

Technische Universität
Dortmund

DISCUSSION PAPERS

Zentrum für Weiterbildung – Technische Universität Dortmund

Uwe Wilkesmann & Grit Würmseer

**Unter welchen Bedingungen sind
managerial governance und
academic self-governance von
Hochschulen auf der individuellen
Ebene der Lehrenden handlungs-
wirksam?**

Discussion papers des
Zentrums für Weiterbildung
Technische Universität Dortmund
01-2008

ISSN 1863-0294

**Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung
Technische Universität Dortmund**

Unter welchen Bedingungen sind managerial governance und academic self-governance von Hochschulen auf der individuellen Ebene der Lehrenden handlungswirksam?

von

Uwe Wilkesmann & Grit Würmseer

Discussion paper Nr. 01-2008

Korrespondenzanschrift:

**Prof. Dr. Uwe Wilkesmann
Universität Dortmund
Lehrstuhl Weiterbildungs-, Sozial- und Organisationsmanagement
Hohe Str. 141
44139 Dortmund
Tel.: 0231 / 755 6630
Fax: 0231 / 755 6611
Email: wso.zfw@uni-dortmund.de**

Die Diskussionspapiere des Zentrums für Weiterbildung der Universität Dortmund werden von dem Lehrstuhl herausgegeben. Die inhaltliche Verantwortung für die Beiträge liegt bei den Autoren und nicht bei dem Lehrstuhl. Die Papiere können bei den jeweiligen Autoren angefordert werden.

Eine Übersicht aller Papiere finden Sie auf den Internetseiten des Lehrstuhls unter <http://www.zfw.uni-dortmund.de/wilkesmann>

Zusammenfassung

Seit einigen Jahren stehen Universitäten erneut unter großem Veränderungsdruck – so auch in Deutschland. Das Management von Universitäten verschiebt sich in Richtung unternehmensähnlicher Steuerungsinstrumente (managerial governance). Dieser Veränderungsprozess ist auf der Ebene zwischen Staat und Universitäten sowie innerhalb der Universitäten schon hinlänglich untersucht worden. Der eigentliche „Produktionsprozess“ der Wissenschaft findet aber auf der personalen Ebene der Wissenschaftler/innen statt. Deshalb ist zu fragen, ob die neuen Steuerungsformen und Anreize der managerial governance auch handlungswirksam auf der personalen Ebene sind. Für den Bereich der Forschung liegen erste Untersuchungen vor. Der Bereich der Lehre ist aber noch vollständig unerforscht. In diesem Artikel soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen neue Steuerungsinstrumente für die Aufgabenerfüllung im Bereich der Lehre ausüben. Gefragt wird nach den intendierten und nicht intendierten Effekten von managerial governance und academic self-governance auf der individuellen Handlungsebene der Lehrenden. Sind Ziele in der Lehre auf der individuellen Ebene handlungswirksamer, wenn die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler intrinsisch motiviert in „Einsamkeit und Freiheit“ ihre persönlichen Ziele verfolgen (bei academic self-governance) oder wenn sie qua Zielvereinbarung oder Geldzuweisung für Sachmittel oder im individuellen Gehalt für Zielerreichung belohnt bzw. Zielverfehlung bestraft werden (bei managerial governance)? Macht es also auf der „Produktionsebene“ der Lehre einen Unterschied, ob Universitäten in ihrer internen Steuerung eine stärkere Ausprägung bei der managerial governance oder bei der academic self-governance haben? In diesem Artikel wird das theoretische Gerüst zur Beantwortung der Frage gelegt. Empirisch muss es noch durch eine repräsentative Befragung unter deutschen Hochschullehrern/innen abgesichert werden.

1. Einleitung

Die Organisation Hochschule befindet sich derzeit in einem umfassenden Re- und Umstrukturierungsprozess (Teichler 2005; Teichler/Schwarz 2003; Müller-Böling 2000). Ein zentrales Element betrifft die Frage nach den geeigneten Governance-Strukturen, um wissensintensive Organisationen wie Hochschulen möglichst adäquat zu steuern. Von der Einführung neuer Steuerungsinstrumente wird eine größere Effizienz und Effektivität auch in der Lehre erwartet. In diesem Artikel soll der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen neue Steuerungsinstrumente für die Aufgabenerfüllung im Bereich der Lehre ausüben. Gefragt wird nach den intendierten und nicht intendierten Effekten einer hierarchischen, unternehmensähnlichen Selbststeuerung (managerial governance) und einer traditionellen akademischen Selbststeuerung (academic self-governance) auf der individuellen Handlungsebene der Lehrenden. Macht es auf der „Produktionsebene“ der Lehre einen Unterschied, ob Universitäten eine stärkere Ausprägung bei der managerial governance oder bei der academic self-governance haben?

Unter Governance-Struktur wird hier eine indirekte Steuerung über Rahmenordnungen verstanden. Es geht also um eine indirekte 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). Die unterschiedlichen Governance-Strukturen (Schimank 2007; Kehm/Lanzendorf 2006a, 2006c, 2007; Jansen 2007a, 2007b; Greenwood/Empson 2003)¹ von Hochschulen sind kein Selbstzweck: managerial governance und/oder academic self-governance sollen dazu dienen, die Organisation Hochschule effizienter und effektiver zu steuern. Der eigentliche Produktionsprozess von Forschung und Lehre findet auf der individuellen Ebene von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern statt. Die Handlungswirksamkeit unterschiedlicher Governance-Strukturen misst sich also darin, inwiefern individuelle Ziele mit den organisationalen Zielen verknüpft werden. Je kongruenter diese beiden Zielebenen sind, desto besser wird die Organisation Hochschule ihre Ziele erreichen.

Damit geht einher aber auch eine veränderte Vorstellung über die Wissenschaftler und ihr Handeln in Universitäten. Die regulative institutionelle Vorstellung des intrinsisch motivierten Wissenschaftlers wird durch die eines Arbeitnehmers abgelöst, der primär extrinsisch durch

¹ Zur Definition von governance vgl. Schimank 2007: 233-234 (zur Governance-Diskussion vgl. auch Mayntz/Scharpf 1995).

Geld bzw. mittels beruflicher Anreize oder Sanktionen motiviert wird (vgl. Schimank / Stöting 2001: 15).

In Abgrenzung zu der DFG-Forschergruppe „Internationale Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsfähigkeit von Universitäten und Forschungsorganisationen – Neue Governanceformen“ sollen hier die Auswirkungen der Governance-Struktur auf das Handeln der individuellen Wissenschaftler und zwar im Bereich der Lehre untersucht werden. Es soll also untersucht werden, ob extrinsische Anreize Auswirkungen auf das Handeln der Lehrenden haben oder vorher vorhandene intrinsische Motivation verdrängt wird. Anders ausgedrückt: Erhöhen oder erniedrigen bestimmte Governance-Strukturen die Motivation von Dozenten in der Lehre? Die zentrale Forschungsfrage des beantragten Projektes lautet deshalb: Unter welchen Bedingungen sind managerial governance und academic self-governance von Hochschulen auf der individuellen Ebene der Lehrenden handlungswirksam?

