oder – wie es idealtypisch sein sollte – Ziele gemeinsam vom Prinzipal und Agenten möglichst kooperativ ausgehandelt. Der Agent kann hier sowohl die Fakultät als auch ein Lehrstuhlinhaber sein. Im ersten Fall tritt wieder das Problem der Verantwortungsdiffusion auf. Der letztere Fall beschreibt die klassische Prinzipal-Agenten-Konstellation, d.h. die Universität ist geprägt von vielen, nebeneinander bestehenden Prinzipal-Agenten Beziehungen (Dilger 2001). Die Ziele müssen wiederum so operationalisiert werden, dass die Zielerreichung einfach überprüft werden kann. Die Zielerfüllung kann dann mit Sach- und Personalmittel-Anreizen positiv verknüpft oder sogar bei Zielverfehlung mit Sanktionen (Malus-Verfahren) belegt sein. Wenn die akademische Lehre Gegenstand dieser Zielvereinbarung ist, dann müsste Letztere auch hier handlungsrelevant sein.

H4 (Zielvereinbarungen): Wenn Lehre Gegenstand von Zielvereinbarungen ist, erhöht dies die Einschätzung der Wichtigkeit oder des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen.

4 Prinzipal- und Agentenrollen als Ergebnis von Zuschreibungsprozessen

Die Prinzipal-Agenten-Theorie setzte eine klare analytische Differenzierung zwischen den beiden Rollen von Prinzipalen und Agenten voraus. Ein Charakteristikum der Organisation wissensintensiver Arbeit ist aber gerade die Aufhebung der Grenzen zwischen Vorgesetzten und Untergeordneten (Greenwood / Empson 2003; Greenwood et al. 2007). In der Unternehmensberatung wird häufig die Organisationsform Partnerschaft gewählt, in der alle Prinzipale sind und deshalb Agenturprobleme obsolet werden. Traditionell wurde in der deutschen Universität der Professor auch als Quasi-Prinzipal betrachtet (Schimank 2005 a: 363). Es gab rea-

liter keinen Prinzipal als Auftraggeber (außer vielleicht den Minister). Es wurde also den Professoren eine Prinzipalen-Rolle zugeschrieben und dies sollte bei diesen eine Selbstattribuierung als Prinzipal (academic self-governance) evozieren. Unter den Bedingungen einer zunehmend ausgeprägteren managerial self-governance wird dem Professor mittlerweile eine zweifache Agenten-Rolle zugewiesen: Zum einen tritt das Rektorat jetzt stärker als Prinzipal auf und behandelt die Professoren als seine Agenten. Zum anderen erheben auch die Studierenden ebenfalls ihr Recht, als Prinzipale wahrgenommen zu werden, da sie Studiengebühren zahlen. Sie adressieren darum ihrerseits die Professoren als Agenten ihrer studentischen Erwartungshaltungen (Lane / Kivistö 2008). Es ist zumindest plausibel, dass dies auch zu einer veränderten Selbstbeschreibung der Professoren führt, insofern sie z.B. durch studentische Lehrevaluation mittlerweile auch verstärkt zum Subjekt von Rechenschaftsimperativen gemacht werden. Langfristig werden sie demnach vermutlich auch für den Aufgabenbereich der Lehre ein Bewusstsein als Agenten entwickeln. Die Umgestaltung des wissenschaftlichen Arbeitsumfeldes nach den Leistungsimperativen des NPM ist - abgesehen von manifesten Änderungen in der Formalstruktur der Universität - auch als ein Prozess der moralisierenden Verantwortungszuschreibung zu interpretieren. Desto mehr sich ein Professor aber seiner betriebswirtschaftlichen Zurichtung gemäß der Ideologie des Neuen Steuerungsmodells widersetzt, desto weniger kann davon ausgegangen werden, dass eine manageriale Leistungssteuerung auch wirksam wird. Organisationsteilnehmer per se und insbesondere die Population der Professoren verfügen über genügend Gestaltungsspielraum, auf formale und normative Anforderungen entweder konform oder reaktant zu reagieren (siehe hierzu Anderson 2008). Insbesondere die deutsche Tradition der akademischen Handlungsfreiheit hat den Professor in seiner Selbstauffassung als selbstbestimmten, autonomen und rein interessensmotivierten Akteur bestärkt. Um diesen, in ökonomischen Theorien der Organisation, unterbestimmten Aspekt der kulturell präformierten ‚personengebundenen Agentur‘ (Emirbayer / Mische 1998) auch abzubilden, wollen wir folgende Hypothese formulieren.

H5 (Attribuierung als Agent des NPM): Je stärker die Selbst-Attribuierung der Professoren als Agenten von leistungsorientierten Rechenschaftsmechanismen (NPM) ausgeprägt ist, desto stärker greifen diese Instrumente auch in Hinblick auf Lehre.

Da leistungsorientierte Zulagen nur in der W-Besoldung gezahlt werden, ist zu erwarten, dass etwaige Attribuierungsunterschiede wenn überhaupt, dann entlang der Differenz zwischen den Besoldungsmodi zu finden sein werden. Die W-besoldeten Professoren besitzen demnach ein prinzipiell stärker ausgeprägtes Bewusstsein ihrer Handlungsverantwortung als Agenten übergeordneter Prinzipale bzw. institutioneller Vorgaben, was sich auch auf die Wahrnehmung ihrer Lehrtätigkeit auswirken könnte.

H6 (Besoldungsart): Die Art der Besoldung hat einen Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit oder des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen.

5 Jenseits rein ökonomischer Konzeptionen des Organisationshandelns

Ein Ansatz, der die Frage des Arbeitskontextes und der Attribuierung verbindet, ist die Self-Determination Theory (SDT) nach Ryan und Deci (2000). Wird der Arbeitskontext so interpretiert, dass er wenig Handlungsfreiheit zulässt, dann kann dies entweder zur Erhöhung der Amotivation oder aber zumindest einer dominanten extrinsisch regulierten Handlungsmotivation führen. Das wäre dann der Fall eines Professors (Agent), der entweder vom Rektorat oder den Studierenden (Prinzipale) mit Vorgaben, Bedingungen und Erwartungen konfrontiert wird, um diese dann fremdbestimmt als ein guter ‚Organisationssoldat‘ oder ‚Dienstleister‘

auszuführen. Wird dagegen das Arbeitsumfeld als autonomiefördernd wahrgenommen, ist eine intrinsische Motivation wahrscheinlicher. Ryan und Deci (2000) differenzieren zwischen den Polen der Selbst- und Fremdbestimmtheit qualitativ unterschiedliche Typen von Motivation (vgl. Abb. 2). Das Selbstbestimmungskontinuum der Handlungssteuerung reicht von vollständiger *Amotivation*, über verschiedene external verursachte Modi der Handlungsregulation (extrinsisch) bis hin zu vollkommen intrinsischer Motivation. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können je nach Grad der Internalisation und Integration externaler Werte in selbstbestimmte Handlungen überführt werden. Es werden hierzu vier verschiedene Kategorien postuliert: (1) *Externale Regulation*: Handlungen werden ausgeführt, um entweder Belohnung zu erhalten oder Bestrafung zu vermeiden. (2) *Introjizierte Regulation*: Gemeint sind Verhaltensweisen, die einem inneren Druck folgen und für die Selbstachtung relevant sind. Erlebenszustände wie Stolz, Schuldgefühle oder Sorge sind Ausdruck dieser Form internalisierter Fremderwartungen. (3) *Identifizierte Regulation*: Eine Verhaltensweise wird vom Selbst als persönlich wichtig oder wertvoll anerkannt. Die zu Grunde liegenden Werte und Ziele sind integraler Teil des Selbstkonzepts. Diese Stufe der Internalisierung wird bereits als selbstbestimmtes Verhalten erlebt. (4) *Integrierte Regulation*: Diejenige Form extrinsischer Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung. Sie ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien, mit denen sich das Individuum vollkommen identifizieren kann und die es kohärent in das Selbstkonzept integriert hat. Dennoch wird dieser Regulationstyp von intrinsischer Motivation abgegrenzt, da hier Handlungen unternommen werden, um instrumentelle Folgen zu erzielen, welche vom eigentlichen Handlungsvollzug separierbar sind. *Intrinsisch* motiviert meint ein vollkommen von äußeren Anreizen autonomes Verhalten, welches allein um der Befriedigung aus dem Handlungsvollzug selbst erledigt wird; weil man Freude daran hat.