2. Educational Governance und deren Handlungswirksamkeit

Die Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Produktion in wissensintensiven Organisationen ist neuerdings ein eigener Topos geworden (Altrichter et al. 2007; Greenwood/Empson 2003); besonders in der Hochschulforschung werden Governance-Strukturen in den Blick genommen (Kehm/Lanzendorf 2006a; Jansen 2007b; Leišytė/Endres 2005). Für den Hochschulbereich hatte bereits zu Beginn der 1980er Jahre Burton Clark (1983) ein viel beachtetes Modell der Steuerungsformen entworfen, welches Hochschulsysteme innerhalb eines Dreiecks zwischen Staat, Markt und akademischer Selbstregulierung zu verorten ermöglicht. An diese Typologie haben in der Folge zahlreiche Forscher angeschlossen. Herausgebildet hat sich in der jüngeren Debatte eine Kategorisierung der Governanceformen in fünf Dimensionen (Schimank 2007): der staatlichen Regulation der Hochschulen (state regulation), der Außensteuerung der Hochschule durch den Staat oder durch andere Akteure, an die er Steuerungsbefugnisse delegiert (external guidance), der akademischen Selbstorganisation der Hochschule (academic self-governance), der hierarchischen Selbststeuerung der Hochschulen (managerial (self-)governance)² und dem Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (competition) (vgl. Braun/Merrien 1999, Kehm/Lanzendorf 2007, de Boer et al. 2007; Jansen 2007a, 2007b). In Anlehnung an Wie-

senthal (2000) werden die verschiedenen Dimensionen als *governance equalizer* benutzt, d.h. als Schieberegler, der in unterschiedlichen Ländern verschieden weit geschoben ist. In den 1980er und 1990er Jahren fand eine Reorganisation der Hochschulsysteme in den unterschiedlichen Ländern nach den Grundsätzen des *New Public Managements* bzw. des Neuen Steuerungsmodells in Deutschland statt (Krücken/Meier 2006; Lange/Schimank 2006; Krücken 2004). Untersuchungen dazu wurden u.a. in England (Leisyte et al. 2006), den Niederlanden (de Boer et al. 2006), Deutschland (Kehm/Lanzdorf 2006b) und Österreich (Lanzdorf 2006; Kehm/Lanzendorf 2007) durchgeführt. Diese neue Governance-Struktur wurde aus der allgemeinen Reorganisationsdebatte im öffentlichen Sektor (Tegethoff/Wilkesmann 1995; Wilkesmann 2000; von Bandemer et al. 1998) auf den Hochschulbereich übertragen (Böttcher 2007). Birnbaum (2001) zeigt auf, wie die „buzzwords“ aus der Managementliteratur und der Reorganisation der Verwaltung Eingang in die Neustrukturierung der Hochschulen finden. Idealbild war dabei die Outputsteuerung, Einrichtung von Wettbewerb (oder Quasi-Wettbewerb), eigene Budget-Verantwortung (Globalhaushalt), Kontraktmanagement (Zielvereinbarungen) sowie ein zentrales Controlling, das die dezentralen Einheiten nach wenigen Kennziffern zentral lenken kann. In internationalen Vergleichsstudien ist dies als Idealbild zugrunde gelegt worden (in Abbildung 1 als graue Kästchen) sowie die verschiedenen Entwicklungen der einzelnen Länder angezeigt (Braun/Merrien 1999, Kehm/Lanzendorf 2006, de Boer et al. 2006; van Vught 2000).

² In der zitierten Literatur ist von *managerial self-governance* die Rede, da es um die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen geht. In dem Antrag wird der Begriff *managerial governance* benutzt, um die Abgrenzung zur *academic self-governance* deutlicher zu machen. Aus der Perspektive der individuellen Akteure, um die es in diesem Antrag geht, wird die *managerial governance* häufig eher als Fremdsteuerung wahrgenommen, da sie hierarchisch vorgegeben wird.

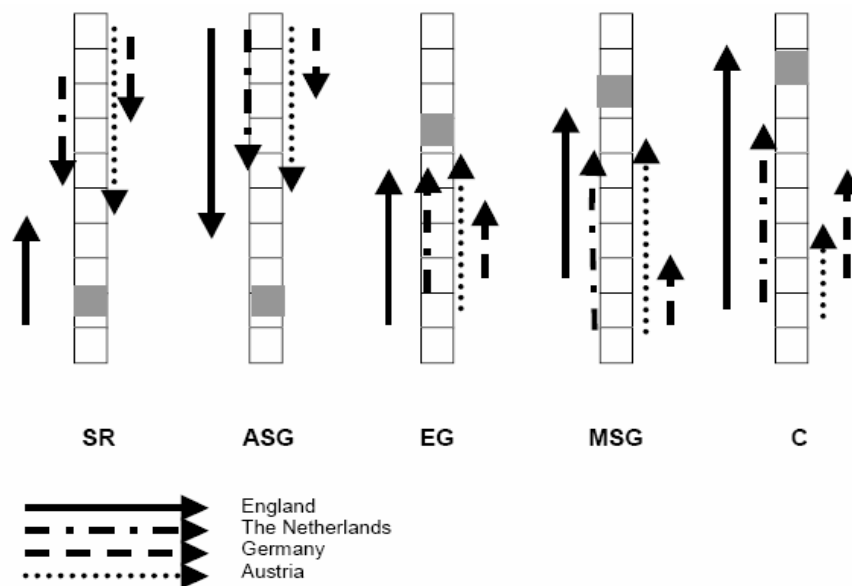


Abb. 1: Governance-Equalizer (aus de Boer et al. 2007: 149)

In allen Ländern ist eine klare Bewegung in Richtung managerial governance zu beobachten (Jansen 2007a), so auch für Deutschland (Hanft 2000); allerdings bestehen zwischen den Ländern sowie auch innerhalb Deutschlands teils deutliche Unterschiede in der Umsetzung neuer Steuerungsinstrumente (Leszczensky/Orr 2004; Leszczensky et al. 2004; Liefner 2001). In Deutschland ist der maßgebliche Akteur hinsichtlich der Steuerung der Hochschulen der Staat, der nicht nur auf strategischer Ebene verantwortlich ist, sondern in weiten Teilen auch Einfluss auf operationale Entscheidungen ausübt. Die akademische Selbstverwaltung ist beschränkt auf die Umsetzung operationaler Entscheidungen (Braun 2001). Diese enge Begrenzung des Handlungsspielraums der Hochschulen steht konträr zu dem Anspruch auf weitestgehende interne Selbstregulierung bezüglich der Aufgabenerfüllung. Wissenschaftler können nach dem Grundsatz der Forschungs- und Lehrfreiheit ihre Tätigkeit weitgehend unabhängig von äußeren Einflüssen und Anforderungen gestalten (Schimank/Stölting 2001).

Die Governance-Struktur lässt sich in verschiedene Ebene differenzieren (Schimank 2007; Kehm/Lanzendorf 2006a):

1. Makro-Ebene: die Ebene der Politik und der Beziehung zwischen Staat und Hochschule;
2. Meso-Ebene: die Ebene der Entscheidungsfindung innerhalb der Hochschulen;
3. Mikro-Ebene: die Entscheidungsfindung auf Lehrstuhl-Ebene oder auf der Ebene der individuellen Wissenschaftler.

Auf der Makroebene rückt das Verhältnis zwischen Staat und Hochschule in den Fokus. Die meisten Hochschulsysteme sind konfrontiert sowohl mit einem zunehmenden Finanzie-

rungsdruck (Hödl/Zegelin 1999, Ziegele 2004) und gleichzeitigen Forderungen nach verstärkter Effizienz und Transparenz, gerade auch angesichts gestiegener Studierendenzahlen im Zuge der Hochschulexpansion der vergangenen Jahrzehnte (Teichler 2005). Eine zusätzliche Dynamik erfährt der Prozess durch die Absicht der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums im Zuge der Bolognareform (Winkel 2006). Für die Meso-Ebene haben die staatlichen Verfahren für die hochschulinternen Umsetzungen im Allgemeinen keine determinierende Wirkung, aber die Ausgestaltungen orientieren sich häufig an den länderspezifischen Gegebenheiten (Nievergelt/Izzo 2001; Fedrowitz et al. 1999; Jaeger et al. 2005). Gegenstand der Mikroebene ist dann der Einfluss der Steuerungsstrukturen auf die eigentliche Produktionsebene der Hochschulen³: Welchen Einfluss üben die Steuerungsformen auf die Handlungen der Wissenschaftler aus?