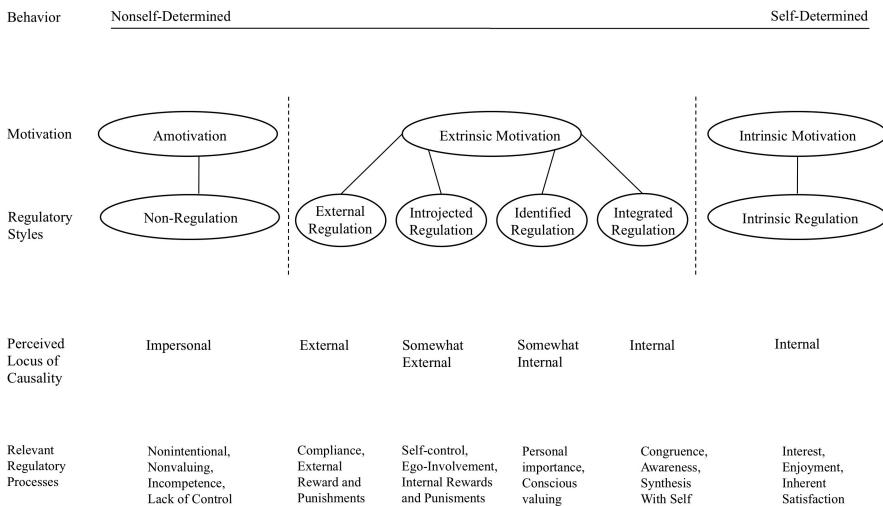


Abb.2: Die Self-Determination Theory nach Ryan und Deci (2000: 72)

Damit wird auch eine frühere Kritik an der Prinzipal-Agenten-Theorie aufgegriffen, die keine intrinsische Motivation kennt (Frey 1997; Osterloh / Frey 2000; Jäger 2009). Es ist aber gerade auch diese intrinsische Motivation, welche oft als Erklärungsformel dafür bemüht wird, warum Professoren forschen und lehren, obwohl sie kaum externaler Kontrolle und Rechenschaftspflicht gegenüber Dritten ausgesetzt sind. Mittels der Selbstbestimmungstheorie der Motiva-

tion kann damit ein theoretischer Zusammenhang zwischen Arbeitskontext und -motivation hergestellt werden. Da dieses Motivationskonzept sich über Grade der Autonomiewahrnehmung bestimmen lässt, ist auch der Aspekt der fremdbestimmten Kontrolle bzw. hierarchischen Verfügung darin impliziert. Die Grundaussage der SDT führt uns zu folgender Hypothese:

H7 (Selbstbestimmung in der Lehre): Je höher die Selbstbestimmung in der Lehre im Sinne der Self-Determination Theory wahrgenommen wird, desto höher ist die Einschätzung der Wichtigkeit oder des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen.

Professoren, die intrinsisch motiviert sind, kennen kein Agenturproblem, weil sie tun wollen, was sie tun sollen. Allerdings können Verdrängungsphänomene (motivation crowding out) auftreten, wenn intrinsisch motivierte Personen durch selektive Anreize zusätzlich motiviert werden sollen (Frey / Jegen 2001). Das wäre dann ein nicht-intendierter Effekt, der gerade im Zuge des Ausbaus der managerialen Governance von Universitäten durch leistungsorientierte Vergütung und den dazu notwendigen Leistungskontrollen besonders virulent werden könnte (Hofreiter / Vogel 2008).

Was ökonomische Theorien der Organisation zudem ausklammern, ist die kulturbedingte Wahrnehmung organisationaler Kontexte sowie Präformierung von Entscheidungen (Wildavsky 1994; Vaughan 2002). Vor allem in unsicheren Situationen wissensintensiver Arbeit in Profibürokratien (Mintzberg 1992) ist bewusst rationales Entscheiden unwahrscheinlicher als eher intuitives Reagieren qua habitualisierter Verhaltensroutinen. Wie Mintzberg (1992) festgestellt hat, lassen sich solche Organisationen hauptsächlich über die Sozialisation in eine Profession steuern. Die Organisation Universität hat nur beschränkten direkten Einfluss auf die Lehrperformance (z.B. über Evaluationen). Hinter geschlossenen Seminarraumtüren suspendieren sich die Professoren immer noch weitgehend von Zugriffsmöglichkeiten des Rektorats (hidden action). Die Lehrsituation stellt letztendlich eine eigenständige Interaktionssituation dar, in der jeder Professor im Wesentlichen auf sich alleine gestellt ist und nach Maßgabe eines mehr oder minder bewusst reflektiertem Lehr-Habitus lehrt. Prosser und Trigwell (2006; vgl. auch Ramsden et al. 2007) haben in empirischen Untersuchungen zur Beschreibung akademischer Lehrausübung in Abhängigkeit von dahinter liegenden Handlungsstrategien und -intentionen zwei Lehrorientierungen festgestellt, die Professoren aufweisen; diese sind tendenziell robust gegenüber unterschiedlichen Unterrichtsformaten (Seminar, Vorlesung, Projektgruppe). Man kann diese Lehrorientierungen als verschiedene *Sozialisationsformen in die Lehrtätigkeit* interpretieren: „Each academic's conception of teaching will have formed through some complex amalgam of influences such as experiences as a student, departmental and institutional ethos, conventions of the discipline and even the nature of the classroom. As teaching is central to the role of academics, conceptions of teaching tend to become subsumed into unconscious. It, therefore, takes a major perspective transformation to change them (...)“ (Kember 1997: 271). Dieses Konzept der Lehrorientierung umfasst zum einen die Dimension ‚student focused‘. Dahinter verbirgt sich eine konstruktivistische Sicht auf die Lehre, in der den Studierenden mit viel Interaktionsaufwand Unterstützung gegeben wird, neues Wissen in ihr Vorwissen zu integrieren, ihr Wissen zu rekonstruieren und somit selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Zum anderen haben Prosser und Trigwell die Lehrorientierung ‚teacher focused‘ ermittelt. Hierbei monologisiert der Lehrende, ohne auf die Studierenden und ihr Vorwissen sowie ihre Lernbedürfnisse Rücksicht zu nehmen. Die lehrendenzentrierte Lehrorientierung stellt eher eine traditionelle Lehrorientierung dar, die die heutigen Professoren bei ihren einstigen Professoren kennengelernt haben sollten. Die studierendenzentrierte Lehrorientie-

nung kann dagegen als Indikator dafür genommen werden, dass eine Person durch neuere Lehr-Lern-Konzeptionen interaktionsintensiver Wissens-Co-Konstruktion geprägt wurde. Die Vermutung ist, dass Professoren, die einen studierendenorientierten Lehrstil praktizieren, der akademischen Lehre höhere Priorität beimessen.

H8 (Lehrorientierung student focused): Je mehr eine Person der Lehrorientierung „student focused“ anhängt, desto höher ist die Einschätzung der Wichtigkeit oder des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen.

Damit haben wir – neben intrinsisch regulierten Formen des Handelns – eine weitere unabhängige Variable, die es erlaubt, akademische Lehre als kulturell präformiertes Professionsverhalten jenseits bewusster Entscheidungsrationaleitäten abzubilden.

Die in den Hypothesen formulierten, theoriegeleiteten Zusammenhangsannahmen wurden zusätzlich noch mit weiteren *Kontrollvariablen* und ad-hoc-Annahmen ergänzt. U.a. haben wir überprüft, ob der befragte Professor nicht schon von vornherein eine hohe Affinität zur Lehre besitzt. Dies könnte zum einen aufgrund der Inhalte seines Faches der Fall sein. So ist zu erwarten, dass eine Person aus der Erziehungswissenschaft eine thematisch höhere Affinität zur Lehre hat als eine Person aus einer Disziplin, die sich nicht mit Lernverhalten, der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Theorie der Vermittlung von Wissensinhalten auseinandersetzt. Wer abgesehen davon freiwillig hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen besucht oder ein didaktisches Coaching beansprucht hat, wird ebenfalls ein ausgeprägteres Bewusstsein im Bezug auf akademische Lehre aufweisen als jemand, der gegenüber den hochschuldidaktischen Angeboten seiner Universität indifferent ist. Ebenso plausibel ist die Annahme, dass die Lehrbelastung (Anzahl von Studierenden in den Seminaren), das Geschlecht, das Alter oder Erfahrungen in privatwirtschaftlichen Arbeitskontexten außerhalb des Feldes der Wissenschaft Einstellungsunterschiede bedingen könnten.

6 Forschungsdesign

Die Autoren führten zwischen Mai und Juli 2009 eine Umfrage unter deutschen Universitäts-Professoren durch. Die Stichprobenziehung erfolgte aus dem E-Mail-Verteiler des Deutschen Hochschulverbandes, der mit knapp 20.000 E-Mail-Adressen fast alle Professoren in Deutschland umfasst. Es wurde eine disproportional geschichtete Stichprobe von 8000 Professoren gezogen. Diese Samplekonstruktion war deshalb notwendig, weil aufgrund der Fragestellung besonders alle W-Professoren berücksichtigt werden sollten und der Sample-Umfang auf 8000 Teilnehmer limitiert wurde. Angeschrieben wurden alle 3244 W2- und W3-Professoren an deutschen Universitäten (keine Fachhochschulen), wie sie zum Erhebungszeitpunkt im E-Mail-Verteiler mit ihren Adressen enthalten waren; die restlichen 4756 Befragten wurden per Zufallsstichprobenziehung aus der Gruppe aller C3- und C4-Professoren an deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft gezogen.⁴ Die so Ausgewählten bekamen eine E-Mail durch den Hochschulverband zugesendet, die einen Link zu einem standardisierten Online-Fragebogen enthielt. Von den 8000 Angeschriebenen haben – nach einer einmaligen Nachfassaktion – 1119 Personen den Fragenkatalog vollständig und gemäß verschiedener Plausibilitätschecks brauchbar ausgefüllt. Dies entspricht einer Netto-Rücklaufquote von 13,98%.

Da es sich um eine geschichtete Stichprobenziehung handelt, ist ein Vergleich zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit notwendig, um Informationen darüber zu bekommen, ob es

4 Es ist ein time-lag zwischen dem E-Mail-Verteiler und der aktuellen Grundgesamtheit zu vermuten, da es eine gewisse Zeit braucht, bis die Adressen der neuen W-Professoren eingepflegt sind.

systematische Verzerrungseffekte gibt, die die Repräsentativität der Aussagen wesentlich beeinträchtigt. Beim Statistischen Bundesamt liegen die Daten zur Grundgesamtheit vor, sodass diese Gegenüberstellung relativ detailliert vorgenommen werden kann (siehe Tabelle 1). Da in der Stichprobe keine Juniorprofessoren befragt wurden und es z.T. Mehrfachzuordnungen zu verschiedenen Fachbereichen gab, mussten auch Mehrfachnennungen aus der Stichprobe entfernt werden. Eine Reihe von Professoren (5,7%; n=64) wollen oder können sich nach ihrem Selbstverständnis nicht eindeutig nur einer einzigen Fachrichtung zuordnen. Die Differenz zwischen W- und C-Besoldung in Stichprobe und Grundgesamtheit ist – wie oben bereits angesprochen – gewollt. Um Repräsentativität zu gewährleisten, kann der Datensatz für bestimmte deskriptive Auswertungen nachträglich gewichtet werden.

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

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

Die Befragung gliederte sich inhaltlich in drei große thematische Blöcke: (1) Handlungsdimensionen akademischer Lehrtätigkeit, (2) Umsetzungsstand und Ausgestaltung von leistungsorientierten Anreizsystemen im besonderen Bezug auf Lehre (Lehrpreise, Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe, Zulagen in der W-Besoldung) und verschiedene weitere Variablen, denen ein alternativ erklärender, moderierender, spezifizierender oder verzerrender Einfluss auf den prinzipiellen Zusammenhang von Anreizsystemen und Lehrtätigkeit zugesprochen wird: Self-Determination Theory, Lehrorientierung, Attribuierung der Agentenrolle, organisationales Commitment oder sonstige Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit wie Veranstaltungsgröße, Unterstützungsleistungen durch Hochschullerung. (3) In einem letzten Abschnitt wurden sozio-demografische Aspekte erhoben (Alter, Geschlecht, Universität, Bundesland, hierarchische Position innerhalb der Universität, etc.). Alle Items, bei denen Aussagen bewertet werden sollten, sind mit Likert-Einstellungsskalen abgefragt worden (1 „stimme gar nicht zu“; 5 „stimme voll zu“).

6.1 Die abhängige Variable akademische Lehre

Was ist eigentlich akademische Lehre? Durch welche Handlungsdimensionen akademischer Tätigkeit ist sie charakterisiert? Im Rahmen dieser Untersuchung wird nichts über die Qualität der Lehre (dies ist die Aufgabe der Hochschuldidaktik) ausgesagt, sondern danach gefragt, welche konkreten Handlungen des Professors seiner Aufgabe als akademischer Lehrer zuzu-

ordnen sind. Die bisherige Forschung zur Hochschuldidaktik und zur Evaluation der Lehre liefert lediglich Bezugspunkte, um sich an einer Begriffsbestimmung von akademischer Lehre in abgegrenzten Aspekten (meistens exklusiv auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung beschränkt) zu versuchen (vgl. Rindermann 1999: 137): Definition von Lehrzielen, Orientierung an Gesetzestexten, Bildungsideal, Curricula, Lehrevaluationsbögen, Heranziehung von hochschuldidaktischen und instruktionspsychologischen Theorien, Beobachtung und Beschreibung der Veranstaltungen von als ‚guten‘ Dozenten bekannten Personen, Prädiktoren von Lehrerfolg oder allgemeiner Dozentenbeurteilung.

Lehre wird aber an keiner Stelle in der Form möglichst trennscharfer und erschöpfender Handlungsdimensionen konzeptualisiert. Für die Konzeptspezifikation der abhängigen Variablen mussten deshalb zunächst distinkte Handlungsdimensionen der Lehrtätigkeit definiert werden. Klar unterscheidbare Handlungsfelder der Lehre (über die reine Lehrveranstaltung hinaus) konnten nach einer Rezeption sämtlicher Konzepte der Lehrveranstaltungsevaluation v.a. ausgehend von einem Konzept nach Cashin (1989) sowie mit Hilfe qualitativer Experteninterviews mit Hochschuldidaktikern verschiedener Fachbereiche bestimmt werden. Als Ergebnis wurden folgende drei Handlungsdimensionen auch in quantitativen Pre-Tests an zwei Universitäten vorläufig validiert: ‚inhaltliche Planung und fortlaufende Überarbeitung‘, ‚Lehrmethodik‘ und ‚Prüfungswesen‘. Letztere wurden jeweils als Soll-Wert („wie wichtig ist“) und als Ist-Wert („wie hoch ist der tatsächliche Arbeitsaufwand“) operationalisiert, da subjektive Bedeutungszuschreibungen nicht unbedingt mit tatsächlichem Arbeitsaufwand gleichgesetzt werden können. In bestimmten Fächern ist z.B. der Aufwand dafür, den Lehrstoff mit aktuellen Beispielen zu illustrieren, weit weniger arbeitsintensiv als in anderen. Besonders routinierten oder visierten Lehrenden fällt es bei vergleichbar ausgeprägter Präferenz leichter, neue Medien in ihren Unterricht zu integrieren, als ihren Kollegen. Da ‚inhaltliche Planung‘ und ‚Prüfungswesen‘ zu jeder Form von Lehre dazugehören, stellt die Dimension Lehrmethodik die eigentlich distinktive Handlungsdimension dessen dar, was üblicherweise mit der eigentlichen Durchführung einer Lehrveranstaltung assoziiert und in normativen Konzeptionen zur Lehrevaluation verschiedenartig adressiert wird. Hier wurde nach konkreten Lehrverfahren, zusätzlichen Lernhilfen für den Lehr-Lern-Prozess, nach unterstützenden Medien oder der Formulierung von Lernzielen gefragt (siehe Anhang, Tabelle 1). Diese Dimension weist auch tatsächlich die höchste Varianz auf, bildet sich relativ trennscharf als ein Faktor bei einer Hauptkomponentenanalyse ab und ist mit einem Cronbachs Alpha von ,74 für die ‚Wichtigkeit‘ und ,76 für den ‚tatsächlich zu leistenden Aufwand‘ akzeptabel reliabel. Entsprechend sind verschiedene Regressionsmodelle geschätzt worden, bei denen zum einen die Wichtigkeit der Lehrmethodik und zum anderen der tatsächliche Aufwand für die Lehrmethodik als abhängige Variable abgebildet wurde.

6.2 Die unabhängigen Variablen

Die unabhängige Variable der ersten Hypothese (Leistungszulagen) ist durch die Fragen operationalisiert worden, ob es nach Kenntnis der Befragten eine Leistungszulage im Rahmen der W-Besoldung für gute Leistung in der Lehre gibt und ob der Befragte selbst Empfänger einer solchen Zulage ist. Es zeigt sich, dass bei allen Befragten in der W-Besoldung (n = 645) 36,6 % der Fälle davon berichten, dass es an ihrer Universität prinzipiell eine persönliche Leistungszulage für Lehre gibt, bei 33,2 % existiert keine solche Zulage und doch erstaunliche 30,2, % aller W-Besoldeten können hierzu überhaupt keine Angabe machen („weiß nicht“). 8,0 % aller Befragten sind tatsächlich Empfänger solcher Leistungszulagen für Lehre.

Um die unabhängige Variable der zweiten Hypothese (Lehrpreise) zu erheben, wurde danach gefragt, ob der Interviewte selbst schon irgendwann mal einen Lehrpreis bekommen hat. Dies trifft auf 8,4 % aller Professoren unseres Samples zu. Ein Abgleich mit einer eigenen Recherche

zum Verbreitungsgrad und Ausgestaltung von Lehrpreisen bestätigt diesen Prozentanteil als durchaus repräsentativ für die Population deutscher Universitäten.

Die unabhängige Variable der dritten Hypothese (leistungsorientierte Mittelvergabe) ist als Frage operationalisiert worden, ob der befragte Professor auf Lehrstuhlebene sein Budget nach leistungsorientierter Mittelvergabe (LOM) bekommt (39,5 %) und darin mindestens ein Indikator zu akademischer Lehre enthalten ist. Dies trifft sogar auf 17,7 % aller Professoren zu. Ein Mittelwertvergleich zum Item „Ich gehe davon aus, dass meine Leistung in der Lehre die Mittelzuweisung über die LOM auf Fakultätsebene beeinflusst“ zwischen C-Besoldeten ($\bar{x} = 2,79$ und W-Besoldeten $\bar{x} = 3,13$) zeigt einen signifikanten Unterschied auf dem 5%-Niveau (t-Test; Sign.= ,016). Leistungsorientiert Besoldete berichten eine im Vergleich geringere Verantwortungsdiffusion; sie empfinden ihren individuellen Beitrag für die Kollektivleistung als gewichtiger im Vergleich zu den Senioritätsbesoldeten.

Für die vierte Hypothese (Zielvereinbarungen) wurde danach gefragt, ob auch die Lehre Gegenstand von Zielvereinbarungen ist, welche die Lehrstühle entweder mit dem Rektorat und / oder dem Fachbereich bzw. der Fakultät ausgehandelt haben. Dies ist bei immerhin 33 % der Fall.

Die „subjektive Attribuierung als Agent“ für die fünfte Hypothese wurde mit einem Index erhoben, indem Items additiv zusammengefasst ($\alpha = ,81$) wurden, die danach fragen, inwiefern die Befragten sich gerade *nicht* als Agenten wahrnehmen („Leistungsorientierte Ressourcensteuerung an Hochschulen ist nicht geeignet, da sie angesichts der bereits erbrachten Leistungen überflüssig ist“; „da Leistung in der Lehre nicht messbar ist“; „weil sich Professoren nicht sinnvoll mit betriebswirtschaftlichen Kalkülen steuern lassen“; „da sie [leistungsorientierte Steuerung] nur zur Kontrolle der Handlungen von Professoren dient“). Wenn die fünfte Hypothese bestätigt werden soll, zeigt sich das in einem negativen Zusammenhang.

Für die sechste Hypothese (Besoldungsart) wurde grundsätzlich nach der Besoldungsart differenziert, d.h., ob die Befragten ihr Gehalt nach W- oder C-Besoldung bekommen. Das Alter der Person ist als Kontrollvariable in der Regression integriert worden. Zwar sind die W-Besoldung und das Alter sachlogisch miteinander verbunden, da alle nach dem 1.1.2005 Befeuerten automatisch der W-Besoldung zuguteilt wurden, dennoch sind beide Variablen in der Regression so gerade eben nicht kollinear (Toleranz = ,588 bzw. ,651; VIF = 1,70 bzw. 1,53).