In diesem Kontext wurden bereits Fragen nach den Wirkungen veränderter Governance-Strukturen auf Entscheidungsstrukturen und Handeln innerhalb von Hochschulen gelenkt (Hener et al. 2007; Frederiks et al. 1994; Schröder 2003). Allerdings verbleiben diese Studien auf der Makro- und Meso-Ebene. Die Auswirkungen auf die Mikro-Ebene, d.h. auf das Handeln der Wissenschaftler ist bisher noch kaum untersucht worden. Wo es schon thematisiert wurde, werden ausschließlich die Auswirkungen im Bereich der Forschung analysiert (Jansen et al. 2007; Kuhlmann/Heinze 2004a, 2004b). Ein anderer Forschungsbereich analysiert den, in den meisten empirischen Studien bisher nicht nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Forschungs- und Lehrleistungen (Prosser et al. 2007; Deem/Lucas 2007; Gottlieb/Keith 1997). Ebenso sind Sozialisationseffekte bei Studierenden durch ihren Universitätsaufenthalt analysiert worden (Pascarella/Terenzini 1991). Die Auswirkungen der Governance-Struktur auf den Bereich der Lehre sind bisher jedoch noch nicht untersucht worden. Die Veränderungen der Strukturen auf Meso-Ebene müssen auf ihre Auswirkungen auf die Mikro-Ebene und die Leistungserbringung der Lehrenden untersucht werden. Diese Forschungslücke soll in dem beantragten Projekt geschlossen werden.

Eine erste empirische Untersuchung neuer Steuerungsinstrumente auf das Handeln von Wissenschaftlern ist in einem Projekt von Minssen und Wilkesmann (2003) erhoben worden, das die Auswirkungen der indikatorisierten Sachmittelvergabe (Tittelgruppe 94) auf die internen Governance-Strukturen der Hochschulen untersucht. Eine schriftliche Befragung der nordrhein-westfälischen Hochschullehrer/innen führte zu der Differenzierung zwischen „Traditionalisten“ (Ablehnung der indikatorisierten Mittelvergabe) und „Ökonomen“ (Zustimmung) (Minssen/Wilkesmann 2003). Die weitere Auswertung der Daten warf aber zwei

³ Zur Genderfrage auf der Mikro-Ebene vgl. Kraus 2000; Kracke/Wild 1996.

Probleme auf: Zum einen waren die Mittel, die zum damaligen Zeitpunkt indikatorisiert verteilt wurden, sehr gering, zum anderen war die Befragung nicht ausschließlich auf die Fragestellung hin entwickelt worden, von welchen Faktoren die Handlungswirksamkeit der indikatorisierten Mittelvergabe letztendlich abhängt. Ein größerer Datensatz mit genau auf die Fragestellung hin entwickelten Items ist für eine genauere Analyse der Fragestellung unerlässlich.

Mit der Einführung neuer Steuerungsformen sind im Wesentlichen zwei Ziele verbunden: Auf der einen Seite wird auf der Mikro-Ebene das Erfordernis der Kontrolle und damit der Rechenschaftspflicht des Outputs der Wissenschaftler/innen betont (Müller-Böling 1997: 91). Hierbei handelt es sich um Konditionalprogrammierung (Luhmann 1999). Mit Hilfe von Indikatoren wird eine feste Kopplung von Handlungen und Anreizen erreicht. Auf der anderen Seite steht das Ziel der Qualitätsverbesserung und neuen strategischen Ausrichtung mit Zielvereinbarungen im Vordergrund. Hierbei handelt es sich um Zweckprogrammierung (Luhmann 1999), d.h. es werden Zwecke durch die Universitätsleitung vorgegeben, die Wahl der Mittel bleibt den Wissenschaftler/innen aber frei. Das relative Gewicht der zwei Ziele – Konditionalprogrammierung und Zweckprogrammierung – variiert in den in Europa bzw. in Deutschland angewandten Verfahren. Allerdings lassen sich in nahezu allen Verfahren Teile beider Elemente finden (van Vught 2000). Die Mikro-Ebene muss aber noch in die beiden Unterdimensionen Lehrstuhl-Ebene und personale Ebene differenziert werden. Budgetzuweisungen beziehen sich nur auf die Lehrstuhlebene. Vermutlich wichtiger ist aber die personale Ebene, bei der Handlung und Anreiz sich auf das Individuum direkt beziehen. Für die genauere Eingrenzung der Forschungsfrage und die Entwicklung der Forschungshypothesen wird folgende Systematisierung der Steuerungsinstrumente und der durch sie beabsichtigten Anreizwirkungen verwendet (Abb. 2).

Anreizsystem bezogen auf...	managerial governance: Hauptfokus auf...	
	Konditionalprogrammierung und Rechenschaftspflicht	Zweckprogrammierung und strategischer Ausrichtung
Lehrstuhlebene	Formelmodelle mit Indikatoren bzgl. Lehre als Grundlage von Budgetbemessungen der Sachmittel	Zielvereinbarungen mit Aspekten der Qualität von Lehre, teils in Kombination mit Zuweisung von zusätzlichen Mitteln aus allgemeinem Zuweisungspool
Personale Ebene	Variable Gehaltszulagen Zwischenevaluation Juniorprofessur	Lehrpreise, Urkunden Qualifizierungsangebote bzgl. der Lehrkompetenzen
academic self-governance: Verhältnis intrinsisch – extrinsische Motivation	Möglicher Verdrängungseffekt	Möglicher Unterstützungseffekt

Abb.: 2: Governance-Formen und Anreizsysteme auf Mikro-Ebene

Zwei Dimensionen von Governance-Strukturen stehen im Vordergrund der hier vorgelegten Betrachtungen, managerial-governance und academic self-governance, weil beide die größten Steuerungseffekte in Bezug auf die Lehre an deutschen Hochschulen ausüben. Wettbewerb ist in Deutschland bei der Lehre (noch) nicht so ausgeprägt, da deutsche Studierende den Studienort nicht vorrangig nach der Qualität der Lehre auswählen (Heine et.al. 2005). Direkte staatliche Regulation und die Außensteuerung der Hochschulen spielen auf der Mikro-Ebene für den Bereich der Lehre keine große Bedeutung. Zwar müssen alle Studiengänge in Deutschland extern akkreditiert werden, dort wird aber nur geprüft, ob der Studiengang studierbar ist, nicht die einzelne Lehrleistung belohnt. Die Anreize, die von der Meso-Ebene im Rahmen von managerial governance für die Mikro-Ebene gegeben werden, lassen sich nach ihrem Fokus differenzieren: Die eine Kategorie von Anreizen bezieht sich auf Konditionalprogrammierung und Rechenschaftspflicht, die andere Kategorie von Anreizen bezieht sich auf Zweckprogrammierung und strategische Ausrichtung.

Academic self-governance knüpft auf der Mikro-Ebene im Bereich der Lehre an die Lehrfreiheit und die intrinsische Motivation der Lehrenden an, die durch einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum unterstützt wird (vgl. Wilkesmann/Rascher 2005; Engler 2001). Dabei kann es allerdings zu einem Verdrängungseffekt (Frey 1997) kommen, wenn der Hauptfokus der Anreize auf die Rechenschaftspflicht gelegt wird und zu einem Verstärkungseffekt, wenn er auf die Zweckprogrammierung gelegt wird (vgl. die weiteren Ausführung unten).

Auf der Mikro-Ebene ist noch zwischen der Lehrstuhl-Ebene und der personalen Ebene zu differenzieren. Einige Anreize beziehen sich nämlich auf die Lehrstuhleinheit, andere sind individuell.

Aus diesen Dimensionen ergeben sich sechs Felder mit sechs Hypothesen, die im Folgenden genauer erläutert werden sollen.