Der Grad der subjektiv wahrgenommenen Selbstbestimmung in der siebten Hypothese (Selbstbestimmung in der Lehre) wurde mit Items aus erprobten Fragebögen erhoben. Die in unserer Untersuchung gewählte Operationalisierung basiert im Wesentlichen auf einer Übersetzung der Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) nach Fernet et al. (2008), welche den deutschen Verhältnissen leicht angepasst und vereinzelt um Items aus der Academic Motivation Scale (AMS) (Vallerand et al. 1992) ergänzt wurde. Das Inventar der AMS ebenso wie die WTMST sind beide als eine arbeitstätigkeitspezifische Abwandlung der Self-Determination Theory of Motivation (SDT) nach Deci und Ryan (2000) für die Lehre konzeptualisiert worden; was einen gegenseitigen Bezug erlaubt.

Eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (KMO-Wert = ,844; erklärte Varianz 58 %) ergibt vier Faktoren: intrinsisch-identifizierte Verhaltensregulation ($\alpha = ,83$), externe Regulation ($\alpha = ,71$), introjizierte Regulation ($\alpha = ,70$) sowie Amotivation ($\alpha = ,60$). Da die Dimension der Amotivation nicht den gängigen Standards der Reliabilität genügt, wird sie in der weiteren Analyse nicht weiter berücksichtigt. Es werden die latenten Variablen intrinsisch-identifizierte Motivation (im Weiteren auch abgekürzt mit „intrinsische Motivation“) sowie die introjizierte und externe Regulation als differenzierbare Abstufungen entlang des Selbstbestimmungskontinuums verortet. Die latente Variable der intrinsischen Motivation re-

präsentiert die höchste Selbstbestimmung und die externe Motivation die geringste Selbstbestimmung der Arbeitsausführung.

Tabelle 2: Hauptkomponentenanalyse der Items zur Lehrmotivation

Hauptkomponentenanalyse Lehr-Motivation	Faktorenladung			
	intrin	intro	ext	amot
Intrinsisch-identifiziert regulierte Lehrmotivation: $\alpha = ,83$				
Weil Lehre für mich persönlich ein bedeutendes Anliegen ist.	,823			
Weil Lehre für mich eine interessante Tätigkeit ist.	,805			
Weil mir meine Lehrtätigkeit Freude macht.	,773			
Weil Lehre es ermöglicht, einen mir persönlich bedeutsamen Aspekt meines akademischen Berufs umzusetzen.	,766			
Weil ich meine Lehrtätigkeit als bedeutenden Beitrag zur akademischen Entwicklung meiner Studierenden auffasse.	,550			
Introjiziert regulierte Lehrmotivation: $\alpha = ,70$				
Weil es mein Anspruch ist, in der Lehre erfolgreich zu sein, andernfalls fühle ich mich als Versager.		,785		
Hauptsächlich, um positives Feedback von den Studierenden zu bekommen.		,750		
Weil sich meine Selbstachtung als Professor über eine gute Lehre bestimmt.		,595		
Weil ich mich unwohl fühle, wenn ich meine Lehre vernachlässige.		,508		
External regulierte Lehrmotivation: $\alpha = ,71$				
Weil ich dafür bezahlt werde.			,793	
Weil die Universitätsleitung / Deputatsvorschrift es von mir verlangt.			,734	
Amotiviertes Lehren: $\alpha = ,60$				
Ich weiß nicht, manchmal sehe ich den eigentlichen Sinn meiner Lehre nicht.				,780
Angesichts der unzumutbaren Arbeitsbedingungen für Lehre weiß ich gar nicht mehr, warum ich das mache.				,772
Mir liegt nicht viel an Lehre, da ich ohnehin nicht weiß, was sie bewirkt.				,556

Abkürzungen: intrin=instrinsische Regulation, intro=introjizierte Regulation, ext=extrinsische Regulation, amot=Amotivation.

Als Kontrollvariablen haben sich zusätzlich die Zugehörigkeit zum Fach Erziehungswissenschaft (Aspekt Fachkulturen), die Teilnahme an didaktischer Weiterbildung, welche mindestens zwei Tage gedauert hat (22,3% aller Befragten) sowie die Inanspruchnahme eines didaktischen Coachings (19,0% aller Befragten) als relevante Einflussgrößen erwiesen. Zusätzlich wurde als Rahmenbedingung die Größe der Seminare erhoben. 27,8% der Interviewten gaben an, dass mehr als 25 Studierende im Durchschnitt in ihren Seminaren sitzen (gemeint ist hier explizit der Veranstaltungstyp Seminar und nicht Vorlesung, Übung oder Laborexperimente). Diese Kontrollvariable soll zusätzlich die Bedingungen erfassen helfen, unter denen die Lehre ausgeübt werden muss. Zusammenhänge zwischen Lehrengagement und sonstigen „Lehr-Bedingungen“ (Paulsen / Feldman 1995) wie z.B. Unterstützungsleistung seitens der Universitätsleitung, Lehr-Auffassung als Einstellungskriterium oder Austausch über akademische Lehre mit Kollegen konnten nicht nachgewiesen werden.

Die Sozialisation in die Lehre als unabhängige Variable der achten Hypothese (Lehrorientierung student focused) wurde zum einen mit dem Teaching Approach nach Trigwell und Prosser (2004) sowie mit der Berufserfahrung außerhalb der Universität operationalisiert. Zur Analyse der Lehrorientierung ist eine Kurzversion des Inventars von Trigwell und Prosser (1996, 2004) verwendet worden. Dieses Inventar ist die derzeit am besten ausgearbeitete und getestete Version zur Messung der individuellen Lehrorientierung, welche bis dato aber primär (als einzige Ausnahme siehe Braun / Hannover 2008) für den englischsprachigen Bereich entwickelt und validiert wurde. Die Lehrorientierung formt und verfestigt sich während der Berufssozialisation: ausgehend vom Studenten, welcher erstmals Erfahrungen mit akademischer Lehre sammelt, über den Zeitraum als Angehöriger des wissenschaftlichen Mittelbaus bis hin zum akademischen Lehrer. Im Fragebogen von Trigwell und Prosser (2004) werden zwei Skalen abgebildet: ‚teacher focused‘ und ‚student focused‘.

Tabelle 3: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation Teaching Approach

Hauptkomponentenanalyse Teaching Approach		Faktorenladung	
		TF	SF
Teacher focused: $\alpha = ,70$			
Ich strukturelle Lehrinhalte so vor, dass sie abprüfbar sind (z.B. in Klausuren).		,749	
Ich präsentiere Inhalte so, dass die Studierenden wissen, was sie für dieses Fach zu lernen haben.		,709	
In meiner Lehre schaue ich darauf, dass das Themengebiet so aufbereitet ist, wie es in einem Lehrbuch stehen könnte.		,649	
Ich sollte in meiner Lehre möglichst die Antworten auf alle Fragen kennen, die die Studierenden zu diesem Fach stellen könnten.		,552	
Ich biete meinen Studierenden Musterlösungen zur Prüfungsvorbereitung.		,484	
Studierende sollten sich beim Lernen auf das konzentrieren, was ich ihnen vorgebe.		,444	
Student focused: $\alpha = ,54$			
In meiner Lehre verwende ich viel Zeit darauf, mich mit den inhaltlichen Vorstellungen der Studierenden zu befassen.			,724
In meiner Lehre ist Zeit dafür vorgesehen, dass Studierende untereinander Veranstaltungsinhalte diskutieren können.			,661
Meine Lehre sollte die Studierenden zum selbstgesteuerten Lernen befähigen.			,626
Die Studierenden sollten während meiner Lehre besser eigenständige Notizen anfertigen, als meine Notizen nur abzuschreiben.			,564

Abkürzungen: TF=teacher focused, SF=student focused

Für den Teaching Approach ergibt auch in der vorliegenden Studie eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (KMO-Wert = ,734; erklärte Varianz 40,7%) jene zwei Dimensionen, wie sie Trigwell und Prosser behaupten: ‚teacher focused‘ ($\alpha = ,70$) und ‚student focused‘ ($\alpha = ,54$). Da der letzte Faktor kaum reliabel ist, wird in der nachfolgenden Regressionsgleichung ein einzelnes Item daraus verwendet: „In meiner Lehre verwende ich viel Zeit darauf, mich mit den inhaltlichen Vorstellungen der Studierenden zu befassen“. Dieses Item deckt den inhaltlichen Anspruch der Dimension zentral ab. Als Kontrollvariable ist zusätzlich die Sozialisation in außeruniversitären Arbeitskontexten eingeführt worden, indem danach gefragt wurde, ob die Person insgesamt mehr als drei Jahre in der Privatwirtschaft gearbeitet hat (12,5% der Befragten). Es wäre zu vermuten, dass derartige Erfahrungen nicht vernach-

lässigbare Zäsuren in der Berufssozialisation von Professoren darstellen. Zum Schluss ist auch noch das Geschlecht als zusätzliche Kontrollvariable eingeführt worden.⁵

Nach face-to-face Verständlichkeitstests einer vorläufigen Version unseres Fragebogens mit Professoren verschiedenster Fachrichtungen der Technischen Universität Dortmund (Soziologie, Maschinenbau, Informatik, Chemie, Pädagogik) konnten zwei Online Pre-Tests an der TU Dortmund (N = 275; n = 45) und der Ruhr-Universität Bochum (N = 369; n = 53) durchgeführt werden. Aufgrund dieser Testläufe konnten zudem erste Informationen zu Gütekriterien der Messung eingeholt werden, welche zu kleineren Änderungen an den Inventaren führten.