1. Konditionalprogrammierung und Rechenschaftspflicht auf Lehrstuhlebene

Als zentrales Instrument ist hier die indikatorgestützte Finanzzuweisung zu nennen (Leszczensky/Orr 2004; Wiesemann et al. 2005). Formelmodelle richten ihren Schwerpunkt auf die Rechenschaftspflicht sowie die Kontrollfunktion und dienen primär der Mittelvergabe anhand von Leistungsindikatoren. Zwar ist der Einsatz von Formelmodellen weitgehend akzeptiert (bei einer Befragung von 69 Universitäten gaben 97% an, bereits Formelmodelle einzusetzen bzw. deren Einsetzung zu planen; Jaeger et al. 2005), der Umfang des mittels Leistungsindikatoren verteilten Haushaltsanteils ist allerdings nach wie vor relativ gering. Bei etwa der Hälfte der Universitäten übersteigt der intern an die Fakultäten/Fachbereiche dezentralisiert verteilte Mittelanteil relativ zum Gesamtbudget im Bezugsjahr 2003 nicht die 5%-Marke (Jaeger et al. 2005). Der nach Formeln verteilte Budgetanteil bezieht sich dabei meist nur auf Sachmittel, nur in Ausnahmen wird auch die Personalkostenbudgetierung einbezogen. Vermutet wird, dass Formelmodelle erst ab einem gewissen Veränderungspotential eine Handlungswirksamkeit entfalten. Die Ausgestaltung der hochschulinternen Formelmodelle ist dabei weitgehend an den landesseitig verwendeten Verfahren orientiert (vgl. Leszczensky/Orr 2004; Schröder 2003; Liefner 2001). Bezogen auf den Bereich der Lehre verwenden fast alle Formeln als Nachfragegröße die Studierendenzahlen (teils jene in der Regelstudienzeit, teils jene im Grundstudium) sowie als Outputgröße die Absolventenzahlen (teils als absolute, teils als relationale Kennzahlen). Als Tendenz lässt sich die Beschränkung auf relativ wenige Indikatoren erkennen. Andere in hochschulpolitischen Diskussionen häufig erörterte Indikatoren, wie beispielsweise der Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, kommen nicht zum Einsatz. Der Grund dafür liegt vor allem auch an der relativ leicht durchführbaren Erhebung der erstgenannten Indikatoren. Bezogen auf die Steuerungswirkung muss jedoch vermutet werden, dass mit Indikatoren, die sich rein auf die Quantität beschränken, keine Veränderungen in der Qualität der Lehrleistungen bewirkt werden können. Für Lehrende wäre es – den Modellen folgend - konsequent, möglichst viele Studierende zum Abschluss zu bringen (Wilkesmann 2001). Dies kann möglicherweise durch einen erhöhten Betreuungsaufwand und Qualitätsverbesserung der Lehre erfolgen, einfacher im Sinne des zu erbringenden Arbeitsaufwandes aber durch Verminderung der Studien- und Prüfungsanforderungen.

In NRW z.B. wird der Globalhaushalt der Universitäten nach den Parametern Absolventenzahlen (50% Gewichtung), Anzahl der Promotionen (10% Gewichtung) und den eingeworbenen Drittmitteln (40% Gewichtung) verteilt (zur geschichtlichen Entwicklung der Indikatoren vgl. Minssen/Wilkesmann 2003). Innerhalb der Universitäten wird häufig nach der gleichen Formel das Geld an die Fakultäten verteilt, die es wiederum nach einer Formel an die einzelnen Lehrstühle weiter geben müssen. Hier existieren zwar unterschiedliche Ausprägungen, in der Lehre findet sich jedoch häufig das Kriterium der Absolventenzahl.

Unter der Voraussetzung, dass die Fakultäten den Lehrstühlen das Budget nach einem Kriterium für Lehre zuweisen, lässt sich folgende Hypothese formulieren:

H 1: Je höher der Betrag für die einzelnen Lehrstühle im Rahmen der formelgebundenen Mittelzuweisung für die Lehre ist, desto stärker wird der Anreiz handlungswirksam.

Unter Handlungswirksamkeit wird hier verstanden, dass Handlungen in Richtung des gesetzten Anreizes unternommen werden. Für diesen Fall bedeutet dies, dass mehr Anstrengungen auf die Lehre verwendet werden. Allerdings könnte dies auch – wie oben angemerkt – bedeuten, dass einfach höhere Absolventenzahlen durch Qualitätsabsenkung erreicht werden. Auch wenn so ein nicht intendierter Effekt erzielt wird, ist der Anreiz dann dennoch handlungswirksam, da die individuellen Akteure darauf in ihren Handlungen reagieren (Osterloh/Frey 2002).

2. Zweckprogrammierung und strategische Ausrichtung auf der Lehrstuhlebene

Das in diesem Kontext zentrale neue Steuerungsinstrument ist die Zielvereinbarung. Unter Verfahren der Zielvereinbarung bzw. des Kontraktmanagements werden flexible, aushandelbare Vereinbarungen zwischen Zuweisungsgeber und Zuweisungsnehmer⁴ für festgelegte Zeiträume verstanden (vgl. Weber 1999). Inhaltlich befassen sich Zielvereinbarungen vor allem mit dem Aufgabenbereich der Lehre und hier speziell mit Maßnahmen des Qualitätsmanagements sowie der Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse (Jaeger 2005: 10). Während sich die Indikatoren der Formelmodelle in der Regel auf in der Vergangenheit erbrachte quantitative Aufgaben beziehen, rücken Zielvereinbarungen zukunftsorientierte, häufig innovative Maßnahmen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Von den bereits

⁴ Eine Übersicht über die von den Bundesländern eingesetzten Hochschulpakete und Zielvereinbarungen bieten König et.al. 2004

oben erwähnten 69 befragten Universitäten setzen 23 Zielvereinbarungen ein, wobei fast alle Zielvereinbarungen mit Finanzierungsrelevanz ausgestattet sind (Jaeger et al. 2005)⁵. Die häufigsten Anwendungsbereiche von Zielvereinbarungen sind Lehre, Qualitätsmanagement/Evaluation und die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse. Problematisch an Zielvereinbarungen sind für die Universitäten allerdings die Operationalisierung der Ziele sowie das Controlling der Zielerreichung. Vermutet wird, dass bei den Hochschulen, die an die Zielvereinbarung nur einen geringen Budgetanteil gekoppelt haben, die Anreizwirkungen auf Lehrende relativ gering sind. Einzig bei innovativen Projekten, die auch ohne Verankerung in Zielvereinbarung verfolgt werden, kann von einem unterstützenden Effekt ausgegangen werden. An den drei Hochschulen, die einen bedeutenden Budgetanteil an Zielerfolgung und –erreichung binden, kann hingegen von einer hohen Handlungswirksamkeit auf die Lehrenden ausgegangen werden. Zu prüfen ist, ob Lehrende ihr Handeln direkt an bestimmten vereinbarten Zielen ausrichten. Die Handlungswirksamkeit hängt vermutlich auch bei diesem Instrument von der Höhe des monetären Betrages ab. Die zweite Hypothese lautet deshalb:

H 2: Je höher der Anreiz für die einzelnen Lehrstühle im Rahmen der Zielvereinbarungen für die Lehre ist, desto stärker wird der Anreiz handlungswirksam.

Ebenso wie im ersten Fall ist auch hier bei minimalen Beträgen überhaupt keine Handlungswirksamkeit zu erwarten.

3. Konditionalprogrammierung und Rechenschaftspflicht auf personaler Ebene

Auf dieser Ebene haben sich zwei neue Steuerungsinstrumente in jüngster Zeit etabliert: die Leistungszulage im Rahmen der W-Besoldung und die Evaluation im Rahmen der Juniorprofessur.