7 Empirische Ergebnisse

Es wurden vier OLS-Regressionen geschätzt, wobei jeweils für die abhängige Variable ‚Wichtigkeit der Lehrmethodik‘ und ‚tatsächlicher Arbeitsaufwand für die Lehrmethodik‘ ein Regressionsmodell geschätzt wurde, das nur die Variablen zu den neuen Steuerungsinstrumenten enthält (Hypothesen 1-4, 6) sowie ein zweites mit allen Variablen (Hypothesen 1-8).

5 Im Anhang Tabelle 2 findet sich eine zusammenfassende Korrelationsmatrix zu sämtlichen latenten Variablen.

Tabelle 4: Lineare Regression: Einflussfaktoren der ‚Wichtigkeit‘ bzw. des ‚tatsächlichen Aufwandes für die Lehrmethodik‘.

Hypothesen	Unabhängige Variablen	Wichtigkeit		Aufwand Methodik (nicht-st. Regr. koeff.)	Aufwand Methodik (nicht-st. Regr. koeff.)
		Methodik (nicht-st. Regr. koeff.)	Methodik (nicht-st. Regr. koeff.)		
Hypothese 1	Leistungszulage Lehre in der W-Besoldung an der Uni (1=ja; 0=nein) Selbst Empfänger von Leistungszulage Lehre in der W-Besoldung (1=ja; 0=nein)	-,025	-,024	,021	-,100 ,
Hypothese 2	Lehrpreis an der Uni (1=ja; 0=nein) Selbst Lehrpreisempfänger (1=ja; 0=nein)	,050 ,063 ,105 ,112*	,021 ,083 ,139 ,148**	,011 ,111 ,180 ,099	,137 ,022 ,96* ,40*
Hypothese 3	LOM auf Lehrstuhlebene (1=ja; 0=nein)	,043	,059	,026	,047
Hypothese 4	Lehre Gegenstand von Zielvereinbarungen (1=ja; 0=nein)	,263** ,098	,135* ,064 ,028	,146* ,088 ,049	
Hypothese 5	W-Besoldung (1=ja; 0=nein) Alter (1=>6 Jahre oder jünger; 0=<6 Jahre)				
Hypothese 6	Attribuierung ,kein Agent leistungsorientierter Hochschulgovernance'				
Hypothese 7	Intrinsische Lehrlernmotivation Externe Lehrlernmotivation Introjizierte Lehrlernmotivation Fachrichtung (1=EW; 0=alle anderen)	,171** ,015 ,051 ,253	,111** ,017 ,060 ,160		
Kontrollvariable	Didaktische Fortbildung (1=mehr als 1 Tag; 0=1 Tag und weniger)				
Kontrollvariable	Didaktisches Coaching (1=ja; 0=nein)	,231**	,175** ,29**		
Kontrollvariable	Mehr als 25 Studierende pro Seminar	,18**			
Kontrollvariable	Teaching Approach: Teacher Focused	,173**			
Hypothese 8	Teaching Approach: Student Focused	,065*			
Kontrollvariable	Länger als 3 Jahre in der Privatwirtschaft gearbeitet	,144** ,263**			
Kontrollvariable	Geschlecht (1=männlich; 0=weiblich)	,234** ,234**			
n		1005	981	1005	982
korr. χ^2		,023	,224	,012	,133
Signifikanzniveau: 1% (**); 5% (*)					

Bei den beiden Regressionen, die die Hypothesen zur Prinzipal-Agenten-Theorie schätzen, ist das korrigierte r^2 , d.h. der Modell-Fit sehr schlecht. Die neuen Steuerungsinstrumente alleine besitzen demnach eine verschwindend geringe Erklärungskraft für die abhängigen Variablen.

Die Hypothesen 1 und 2 können nicht bestätigt werden; d.h. sowohl eine Leistungszulage für Lehre im Rahmen der W-Besoldung als auch die Vergabe von Lehrpreisen haben keinen signifikanten Einfluss auf das Lehrengagement. Entgegen der Annahme in Hypothese 3 hat die leistungsorientierte Mittelvergabe auf Lehrstuhlebene einen negativen Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit und des tatsächlichen Aufwandes akademischer Lehrhandlungen. Dies ist vermutlich damit zu begründen, dass zwar in der leistungsorientierten Mittelvergabe Lehrindikatoren enthalten sind, aber Forschung höher priorisiert wird. Letzteres wurde aber nicht detaillierter erhoben. Das negative Vorzeichen kann als Verdrängungseffekt der Forschung auf Lehre interpretiert werden. Analog zu den Hypothesen ‚Leistungszulagen‘ (H1) und ‚Lehrpreise‘ (H2) ist kein signifikanter Zusammenhang zwischen Zielvereinbarungen, die auch Lehre beinhalten, und den abhängigen Variablen beobachtbar. Hypothese 4 wird somit ebenfalls verworfen.

Das zweite umfassendere Regressionsmodell beinhaltet alle Variablen der Hypothesen (H1 bis H8) und hier ist das korrig. r^2 mit ,224 akzeptabel; für die abhängige Variable ‚Aufwand Methodik‘ (Modell 4) ist das korrig. r^2 mit ,133 aber schwächer und besitzt weniger Erklärungskraft. Das bestätigt unsere Grundannahme, zwischen berichteter Handlung intention und -aktion zu unterscheiden. Je weniger Professoren sich als Agenten leistungsorientierter Managementmethoden (H5) wahrnehmen, desto weniger engagieren sie sich auch in der Lehre. Damit ist die Hypothese ‚Attribuierung als Agent‘ bestätigt. Dieser vorläufige Befund wird weiter unten noch einmal aufgegriffen, wenn die Besoldungsgruppen verglichen werden. Die Hypothese zur Selbstbestimmung der Lehrtätigkeit (H7) kann insofern bestätigt werden, dass der intrinsische Motivationsstyp erwartungsgemäß einen signifikant positiven Einfluss hat. D.h. Lehre wird umso engagierter praktiziert, je selbstbestimmter die Lehrsituation erlebt wird. ‚Freude am Lehren‘ fördert Lehrengagement. Externale Verhaltensregulation hat keine stimulierenden Effekte auf die akademische Lehre, was wiederum die Reformidee der Implementierung selektiver Anreizsysteme (siehe H1 – H4) konterkariert. Beide Dimensionen des Teaching Approaches (H8) haben einen signifikanten Einfluss auf die Wahrnehmung der Wichtigkeit und des tatsächlichen Aufwandes der Lehrmethodik, wobei der Einfluss des Aspektes Studierendenorientierung (student focused) im Bezug auf die abhängige Variable ‚Wichtigkeit der Methodik‘ stärker ausgeprägt ist. Es kann also nicht nur die Hypothese zum studierendenorientierten Lehrstil bestätigt werden, sondern auch der des lehrendenzentrierten. D.h. die *Sozialisation in die Lehre*, egal welcher Ausprägung, hilft in unserem Modell Lehrengagement zu erklären. Ebenso zeigt die Arbeitserfahrung in der Privatwirtschaft einen starken positiven Einfluss. Das stützt unsere Vermutung von oben: Professoren, deren Berufssozialisation durch Erfahrungen außerhalb des wissenschaftlichen Feldes durchsetzt ist, weisen ein anderes Lehrengagement auf. Im Gegensatz zu einer Wissenschaftskarriere ohne Umwege charakterisiert diese vermutlich eine stärkere Kundenorientierung (hier: Studenten), eine bewusstere Affinität zur akademischen Lehre oder Wertschätzung universitärer Arbeitsbedingungen. Außerdem schätzen Frauen die ‚Wichtigkeit der Lehrmethodik‘ als auch den ‚Aufwand‘ höher ein als Männer.

Zu erwarten war, dass alle Kontrollvariablen, die eine Affinität zur Lehre ausdrücken, auch einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable haben. Das gilt aber nur für ‚Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung‘ und ‚didaktischem Coaching‘, nicht aber für erziehungswissenschaftliche Fächer. Besonders hervorzuheben ist die Variable Seminargröße, die einen Aspekt der Rahmenbedingungen tatsächlicher Lehrtätigkeit abbildet. Große Seminar-

gruppen („mehr als 25 Studierende“) scheinen die Wichtigkeit der Lehrmethodik in der Wahrnehmung der Professoren zu steigern, *nicht aber* den zu leistenden Aufwand.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Hypothesen eins bis vier zurückgewiesen werden müssen, die Hypothesen fünf und sieben bis acht jedoch bestätigt werden können. Dies zeigt, dass die neuen Steuerungsinstrumente *in ihrem bisherigen Umsetzungsstand* keinen direkten Einfluss auf das Lehrhandeln der Professoren haben. Im Kontrast dazu weisen jene Zusammenhangsbewertungen, welche auf kulturbedingte Wahrnehmungsschemata jenseits ökonomischer Nutzenkalküle (z.B. Selbstbestimmungswahrnehmung der Aufgabenerledigung, Sozialisation des Lehrstils, Geschlecht, Lehraffinität) abstellen, meist schwach positive, jedoch signifikante Effekte auf die subjektive Einschätzung der Wichtigkeit bzw. des tatsächlich zu leistenden Aufwandes in der Dimension Lehrmethodik auf. Da der *allein auf die Zuordnung zum Besoldungsmodus W-Besoldung erwirkte Effekte auf das Lehrengagement (H6)* signifikant ausfällt und dies nicht intuitiv nachvollziehbar ist, haben wir einen vertieften Vergleich zwischen den Gruppen der W- und C-Besoldeten durchgeführt (Tab. 5).

Tabelle 5: Mittelwertvergleich (5er-Likert-Skala) der C- und W-Besoldung.