Mit dem Professorenbesoldungsreformgesetz von 2002 ist ein neues leistungsorientiertes Besoldungssystem in Deutschland eingeführt worden, das seit Januar 2005 verpflichtend für alle neu zu berufenden Professuren angewandt werden muss (zur Verteilung der W-Besoldung an den deutschen Universitäten vgl. Abb. 3 im Anhang). Von Beginn an wurden

⁵ Knapp die Hälfte der Universitäten verwendet Zielvereinbarungen ausschließlich zur Zuweisung zusätzlicher Mittel aus einem Zentralpool, wobei sich der Mittelanteil auf 0,1% bis 1,1% am Gesamtbudget beläuft. Bei der anderen Hälfte der Universitäten sind Zielvereinbarungen integraler Bestandteil der Budgetbemessung. Auch hier ist der Anteil der über Zielvereinbarungen zugewiesenen Mittel bei den meisten Universitäten relativ gering (zwischen 0,3% und 1,7%). Ausnahmen bilden die Universität Heidelberg, die einen Budgetanteil von knapp 10% mittels Zielvereinbarung verteilt und die Universitäten Göt-

die geplanten gesetzlichen Änderungen und die Gestaltungsmöglichkeiten kritisch unter Hochschulforschern diskutiert. Aspekte dieser Diskussion sind mögliche Folgen bezogen auf Anreiz- und Motivationswirkungen, das Risiko eines Einkommensverlustes, die Multitask-Problematik, wobei einzelne Aspekte auch im internationalen Vergleich diskutiert werden (vgl. Müller-Böling 2004; von Eckardstein et al. 2001; Derlien 2000; Mühlkamp/Hufnagel 2002; Stadler 2003; Harbring et al. 2004; BMBF 2001, Witte/Schretierer 2004). Allerdings verbleiben die Beiträge allesamt auf theoretisch-hypothetischer Ebene, da bis dato in Deutschland noch nicht auf empirische Erfahrungen mit leistungsabhängigen Vergütungsanteilen zurückgegriffen werden konnte.

Mit der Umsetzung in Landesrecht hat sich Handel (2005) ausführlich befasst. In der Überblickstudie kommt er zu dem Ergebnis, dass sich die Landesregelungen in drei Gruppen unterteilen lassen, je nachdem wie groß der Handlungsspielraum der Hochschulen bei der Umsetzung gegenüber staatlichen Eingriffsmöglichkeiten ist. Die hochschulinternen Umsetzungen sind – nicht zuletzt aufgrund der bundes- und landesgesetzlichen Regelungen – in ihren grundsätzlichen Verfahren relativ ähnlich⁶. Das Gros der Hochschulen hat sich für ein Stufenmodell entschieden, welches das Prinzip der leistungsabhängigen Bezahlung mit Elementen eines regelhaften Aufstiegs verbindet, wobei es sich um Leistungs-, nicht mehr um Senioritätsprinzipien handelt, wie in der C-Besoldung (Arnhold/Handel 2004: 192). Meist veröffentlicht die Hochschulleitung zu Beginn der Vergabeverfahren, wie viele Leistungsstufen in der jeweils anstehenden Bewertungsrunde vergeben werden können. Trotz ähnlicher Verfahrensweisen variieren die hochschulinternen Vergaberichtlinien insbesondere hinsichtlich der Höhe der möglichen Leistungszulagen sowie der Transparenz der Vergabekriterien. Während sich beispielsweise die Zulagen pro Stufe an der Universität Hannover auf 150 € belaufen, kann an den Universitäten Bremen und Konstanz auf der niedrigsten Stufe bereits ein monatlicher Zuschlag von 300 € und auf der fünften Stufe von 2.500 € erhalten werden. Hinsichtlich der vermuteten Anreizwirkungen kann damit von zweierlei Effekten ausgegangen werden. Erstens wird vermutet, dass die Handlungswirksamkeit mit Höhe der Leistungszulagen zunimmt. Eine monatliche Zulage von 1.200 € sollte einen wirksameren extrinsischen Anreiz darstellen als lediglich eine mögliche Zulage von 400 € monatlich (Beiträge entsprechen der dritten Stufe der Universität Bremen bzw. der Universität Hannover).

tingen und Kassel, die circa 60% des Budgets mittels Zielvereinbarung zuweisen (Jaeger et al. 2005: 30).

⁶ Eine Übersicht über die landesgesetzlichen Regelungen sowie über hochschulinterne Verordnungen ist zu finden beim Deutschen Hochschulverband unter <http://www.hochschulverband.de/cms/index.php?id=296>. (abgerufen am 12.09.2007)

Geprüft werden soll weiterhin, wie der Zusammenhang zwischen Höhe der Leistungszulage und Anreizwirkung beschrieben werden kann: Gibt es einen bestimmten Schwellenwert, unter dem die Zulage keinen Einfluss auf das individuelle Handeln der Lehrenden ausübt? Steigt die Stärke des Zusammenhangs mit der Höhe der Zulage monoton an? Zweitens wird vermutet, dass die Transparenz des Verfahrens einen positiven Einfluss auf die Handlungswirksamkeit entfaltet. Sind die Vergabemodalitäten eher diffus, kann das individuelle Handeln nur schwerlich danach ausgerichtet werden. In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings auch die Frage, ob beispielsweise Handlungen, die nicht zu einer Leistungsvergütung führen, eingestellt werden. Kriterien besonderer Leistungen in der Lehre sind gemäß hochschulinternen Richtlinien u.a. herausragende Ergebnisse bei Lehrevaluationen, Preise und Ehrungen für Lehre, Übererfüllung des Lehrdeputats, Prüfungsbelastung, nachhaltige Innovationen in der Lehre sowie Entwicklung neuer Curricula (vgl. z.B. Konstanz 2005). Leistungsstufen werden allerdings nicht ausschließlich in Abhängigkeit von Lehrleistungen gewährt. Ebenso können besondere Leistungen in der Forschung, der Nachwuchsförderung oder der Weiterbildung erbracht werden. Kommen Anreizkriterien speziell für die Lehre also gar nicht zum Tragen? Hier kommt es vermutlich auf die Operationalisierung der Leistung in der Lehre an sowie der dann eingeübten Praxis, ob Lehrleistung auch eine entsprechende Eingruppierung bei den Leistungskriterien zur Folge hat oder dies ausschließlich für Forschungsleistungen vorbehalten bleibt.

Als zweites Steuerungsinstrument, das Anreize auf der personalen Ebene setzt, kann die Zwischenevaluation der Juniorprofessur gesehen werden. Die derzeitigen Forschungen zur Juniorprofessur befassen sich insbesondere mit Analysen zur Ausgestaltung und zu Perspektiven von Juniorprofessuren, zur Umsetzung an einzelnen Hochschulen bzw. in bestimmten Fächergruppen sowie beispielsweise zum Forschungsverhalten von Juniorprofessuren (Ebeling/Lange 2005, Peucker et. al. 2006, Rössel/Landfester 2003, Mugabushaka et al. 2006). Die Zwischenevaluation der Juniorprofessur kann allerdings auch unter den Gesichtspunkten der Verankerung von Leistungsorientierungen betrachtet werden. Dieser Aspekt ist bisher noch nicht analysiert worden. Die Zwischenevaluation ist dabei in den meisten Bundesländern nach der ersten Phase von drei Jahren gesetzlich vorgeschrieben und gilt als Grundlage für die Entscheidung der Fortsetzung der Juniorprofessur bis zur Gesamtlauzeit von sechs Jahren. Sie stellt damit eine wesentliche Zäsur innerhalb des Karriereverlaufs von Hochschullehrern dar. Zwar existieren noch keine verbindlichen Vorgaben für die Zwischenevaluation, jede Hochschule beschließt diese in eigener Regie, aber fast immer ist ein Kriterium die Lehrevaluation. Aufgrund dieser gravierenden Konsequenzen kann eine hohe Anreizwirkung und damit eine deutliche Handlungswirksamkeit vermutet werden. Allerdings kommt die Zwischenevaluation - einer Studie des CHE zufolge - in der Regel zu einem positiven Ergebnis: in weniger als 2% der Fälle ist die Zwischenevaluation bisher ne-

gativ ausgefallen, womit sie faktisch kein Selektionsinstrument darstellt (Federkeil/Buch 2007: 9-10). Außerdem ist kritisch zu hinterfragen, welches Gewicht der Lehrevaluation im Zwischengutachten zukommt und wie karriererelevant es dadurch wird. Generell ist aber sowohl bei der Leistungszulage in der W-Besoldung als auch bei der Zwischenevaluation der Juniorprofessur ein enger Zusammenhang zwischen Handlung und Anreize zu erwarten. Für die W-Besoldung ist die Höhe des monetären Anreizes eine wichtige Variable (H 3b). Die dritte Hypothese lautet deshalb:

H 3a: Je verständlicher die Beurteilungskriterien für die Lehrleistung operationalisiert sind, desto handlungsrelevanter wird der Anreiz sein.

H 3b: Je höher der monetäre Anreiz ist, desto stärker wird der Anreiz handlungswirksam.

4. Zweckprogrammierung und strategische Ausrichtung auf der personalen Ebene

Nicht erst seit Beginn des Bologna-Prozesses haben Qualitätsdebatten insbesondere für den Aufgabenbereich der Lehre im internationalen Kontext an Dynamik gewonnen (Hornbostel 1997, 2004; Saarinen 2005), wenn auch in den nationalen Hochschulsystemen unter Qualität und Evaluation ein äußerst unterschiedliches Verständnis besteht (Dodds 2005).

Die in Deutschland weitest reichende Initiative zur Verankerung von Evaluationen und Qualitätsverbesserungsmaßnahmen ist der norddeutsche Evaluationsverbund, bestehend aus den Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock. Das im Verbund entwickelte Evaluationsverfahren wird von den Universitäten autonom organisiert (Lühtje 2000: 125). Ziel ist nicht ein Ranking der Fächer, sondern vornehmlich die interne Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr- und Studiensituation. Das Verfahren, das in Anlehnung an das niederländische Modell (van Vught 2000; de Boer et al. 2007) entwickelt wurde, umfasst fünf Prozessschritte (Teichmann 1999).

In Niedersachsen wurde 1995 eine Zentrale Evaluationsagentur gegründet, deren Funktion primär in der Evaluation von Lehre und Studium liegt und deren Evaluationsverfahren mittlerweile im niedersächsischen Hochschulgesetz verankert ist (Künzel 2005).

Zu diesen beiden hochschulübergreifenden Verfahren kommen an einzelnen Hochschulen institutionalisierte Verfahren. Die Universität Dortmund hat beispielsweise 2005 die Einrichtung eines ganzheitlichen modularen Qualitätsmanagementsystems beschlossen, welches die kontinuierliche Verbesserung aller universitären Arbeitsprozesse bewirken soll (Hofbeck/Stich 2005). Zusätzlich sind Lehrevaluationen und Studierendenbefragungen mittlerweile zum festen Bestandteil im Lehrbetrieb geworden. Befürchtungen mangelnder Reliabilität und Validität studentischer Veranstaltungsbeurteilungen haben sich nicht bestätigt (Kromrey 1994, 2003; el Hage 1996; Marsh/Roche 1997). Die Qualität der Absolventenbe-

fragungen für die Evaluation hat in den letzten Jahren ein befriedigendes Niveau erreicht (Krempkow 2005; Krempkow/Pastohr 2004; Rindermann/Schofield 2001; Rindermann/Kohler 2003; Thumser-Dauth 2006; Lühje 2000). Allerdings verursachen reliable Evaluationen auch hohe Transaktionskosten. Balk (2000) hat in einem Überblick verschiedener Studien gezeigt, dass Evaluationsrückmeldungen auf Lehrende je nach Evaluationswerten sowie in Abhängigkeit der Koppelung mit zusätzlichen Beratungen unterschiedliche Wirksamkeit entfalten.

Solange die in Deutschland zur Anwendung kommenden Evaluationsverfahren keine direkten Anreize setzen, ist davon auszugehen, dass sie auch kaum Handlungswirksamkeit entfalten. Allerdings stellt die Institutionalisierung von Evaluationsverfahren eine Wertzuschreibung für die Erfüllung qualitativ hochwertiger lehrbezogener Leistungen dar. Insbesondere bei Lehrenden, die über eine hohe intrinsische Motivation bezüglich Lehraufgaben verfügen, kann hier eine unterstützende Funktion erwartet werden.

Eng verknüpft mit Evaluationsverfahren sind Angebote der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden an Universitäten. Zahlreiche Universitäten bieten in diesem Bereich Weiterbildung für ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter an (siehe beispielsweise das Programm „Start in die Lehre“ der Universität Dortmund⁷ oder das gemeinsame Qualifizierungsprogramm für Lehrende der Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück⁸). Auch hier gilt: solange es keinen Anreiz zur Weiterqualifizierung gibt, kann bezüglich der Teilnehmenden von einer Selbstselektion auf die bereits intrinsisch motivierte Gruppe ausgegangen werden.

Ein externer Anreiz kann in beiden Fällen in der wahrgenommenen Bedeutung für die eigene Karriere bestehen. Wenn eine Person wahrnimmt, dass die Ergebnisse der Lehrevaluation oder die Teilnahme an hochschuldidaktischer Qualifizierung für die Erlangung einer Professur notwendig sind, wird davon eine externe Anreizwirkung ausgehen.

Bezüglich der Ausrichtung auf interne Qualitätsverbesserung können auf personaler Ebene noch Lehrpreise genannt werden, die von hochschulinternen bis zu länderübergreifenden Ausschreibungen reichen. Hessen etwa hat 2007 erstmalig einen Preis für „Exzellenz in der Lehre“⁹ ausgelobt, für den insgesamt 375.000 € zur Verfügung stehen. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Hochschulrektorenkonferenz haben bereits zum

⁷ <http://www.hdz.uni-dortmund.de/index.php?id=stidl> (abgerufen am 17.09.2007)

⁸ <http://www.uni-oldenburg.de/hochschuldidaktik/15055.html> (abgerufen am 17.09.2007)

⁹ http://www.studienbeitraege.hessen.de/irj/Studienbeitraege_Internet?cid=9986b4d5ccc135782544cee6fe84022b (abgerufen am 17.09.2007)

zweiten Mal den „Ars Legendi-Preis für exzellente Hochschullehre“¹⁰, dotiert mit 50.000 € verliehen. Einzelne Hochschulen vergeben jährliche Lehrpreise, die jedoch unterschiedlich hoch dotiert sind. Sie liegen zwischen 1.000 € (Universität Dortmund)¹¹ und 30.000 € (Universität Münster)¹². Vermutet wird, dass Lehrpreise, auch wenn sie mit monetären Anreizen verknüpft sind, eine vergleichsweise geringe Handlungswirksamkeit entfalten, da es sich einerseits nur um einmalige Prämienzahlungen handelt und andererseits die Chancen auf einen Preis aufgrund der geringen Anzahl zu gering sind.

Zusammenfassend ist zu erwarten:

H 4a: Je stärker die Lehrevaluation und die hochschuldidaktische Qualifizierung als für die eigene Karriere förderlich wahrgenommen werden, desto handlungsrelevanter wird der Anreiz sein.

H 4b: Je höher der monetäre Anreiz eines Lehrpreises ist, desto stärker wird der Anreiz handlungswirksam.

5. academic self-governance versus managerial governance

Die deutsche Universität hat bisher im Rahmen der academic self-governance auf die intrinsische Motivation der Lehrenden gesetzt (Minssen/Wilkesmann 2003; Wilkesmann 2001; Wilkesmann/Würmseer 2007; Wilkesmann 2007). Nach Heckhausen gilt eine Handlung dann als intrinsisch motiviert, „wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen; mit anderen Worten, wenn das Ziel gleichthematisch mit dem Handeln ist, so daß dieses um seiner eigenen Thematik willen erfolgt. So ist z.B. Leistungshandeln intrinsisch, wenn es nur um das zu erzielende Leistungsergebnis willen unternommen wird, weil damit die Aufgabe gelöst ist oder die eigene Tüchtigkeit einer Selbstbewertung unterzogen werden kann“ (Heckhausen 1989: 459). Damit definiert Heckhausen den Begriff intrinsische Motivation über die Gleichsetzung von Weg und Ziel. Mit dieser Definition baut Heckhausen auf den attributionstheoretischen Konzepten der intrinsischen Motivation nach Deci auf (Ryan/Deci 2000). Danach ist für die intrinsische Motivation entscheidend, dass der Akteur sein Handeln als selbstbestimmt empfindet. Zum einen wurde dies durch die deutsche akademische Sozialisation sichergestellt, in der es mit der Promotion und anschließenden Habilitation sehr lange Qualifikationsphasen gab (und gibt), die nur mit sehr hoher intrinsischer Motivation zu bewältigen waren. Die akademische Qualifikation führte