Mittelwerte (Standardabweichungen)	W-Besoldung	C-Besoldung
Attribuierung ‚kein Agent leistungsorientierter Hochschulgovernance‘	3,10** (1,06)	3,38** (1,08)
Intrinsische Lehrmotivation	4,27 (0,67)	4,27 (0,68)
Introjizierte Lehrmotivation	2,98 (0,83)	3,00 (0,86)
Externale Lehrmotivation	2,94** (1,27)	2,66** (1,26)
„Leistungszulage prinzipiell wichtig, da es das Engagement in der Lehre monetär belohnt“	3,62** (1,38)	2,78** (1,49)
„Leistungszulage prinzipiell wichtig, da es das Engagement in der Lehre symbolisch belohnt“	3,62** (1,38)	3,18** (1,47)

T-Test 1% (**); 5% (*)

Die erste Zeile der Tabelle 5 dokumentiert, dass die Art der Besoldung einen Unterschied im Hinblick auf die Variable „Attribuierung kein Agent“ ausmacht. W-Besoldete berichten zwar von einer nur geringfügigeren, jedoch signifikant unterschiedlich höheren Akzeptanz neuer Steuerungsinstrumente. Im Umkehrschluss lehnen C-Besoldete betriebswirtschaftliche Kontroll- und Zurichtungsmechanismen im Mittel eher ab als ihre Kollegen in der W-Besoldung, obwohl diese weniger direkt davon betroffen sind. Betrachtet man Mittelwertunterschiede der Motivationsindizes zwischen den Gruppen der W- bzw. C-Besoldeten, so zeigt sich ein sehr interessantes Ergebnis: Beide Entlohnungspopulationen unterscheiden sich durchschnittlich in keinem Typ der Verhaltensregulation, außer dem der extrinsischen Lehrmotivation. Dieses Ergebnis kann als schwaches Indiz dafür gewertet werden, dass der von Osterloh und Frey (2002) postulierte Verdrängungseffekt für das Lehrverhalten von Professoren nicht bestätigt werden kann.⁶ W-Besoldete geben an, eher zu lehren, weil sie dazu external veranlasst und monetär kompensiert werden, sind aber intrinsisch exakt gleich hoch motiviert. In Analogie dazu geben W-Besoldete im Mittel höhere Zustimmungswerte als ihre C-besoldeten Kollegen an, was die Belohnung des Lehr-Engagements in sowohl symbolischer als auch monetärer Hinsicht anbelangt. Summa summarum legen diese Feststellungen nahe, dass die leistungsorientierte Besoldung einen Wahrnehmungsunterschied bedingt, wonach im

6 Für einen genauen Test des Verdrängungseffektes wären jedoch Längsschnittdaten notwendig.

Durchschnitt jüngere Universitätsprofessoren eine Präferenzstruktur vorweisen, welche mit Prinzipien der Ökonomisierung der Hochschullandschaft eher konform geht als dies bei den etablierteren C-Professoren der Fall ist.

8 Diskussion

Unser Forschungsprojekt soll zuvorderst als ein Beitrag gewertet werden, den Kenntnisstand zu den Auswirkungen neuer Governance-Strukturen an Hochschulen auf Selbstbeschreibungsformeln der Professorenschaft und deren akademische Lehrtätigkeit auch mit statistischen Zusammenhangsmaßen zu erfassen. Der Großteil des Forschungsprozesses musste dazu der Entwicklung und / oder Übersetzung von diagnostischen Tests mit Anleihen aus Nachbardisziplinen (z.B. Organisationspsychologie, Pädagogik) gewidmet werden, da es in der soziologischen Hochschulforschung kaum entsprechende Vorarbeit gibt. Eine so betriebene, quantifizierende *Hochschulorganisationsforschung* steckt noch in ihren Anfängen und bedarf weiterer methodischer Anstrengung der Konzeption, Vertiefung und Verbesserung von Inventaren, um abseits sehr kontextbedingter Einzelfallschilderungen und theoriegeleiteter Intuition verallgemeinerbare Ergebnisse zu bekommen. Eine nationale Reformbewegung muss auch auf nationalem Niveau empirisch evaluiert werden (können).

Nach einem guten Jahrzehnt der „Ökonomisierung der Hochschullandschaft“ (siehe Hoffmann / Neumann 2003) haben sich die Machtbalancen tendenziell zu Gunsten der Steuerungsakteure auf der Meso-Ebene der Universitätsorganisation entwickelt. Der zweigleisige Prozess von verminderter staatlicher Planung auf der einen und verstärktem Management und wachsender korporativer Autonomie der Universitäten auf der anderen Seite (Engels 2004) ist aber nicht zwingend gleichbedeutend damit, dass Entscheidungsgremien der Universität ihre Zielvorstellungen wie gewollt auch so umsetzen können. Das NPM impliziert ein ökonomistisches Menschenbild, wonach primär ökonomische, rationale Nutzenkalküle handlungsleitend sind, ohne aber über die Kontextualität der Formation von Präferenzen zu reflektieren. NPM begünstigt zudem eine organisationale Manifestation neo-liberaler Ideologien (Baker / Lenhardt 2008), welche zentral auf dem Prinzip der Accountability und selektiven Diskriminierung von Arbeitsleistung in neo-klassischer Lesart beruhen (siehe Weller / Matiaske / Holtmann 2005: 173ff.). Unsere Ergebnisse zu den Einflüssen managerialer Steuerungsinstrumente auf das Lehrhandeln von Professoren zum momentanen Status der Implementierung widersprechen jedoch Vorstellungen personaler Agentur, wie sie a-kulturelle Theorien der Organisation (hier Prinzipal-Agenten-Theorie) unterstellen. Eine so essentialistisch gedachte Vorstellung von Agentur, wie sie strukturdeterministische institutionenökonomische Sichtweisen auf Organisationen unterstellen, kann hier anscheinend allein nicht viel der tatsächlichen Arbeitsausführung erklären (Fuchs 2001). Das soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Reform langfristig ohne Nebenwirkungen bzw. unerwünschte Konditionalisierungs-Effekte ablaufen wird. Vielmehr delegieren Prinzipale - vermittelt über betriebswirtschaftliche Kennzahlensysteme - in einem nie dagewesenen Ausmaß Verantwortung und Rechenschaftspflicht an ihre Agenten: „Agency is left when structure has done all it can do“ (Fuchs 2001: 34). Werden Managementinstrumente wie Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Besoldung oder indikatorenbasierte Mittelverteilung von den Betroffenen eher als Individualisierung der Universitätskrise interpretiert, welche den Professoren jetzt als Hauptverantwortlichen der Hochschulmisere adressieren, rüttelt das unweigerlich an dem Konstituens des wissenschaftlichen Feldes und der darin agierenden Akteure. Hochschulpolitische Steuerungsakteure brauchen dann auch nicht verwundert zu sein, wenn in diesem Sinne ‚entprofessionalisierte Professoren‘ (vgl. Schimank 2005 b) zukünftig ihrerseits einfordern, dass jegliches Engagement nach den neuen Spielregeln auch direkt proportional mit ökonomischem Kapitalaufwand kompensiert werden soll. Wie wir gesehen haben, scheinen sich W-besoldete Professoren in ihrem Anspruchsverhalten bereits tendenziell in diese Richtung entwickelt zu haben. Es besteht also die

Gefahr, dass sich ein Großteil der Professoren in Zukunft genauso generieren, wie es im Sinne des New Public Management von ihnen verlangt wird, diese Erwartungen aber enttäuscht werden müssen, sollten die versprochenen selektiven Anreize nicht zur Verfügung stehen. Viele Verteilungsschlüssel für Zulagen in der W-Besoldung sind dementsprechend auch stark kontingentiert. Die Hochschulleitung ist aufgrund knapper Kassen nur bedingt dazu in der Lage bzw. als Prinzipal überhaupt dazu gewillt, die notwendige Geldmenge als selektive Anreize für Lehrengagement langfristig auszugeben: „The bonus necessary to induce the efficient action is simply greater than the possible return to the principal. The principal's self-interest tempts the principal away from the efficient use of incentives“ (Miller / Whitford 2006: 215). Soweit muss es aber nicht kommen.

Um zur Ausgangsfrage zurückzukommen: Warum lehren Professoren, wie sie lehren? Die durch unsere Analysen aufgeklärte Varianz des Lehrhandelns, stützt sich fast exklusiv auf relationale, kulturtheoretisch unterfütterte Konzeptionen des Organisationshandelns (siehe Mutch / Delbridge / Ventresca 2006; Morrill 2008), wie sie durch die dialektische und organismische Theorie der Selbstbestimmung (Gagné / Deci 2005) oder relationale Konzepte habitualisierter Handlungsroutinen wie die des Teaching Approach (Trigwell / Prosser 2004) abgebildet wurden. Nimmt man diese Diagnose ernst, so braucht es einen organisationstheoretischen Zugang zur Universität, welcher stärker Sozialisationsprozesse als organisationskulturelle Phänomene in den Blick rückt. Es bedarf genuin soziologischer Konzeptionen von Interesse und interessengeleitetem Handeln (Swedberg 2005), wie man sie z.B. in praxistheoretischen Ansätzen finden kann. In Anlehnung an Bourdieus Ökonomie der Praxis könnte akademische Lehrtätigkeit als feldspezifisch angeeignete und habitualisierte Handlungsstrategien größtenteils jenseits bewusster, antizipativer Maximierungsrechnungen auffassen (siehe Janning 2004: 100ff.). Akademische Lehre ist immer noch hauptsächlich intrinsisch motiviert; d.h. in Bourdieuscher Terminologie ist die akademische Lehrpraxis interessenfreies Handeln (Bourdieu 1998). Letzteres wird mit impliziten ‚Regeln‘ als Strukturierungsform eines Feldes (Praxistheorie) bzw. Selbstregulation ermöglichte Arbeitskontexte (Self-Determination Theory) prozessiert und erfordert einen viel substanziellem Gestaltwandel des wissenschaftlichen Feldes und der Universität als korrespondierender Organisation(sform) (vgl. Dederichs / Florian 2004: 74ff.). Dazu muss Lehre mehr als bisher (v.a. gegenüber Forschungsleistungen) in der Form symbolischen (Reputations-)Kapitals organisational wahrgenommen und wertgeschätzt werden (Wilkesmann / Schmid 2010). Dann wird Lehrengagement als kollektiv wertgeschätzte Praxis kultiviert, ohne unnötige Transaktionskosten zur Bereitstellung von Sanktions- und Kontrollmechanismen aufwenden zu müssen. In der Forschung funktioniert es immer schon so. Es obliegt den Mächtigen im Kräftefeld des Hochschulsystems entsprechende Institutionalisierungsarbeit für akademische Lehre zu forcieren: Lehrpreise, Initiativen zur Förderung der Exzellenz der Lehre, Lehrauffassung als Einstellungskriterium, Förderung hochschuldidaktischen Engagements, (fach-)kollegiale Wertschätzung akademischer Lehre, usw. Hodgson umschreibt dieses Gestaltungspotenzial in seinen theoretischen Ausführungen zur Relation zwischen Institution und Individuum folgendermaßen: „Institutions have the power to mould the dispositions of agents and behaviours of their agents in fundamental ways; they have the capacity to change aspirations, instead of merely enabling or constraining them“ (Hodgson 2007: 107).

Literatur

- Anderson, Gina (2008): Mapping Academic Resistance in the Managerial University, in: Organization 15, S. 251-270.
- Baker, David / Gero Lenhardt (2008): The Institutional Crisis of the German Research University, in: Higher Education Policy 21, S. 49-64.

- Birnbaum, Robert (2001): Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail, San Francisco.
- Bogumil, Jörg / Stephan Grohs (2009): Von Äpfeln, Birnen und Neuer Steuerung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Reformprojekten in Hochschulen und Kommunalverwaltungen, in: Jörg Bogumil / Rolf G. Heinze (Hrsg.), Neue Steuerung von Hochschulen, Berlin, S. 139-151.
- Bogumil, Jörg / Rolf G. Heinze (2009): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt / Main.
- Braun, Edith / Bettina Hannover (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden, in: Meinert A. Meyer / Manfred Prenzel / Stephanie Hellekamps (Hrsg.), Perspektiven der Didaktik, Wiesbaden, S. 277-291.
- Brunsson, Nils (1989): The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions, and Actions in Organizations, Somerset / NJ.
- Cashin, William E. (1989): Defining and Evaluating College Teaching, in: IDEA Paper No. 21, Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Continuing Education Kansas State University.
- de Boer, Harry / Jürgen Endres / Uwe Schimank (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany, in: Dorothea Jansen (Hrsg.), New Forms of Governance in Research Organizations, Dordrecht, S. 137-154.
- de Boer, Harry / Liudvika Leisyté / Jürgen Enders (2006): The Netherlands – ‘Steering from a Distance’, in: Barbara M. Kehm / Ute Lanzendorf (Hrsg.), Reforming University Government. Changing Conditions for Research in Four European Countries, Bonn, S. 59-99.
- Dederichs, Andrea Maria / Michael Florian (2004): Felder, Organisationen und Akteure – eine organisationssoziologische Skizze, in: Jörg Ebrecht / Frank Hillebrandt (Hrsg.), Bourdieus Theorie der Praxis. Aufklärungskraft – Anwendung – Perspektiven, Wiesbaden, S. 69-96.
- Dilger, Alexander (2001): Was lehrt die Prinzipal-Agenten-Theorie für die Anreizgestaltung in Hochschulen?, in: Zeitschrift für Personalforschung 16, S. 132-148.
- Eisenhardt, Kathleen (1989): Agency theory: An assessment and review, in: Academy of Management Review 14, S. 57-74.
- Emirbayer, Mustafa / Ann Mische (1998): What ist Agency?, in: AJS 103, S. 962–1023.
- Enders, Jürgen / Uwe Schimank (2001): Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit. in: Stötting, Erhard / Uwe Schimank (Hrsg.), Die Krise der Universitäten, Wiesbaden, S. 159–178.
- Engels, Maria (2004): Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht, in: Die Hochschule, S. 12-29.
- Fangmann, Helmut (2006): Hochschulsteuerung in Nordrhein-Westfalen. Strukturen und Instrumente, Sachstand und Perspektiven, in: Beiträge zur Hochschulforschung 28, S. 54-65.
- Fernet, Claude / Caroline Senécal / Frédéric Guay / Herbert Marsh / Martin Dowson (2008): The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST), in: Journal of Career Assessment 16, S. 256-279.
- Frey, Bruno S. (1997): Not Just for the Money, Cheltenham.
- Frey, Bruno S. / Reto Jegen (2001): Motivation Crowding Theory, in: Journal of Economic Surveys 15, S. 589-611.
- Frey, Bruno S. / Susanne Neckermann (2008): Academics Appreciate Awards. A New Aspect of Incentives in Research, Working Paper No. 2008-32, Center for Research in Economics, Management and the Arts, University of Zurich.
- Fuchs, Stephan (2001): Beyond Agency, in: Sociological Theory 19, S. 24-40.
- Gagné, Marylène / Edward L. Deci (2005): Self-Determination Theory and Work Motivation, in: Journal of Organizational Behavior 26, S. 331-362.

- Greenwood, Royston / David L. Deephouse / Stan Xiao Li (2007): Ownership and Performance of Professional Service Firms, in: *Organization Studies* 28, S. 219-238.
- Greenwood, Royston / Laura Empson (2003): The professional partnership: Relic or exemplary form of governance?, in: *Organization Studies* 24, S. 909-934.
- Hartwig, Lydia (2006): Neue Finanzierungs- und Steuerungsinstrumente und ihre Auswirkungen auf die Universitäten. Zur Situation in vier Bundesländern, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 28, S. 6-25.
- Heinze, Thomas / Natalie Arnold (2008): Governanceregimes im Wandel. Eine Analyse des außeruniversitären, staatlich finanzierten Forschungssektors in Deutschland, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60, S. 686-722.
- Hodgson, Geoffrey M. (2007): Institutions and Individuals: Interaction and Evolution, in: *Organization Studies* 28, S. 95-116.
- Hoffmann, Dietrich / Karl Neumann (Hrsg.) (2003): Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“, Weinheim – Basel – Berlin.
- Hofreither, Markus F. / Stefan Vogel (2008): Die intrinsische Motivation zu wissenschaftlicher Arbeit als Problem von Universitätsorganisation und Leistungsmessung, in: *Zeitschrift für Hochschulrecht (zfh)* 7, S. 63–69.
- Hornke, Lutz (1996): Personalprofil Professor, Aachen.
- Jaeger, Michael (2009): Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wie wirken formelgebundene Mittelverteilung und Zielvereinbarungen, in: Jörg Bogumil / Rolf G. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen*, Berlin, S. 45-67.
- Jaeger, Michael / Michael Leszczensky / Dominic Orr / Astrid Schwarzenberger (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung, in *HIS Kurzinformationen* A13.
- Janning, Frank (2004): Habitus und Organisation. Ertrag der Bourdieuschen Problemformulierungen und alternative Konzeptualisierungsvorschläge, in: Jörg Ebrecht / Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Bourdieu Theorie der Praxis. Aufklärungskraft – Anwendung – Perspektiven*, Wiesbaden, S. 97-123.
- Jansen, Dorothea (2007 a): Governance of Research – Working towards Interdisciplinary Concepts, in: Dorothea Jansen (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research Organizations*, Dordrecht, S. 109-133.
- Jansen, Dorothea (2007 b): Summary and Conclusion, in: Dorothea Jansen (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research Organizations*, Dordrecht, S. 233-240.
- Jansen, Dorothea (2010): Von der Steuerung zur Governance, in: Stefan Hornbostel / Andreas Knie / Dagmar Simon (Hrsg.), *Handbuch „Wissenschaftspolitik“*, Wiesbaden, S. 20-32.
- Jansen, Dorothea / Andreas Wald / Karola Franke / Ulrich Schmoch / Torben Schubert (2007): Drittmittel als Performanzindikator der wissenschaftlichen Forschung. Zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf Forschungsleistungen, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59, S. 125-149.
- Kehm, Barbara M. / Ute Lanzendorf (2006): Germany – 16 Länder Approaches to Reform, in: Barbara M. Kehm / Ute Lanzendorf (Hrsg.), *Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries*, Bonn, S. 135-187.
- Kehm, Barbara M. / Ute Lanzendorf (2007): The Impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany, in: *Management Revue* 18, S. 153-173.
- Kember, David (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, in: *Learning and Instruction* 7, S. 255-275.
- König, Karsten (2009): Hierarchie und Kooperation. Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule, in: Jörg Bogumil / Rolf G. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen*, Berlin, S. 29-45.
- Krücken, Georg / Frank Meier (2006): Turning the University into an Organizational Actor, in: Gilli S. Drori / John W. Meyer / Hokyu Hwang (Hrsg.), *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*, Oxford, S. 241-257.