¹⁰ http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/3001.php (abgerufen am 17.09.2007)

¹¹ http://www.zib.uni-dortmund.de/content/lehrpreis2006_m.htm (abgerufen am 17.09.2007)

¹² <http://www.uni-muenster.de/Rektorat/Preise/lehrpreis.html> (abgerufen am 17.09.2007)

also zu einem Selbstselektionsprozess im Sinne der intrinsischen Motivation. Zum anderen waren (und sind) die Arbeitsbedingungen für Hochschullehrer an deutschen Universitäten so, dass intrinsische Motivation wahrscheinlich ist. Die bekannten Konzepte der intrinsischen Motivation (Heckhausen 1989; Ryan & Deci 2000a, 2000b; Deci/Ryan 1985; Deci 1995) sind in vergleichbaren Modellen mit der Gestaltung der Arbeitsorganisation verknüpft worden. Neben Karasek (1979; vgl. Tummers et al. 2006) und Ulrichs Modell (1991) ist das bekannteste und empirisch am meisten erprobte Modell der Task Characteristics Approach mit dem Job Diagnostic Survey von Hackman und Oldham (1980). Dieser Ansatz wurde auch im deutschen Kontext in verschiedenen Anwendungsfeldern erprobt (Kil et al. 2000; van Dick et al. 2001; Schmidt/Kleinbeck 1999; Wilkesmann/Rascher 2005). In diesem Modell werden fünf Kerndimensionen der Arbeitsgestaltung (skill variety, task identity, task significance, autonomy, job feedback), die einen großen Handlungs- und Entscheidungsraum beschreiben, mit intrinsischer Motivation in Zusammenhang gebracht. Ein solcher Handlungsraum unterstützt nachweislich die subjektive Attribuierung der intrinsischen Motivation. Dieser Effekt wurde auch im Bereich des Wissensmanagement nachgewiesen (Wilkesmann et al. 2007; Wilkesmann/Rascher 2005). Die Arbeitstätigkeit deutscher Hochschullehrer beschreibt nach den fünf Kerndimensionen nach Hackman und Oldham (1980) einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum (Wilkesmann 2001).

Die beiden oben genannten Gründe lassen die begründete Vermutung zu, dass deutsche Hochschullehrer auch intrinsisch motiviert sind. Wenn diese Annahme zutrifft, dann kann jedoch durch die oben diskutierten externen Anreize ein Verdrängungseffekt entstehen. Durch die externen Anreize wird bei gegebener intrinsischer Motivation unter bestimmten Voraussetzungen die gesamte Motivationsstärke geschwächt (Frey 1997; Osterloh/ Frey 2000; Frey/ Osterloh 2002). Grundsätzlich lässt sich der Zusammenhang wie folgt beschreiben: Externe Eingriffe verdrängen die intrinsische Motivation, wenn das Individuum sie als kontrollierend wahrnimmt. Die externen Anreize können jedoch auch die intrinsische Motivation verstärken, wenn sie als unterstützend wahrgenommen werden (Frey 1997). Bei den beiden diskutierten Anreiztypen im Rahmen der managerial governance, den rechen-schaftspflichtigen und als Finanzierungsgrundlage dienenden Anreizen auf der einen Seite und den Anreizen der Zweckprogramme und der strategischen Ausrichtung auf der anderen Seite, lassen sich unterschiedliche Hypothesen begründen. Bei den Anreizen der Rechen-schaftspflicht und Finanzierungsgrundlage, wie z.B. Indikatoren, Leistungszulagen beim individuellen Gehalt oder Beurteilungen während der Juniorprofessur besteht eine sehr enge Kopplung zwischen Handlung und Anreiz. Mehr oder weniger klar definierte Handlungen werden mit einem (monetären) Anreiz belohnt. Durch diese enge Kopplung ist allerdings auch eine genaue Kontrolle möglich (etwa bei den Indikatoren oder den Leistungszulagen), da das Gewähren des Anreizes genau operationalisiert sein muss. Dies kann von den

betreffenden Akteuren als kontrollierend wahrgenommen werden und damit zum Verdrängungseffekt führen. Bei den Anreizen der Qualitätsverbesserung und der strategischen Ausrichtung ist dies nicht der Fall, da keine enge Kopplung zwischen Handlung und Anreiz besteht. Lehrpreise wirken eher wie Belobigungen, die in der Regel eine unterstützende Wirkung auf die intrinsische Motivation ausüben und Zielvereinbarungen werden meistens auch nicht mit „harten“, operationalisierten Indikatoren gemessen. Aus diesen Gründen ist hier kein Verdrängungseffekt zu erwarten. Daraus folgen die beiden Hypothesen:

H 5: Je mehr ein Hochschullehrer/in intrinsisch in der Lehre motiviert ist, desto eher führen Anreize der „Konditionalprogrammierung“ zu einem Verdrängungseffekt.

H 6: Externe Anreize der „Zweckprogrammierung“ verdrängen nicht eine intrinsische Motivation in der Lehre.

3. Zusammenfassung

Die hier entwickelten Hypothesen postulieren einen Zusammenhang zwischen der Governance-Struktur und der Handlungsebene der Wissenschaftler/innen. Ob dieser empirisch wirklich nachweisbar ist, muss eine empirische Untersuchung unter den deutschen Professor/innen zeigen.

4. Literatur

- ADM Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V./AG.MA Arbeitsgemeinschaft Media-Analyse e.V. (Hrsg) (1999): Stichproben-Verfahren in der Umfrageforschung: eine Darstellung für die Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Arnhold, Nina/ Handel, Kai (2004): Modellentwicklung für die W-Besoldung am Beispiel der Universität Bremen. In: Müller-Böling, Detlef [Hrsg.] 2004: Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen – Weichenstellungen – Optionen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 172-215.
- Balk, Michael (2000): Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldungen. Frankfurt am Main: Lang.
- Birnbaum, Robert (2001): Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail. San Francisco: Jossey-Bass.
- BMBF [Hrsg.] (2001): Leistungsbegutachtungssysteme an staatlichen US-Universitäten. Bonn.
- Böttcher, Wolfgang (2007): Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altrichter, Herbert/ Brüsemeister, Thomas/ Wissinger, Jochen [Hrsg.]: Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 185-206.
- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting Erhard/ Schimank, Uwe [Hrsg.]: Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 243-262.
- Braun, Dietmar/ Merrien Francois-Xavier (1999): Governance of universities and modernisation of state: Analytical aspects. In: Braun, Dietmar/ Merrien Francois-Xavier