- Lane, Jason E. / Jussi A. Kivistö (2008): Interests, Information, and Incentives in Higher Education: Principal-Agent Theory and Its Potential Applications to the Study of Higher Education Governance, in: John C. Smart (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Heidelberg, S. 141-177.
- Lanzendorf, Ute (2006): Austria – from Hesitation to Rapid Breakthrough, in: Barbara M. Kehm / Ute Lanzendorf (Hrsg.), *Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries*, Bonn, S. 99-134.
- Leisyté, Liudvika / Jürgen Enders / de Harry Boer (2009): The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms, in: *Higher Education* 58, S. 619-635.
- Leszczenksy, Michael / Dominic Orr (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern, in: HIS Kurz-Information A2 / 2004.
- Meyer, John W. / Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: *American Journal of Sociology* 83, S. 340-363.
- Miller, Gary J. (2005): The political evolution of Principal-Agent Models, in: *Annual Review of Political Science* 8, S. 203-225.
- Miller, Gary J. / Andrew B. Whitford (2006): The principal's moral hazard: constraints on the use of incentives in hierarchy, in: *Journal of Public Administration Research and Theory* 17, S. 213-233.
- Minssen, Heiner / Uwe Wilkesmann (2003): Lassen Hochschulen sich steuern?, in: *Soziale Welt* 54, S. 123-144.
- Mintzberg, Henry (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Landsberg / Lech.
- Morrill, Calvin (2008): Culture and Organization Theory, in: *The ANNALS of American Academy of Political and Social Science* 619, S. 15-40.
- Mühlenkamp, Holger / Rainer Hufnagel (2002): Berechnung von Risikoprämien bei leistungsabhängigen Entgeltsystemen – am Beispiel der geplanten Hochschuldienstrechtsreform, in: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 72, S. 915-928.
- Müller-Böling, Detlef (2004): Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen – Weichenstellungen – Optionen. Gütersloh.
- Mutch, Alistair / Rick Delbridge / Marc Ventresca (2006): Situating organizational action: The relational sociology of organizations, in: *Organization Introduction* 13, S. 607-625.
- Nickel, Sigrun (2009): Partizipatives Management von Universitäten, 2. Auflage, München – Mering.
- Osterloh, Margit / Bruno S. Frey (2000): Motivation, Knowledge Transfer, and Organizational Forms, in: *Organization Science* 11, S. 538-550.
- Perrow, Charles (1986): Economic theories of organization, in: *Theory of Society* 15, S. 11-45.
- Paulsen, Michael B. / Kenneth A. Feldman (1995): Taking teaching seriously. Meeting the challenge of instructional improvement, Washington / DC.
- Prosser, Michael / Keith Trigwell (2006): Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory, in: *British Journal of Educational Psychology* 76, S. 405-419.
- Pull, Kerstin / Birgit Unger (2009): Heterogenität und Forschungsausput von Forschernachwuchsgruppen – Ein Beitrag zur Governance von Non-Profit-Einheiten, in: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 61, S. 41-55.
- Ramsden, Paul / Michael Prosser / Keith Trigwell / Elaine Martin (2007): University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to Teaching, in: *Learning and Instruction* 17, S. 140-155.
- Rindermann, Heiner (1999): Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden, in: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 23, S. 136-156.
- Ryan, Richard M. / Edward L. Deci (2000): Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, in: *American Psychologist* 55, S. 68-78.

- Schimank, Uwe (2005 a): „New Public Management“ and the academic profession: reflections on the German situation, in: *Minerva* 43, S. 361-376.
- Schimank, Uwe (2005 b): Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung, in: Thomas Klatetzki / Veronika Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession*, Wiesbaden, S. 143-164.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptuelle Fragen, in: Herbert Altrichter / Thomas Brüsemeister / Jochen Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden, S. 231-260.
- Schmoch, Ulrich / Torben Schubert (2008): Are international co-publications an indicator for quality of scientific research?, in: *Scientometrics* 74, S. 361-377.
- Serrano-Velarde, Kathia (2009): Der Bolognaprozess und die europäische Wissensgesellschaft., in: *Soziale Welt* 60, S. 339-352.
- Smeenk, Sanne / Christine Teelken / Rob Eisinga / Hans Dooreward (2009): Managerialism, Organizational Commitment, and Quality of Job Performance among European University Employees, in: *Research in Higher Education* 50, S. 589-607.
- Swedberg, Richard (2005): Can There be a Sociological Concept of Interest?, in: *Theory and Society* 34, S. 359-390.
- Teichler, Ulrich (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens, in: Ulrich Teichler / Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel*, 50. Beiheft der ZfPäd., Weinheim, S. 8-24.
- Trigwell, Keith / Michael Prosser (1996): Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approach to Teaching, in: *Higher Education* 32, S. 5-84.
- Trigwell, Keith / Michael Prosser (2004): Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, in: *Educational Psychology Review* 16, S. 409-424.
- Vallerand, Robert J. / Luc G. Pelletier / Marc R. Blais / Nathalie M. Briere / Caroline Senecal / Evelyne F. Vallières (1992): The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education, in: *Educational and Psychological Measurement* 52, S. 1003-1017.
- Vaughan, Diane (1998): Rational Choices, Situated Action, and the Social Control of Organizations, in: *Law & Society Review* 32, S. 23-61.
- Vaughan, Diane (2002): Signals and Interpretative Work: The Role of Culture in a Theory of Practical Action. in: Karen A. Cerulo (Hrsg.), *Culture in Mind. Toward a Sociology of Culture and Cognition*, New York – London, S. 28-54.
- Weller, Ingo / Wenzel Matiaske / Doris Holtmann (2005): Leistungsorientierung, Ressourcen und Nachhaltigkeit in öffentlichen Betrieben: Zur "Machbarkeit" von Extra-Rollenverhalten und Commitment. in: Manfred Moldaschl (Hrsg.), *Immaterielle Ressourcen: Nachhaltigkeit von Unternehmensführung und Arbeit*, München, S. 131-142.
- Wiesemann, Armin / Joachim Szecsenyi / Christiane Eicher / Hans-Günther Sonntag (2005): Leistungsorientierte Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten, eine neue Chance für die allgemeinmedizinische Lehre?, in: *Zeitschrift für Allgemeine Medizin* 81, S. 310-315.
- Wiesenthal, Helmut (2000): Markt, Organisation und Gemeinschaft als „zweitbeste“ Verfahren sozialer Koordination, in: Raymund Werle / Uwe Schimank (Hrsg.), *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit*, Frankfurt / Main – New York, S. 44-73.
- Wildavsky, Aaron (1994): Why Self-Interest Means Less Outside of a Social Context. Cultural Contributions to a Theory of Rational Choices, in: *Journal of Theoretical Politics* 6, S. 131-159.
- Wilkesmann, Uwe / Christian J. Schmid (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre?, in: Peter Tremp (Hrsg.), „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Hochschulen, Münster, S. 39-55.
- Witte, Johanna / Ulrich Schreiterer (2004): Perspektiven für eine leistungsorientierte Professorenbesoldung im Lichte internationaler Erfahrungen, in: Detlef Müller-Böling (Hrsg.), *Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen – Weichenstellungen – Optionen*, Gütersloh, S. 51-139.

Wittekk, Rafael (2007): Governance from a sociological perspective, in: Dorothea Jansen (Hrsg.), New Forms of Governance in Research Organizations, Dordrecht, S. 73-98.

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann
 Technische Universität Dortmund
 Zentrum für Weiterbildung
 Hohe Str. 141
 44139 Dortmund
 uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Christian. J. Schmid
 Technische Universität Dortmund
 Zentrum für Weiterbildung
 Hohe Str. 141
 44139 Dortmund
 christian.schmid@tu-dortmund.de

Anhang

Anhang Tabelle 1: Items der abhängigen Variable mit Mittelwerten und Standardabweichungen

Lehrmethodik (Wichtigkeit $\alpha = ,74$; Aufwand: $\alpha = ,76$)	Mittelwert		Standardabweichung	
	Wichtigkeit	Aufwand	Wichtigkeit	Aufwand
Wie wichtig ist Ihnen der konzeptionelle Aufwand in der Lehre / Wie hoch schätzen Sie den tatsächlich zu leistenden Aufwand in der Lehre ein,				
... um konkrete Lehrverfahren / -methoden zu konzipieren? (z.B. Diskussion, Vortrag, Experiment, Fallstudien)	3,60	3,34	1,051	1,101
... um den Lehr-Lern-Prozess mit zusätzlichen Lernhilfen anzureichern? (z.B. Handouts, Motivationshilfen, webbasierte Angebote)	3,75	3,59	1,005	1,114
... um die soziale Organisation der Lehr-Lern-Prozesse zu konzipieren? (z.B. Gruppenunterricht, Einzelarbeit, Projektteams, etc.)	3,16	2,84	1,200	1,180
... um den Einsatz von Medien zu konzipieren? (z.B. Lehrfilme, Tondokumente, E-Learning)	3,10	3,16	1,262	1,344
... um für die Lehrveranstaltung angemessene Lernziele zu formulieren? (z.B. Stoffmenge, Problemlösungskonzept, etc.)	3,67	3,08	1,076	1,074

Anhang Tabelle 2: Korrelation der latenten Variablen

	Mittelwert	Standard-abweichung	Wichtigkeit der Methodik	Aufwand Methodik	TA: Teacher Focused	TA: Student Focused	Attribuierung kein Agent	Intrinsische Lehrmotivation	Externe Lehrmotivation	Introjizierte Lehrmotivation
Wichtigkeit der Methodik	3,46	0,79	1							
Aufwand Methodik	3,20	0,83	,635**	1						
TA: Teacher Focused	3,27	0,71	-,006	,074*	1					
TA: Student Focused	3,31	1,05	,265**	,191**	,148**	1				
Attribuierung kein Agent	3,22	1,08	,-,177**	,009	,022	,064*	1			
Intrinsische Lehrmotivation	4,27	0,68	,218**	,152**	,090**	,168**	-,056	1		
Externe Lehrmotivation	2,83	1,28	,-,076*	,052	,003	,-,080**	,024	,-,336**	1	
Introjizierte Lehrmotivation	2,99	0,85	,106**	,099**	,104**	,070*	,-,006	,158**	,192**	1
Geschlecht	26,2%	73,8% männl. weibl.	,-,195**	,-,133**	,136**	,-,125**	,024	,013	,-,062*	,-,079**

Signifikanzniveau 1% (**); 5% (*)