- [Hrsg.]: Towards a new model of governance for universities? A Comparative View. London: Kingsley. S. 9-33.
- Clark, Burton R. (1983): The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- de Boer, Harry/ Enders, Jürgen/ Leisyte, Liudvika (2007): England – the Prototype of the 'Evaluative State'. In: Kehm, Barbara M/Lanzendorf, Ute [Hrsg.]: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens, S. 21-58.
- de Boer, Harry/ Enders, Jürgen/ Schimank, Uwe (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea [Hrsg.]: New Forms of Governance in Research Organizations. Dordrecht: Springer, S. 137-154.
- de Boer, Harry/ Leisyte, Liudvika/ Enders, Jürgen (2006): The Netherlands – 'Steering from a Distance'. In: Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute [Hrsg.]: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens, S. 59-99.
- Deci, Edward L. (1995): Why we do what we do. New York: Putnam.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality* Jg. 19, S. 223-238.
- Deem, Rosemary/ Lucas, Lisa (2007): Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in Education Departments in five English and Scottish universities. In: *High Education* Jg. 54, H. 1, S. 115-133.
- Derlien, Hans-Ulrich (2000): Leistungsbelohnung ohne Leistungsbeurteilung. In: *Forschung & Lehre* Jg. 7, H. 5, S. 235-237.
- Diekmann, Andreas (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowohlt
- Dodds, Anneliese (2005): British and French Evaluation of International Higher Education Issues: an identical political reality. In: *European Journal of Education*, Jg. 40, H. 2., S. 155-172.
- Ebeling, Smilla/ Lange, Dirk [Hrsg.] (2005): Juniorprofessuren an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Entwicklung, Stand und Perspektiven einer neuen Hochschulgeneration. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Eckardstein, Dudo von/ Oechsler, Walter A./ Scholz, Christian (2001): Personalmanagement und Dienstrechtsreform. Eine kritische Analyse. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 8, H. 4, S. 192-195
- el Hage, Natalija (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn: BMBF.
- Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit?“ Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz
- Federkeil, Gero/ Buch, Florian (2007): Fünf Jahre Juniorprofessur – Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung. Arbeitspapier Nr. 90, Gütersloh: CHE.
- Fedrowitz, Jutta/ Krasny, Erhard/ Ziegele, Frank [Hrsg.] (1999): Hochschulen und Zielvereinbarungen – neue Perspektiven der Autonomie. vertrauen - verhandeln – vereinbaren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Frederiks, Mark M.H./ Westerheijden, Don F./ Weusthof, Peter J.M. (1994): Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. In: European Journal of Education, Jg. 29, H. 2, S. 181-199.
- Frey, Bruno S. (1997): 'Not Just for the Money'. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Frey, Bruno S., and Margit Osterloh (2002): Successful management by motivation. New York, Berlin: Springer.
- Gottlieb, Esther E./ Keith, Bruce (1997): The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. In: Higher Education, Jg. 34, H. 3, S. 397-420.
- Greenwood, R./Empson, L. (2003): The professional partnership: Relic or exemplary form of governance? Organization Studies 24, S. 909-934
- Hackman, Richard J./ Oldham, Greg R. (1980): *Work redesign*. Reading: Addison Wesley.
- Handel, Kai (2005): Die Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in den Bundesländern. Arbeitspapier Nr. 65, Gütersloh.
- Hanft, Anke [Hrsg.] (2000): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand.
- Harbring, Christine/ Irlenbusch, Bernd/ Kräkel, Matthias (2004): Ökonomische Analyse der Professorenbesoldungsreform in Deutschland. In: Franz, Wolfgang/ Ramser, Hans Jürgen/ Stadler, Manfred [Hrsg.]: Bildung – 33. Wirtschaftswissenschaftliches Seminar Ottobeuren. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 197-219.
- Hauptmann Peter (1999): Grenzen und Chancen von quantitativen Befragungen mit Hilfe des Internet. In: Batinic, Bernard/Werner, Andreas/Gräf, Lorenz/Bandilla, Wolfgang (Hrsg.): Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Göttingen: Hogrefe. S. 21-38
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln, Berlin: Springer.
- Heine, Christoph/ Spangenberg, Heike/ Schreiber, Jochen/ Sommer, Dieter (2005): Studienanfänger 2003/2004 und 2004/2005. Bildungswege, Motive der Studientrennung und Gründe der Hochschulwahl. HIS-Kurzinformation A15/2005
- Hener, Yorck/ Ziegele, Frank/ Müller, Ulrich (2007): Evaluierung des Modellversuchs „Ergebnisorientierte Selbststeuerung“ an der Technischen Universität Dresden. Arbeitspapier Nr. 84, Gütersloh: CHE.
- Hochschulverband (2007): <http://www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/hsg/LBG/> (Abgerufen am 01.10.2007).
- Hödl, Erich/ Zegelin, Wolf (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement: Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Hofbeck, Stefan/ Stich, Andreas (2005): Die Universität Dortmund auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystem. evaNet-Positionen 11/2005.
- Hornbostel, S. (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen
- Hornbostel, S. (2004): Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente - ein Methodenvergleich. <http://www.kanzlerfortbildung.unibe.ch/abstracts.htm>
- Jaeger, Michael/ Leszczensky, Michael/ Orr, Dominic/ Schwarzenberger, Astrid (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. HIS Kurz-Information A13/2005.

- Janetzko, Dietmar (1999): Statistische Anwendungen im Internet. Daten in Netzumgebungen erheben, auswerten und präsentieren. München: Addison-Wesley-Longman
- Jansen, Dorothea (2007a): Governance of Research – Working towards Interdisciplinary Concepts. In: Jansen, Dorothea [Hrsg.]: New Forms of Governance in Research Organizations. Dordrecht: Springer, S. 109-133.
- Jansen, Dorothea (2007b): Summary and Conclusion. In: Jansen, Dorothea [Hrsg.]: New Forms of Governance in Research Organizations. Dordrecht: Springer, S. 233-240.
- Jansen, Dorothea/Wald, Andreas/Franke, Karola/Schmoch, Ulrich/Schubert, Torben (2007): Drittmittel als Performanzindikator der wissenschaftlichen Forschung. Zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf Forschungsleistungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 59, H. 1, S. 125-149.
- Karasek, Robert A. (1979): 'Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign'. *Administrative Sciences Quarterly* 24/2, S. 285-308.
- Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute (2006b): Germany – 16 Länder Approaches to Reform. In: Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute [Hrsg.]: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens, S. 135-187.
- Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute (2006a): Introduction. In: Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute [Hrsg.]: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens, S. 9-20.
- Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute (2006c): Comparison: Changing Conditions for Research Through New Governance. In: Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute [Hrsg.]: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens, S. 187-212.
- Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute (2007): The Impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany. In: *Management Review* Jg. 18, H. 2, S. 153-173.
- Kil, M/Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 44, S. 115-128.
- König, Karsten/ Schmidt, Susanne/ Kley, Tobias (2004): Zielvereinbarungen und Verträge zur externen Hochschulsteuerung in Deutschland. Vertragliche Hochschulsteuerung. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Abgerufen unter <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/uebersicht.htm> am 17.09.2007
- Konstanz (2005):
<http://www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/hsg/LBG/Konstanz.pdf> (abgerufen am 12.09.2007)
- Kracke, B; Wild, E. (1996): Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. *Heidelberger Frauenstudien* 3, Heidelberg
- Krais, B. (Hg.) (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterforschung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a. M.
- Kremkow, Rene (2005): Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschule. Dissertation TU Dresden.

- Krempkow, R.; Pastohr, M. (2004): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Bestimmungsgründe beruflichen Erfolgs anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 – 2003. Institut der Soziologie der TU Dresden
- Kromrey, Helmut (1994): Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungsbeurteilungen (nicht) aussagen. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 8, H. 2, S. 153-168.
- Kromrey, Helmut (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, Reinhard [Hrsg.]: *Evaluationsforschung*. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich, S. 233-258.
- Krücken, Georg (2004): Hochschulen im Wettbewerb. In: Böttcher, W.; Terhardt, E. [Hrsg.], *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden, S. 286 – 301
- Krücken, Georg/ Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G. S.; Meyer, J. W.; Hwang, H. [Hrsg.]: *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford, S. 241-257
- Kuhlmann, Stefan/ Heinze, Thomas (2004a): Evaluation von Forschungsleistungen in Deutschland: Erzeuger und Bedarf. Teil I: Konzeptionelle Grundlagen. In: *Wissenschaftsrecht* Jg. 37, H. 1, S. 53-69.
- Kuhlmann, Stefan/ Heinze, Thomas (2004b): Evaluation von Forschungsleistungen in Deutschland: Erzeuger und Bedarf. Teil II: Produktion und Verwendung evaluativer Information sowie Möglichkeiten ihrer künftigen Organisation. In: *Wissenschaftsrecht* Jg. 37, H. 2, S. 125-149.
- Künzel, Rainer (2005): Qualitätssicherung in Lehre und Studium durch institutionelle Evaluation. *evaNet-Positionen* 7/2005.
- Lange, S.; Schimank, U. (2006): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: *PVS-Sonderheft „Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken“*. Wiesbaden (i. E.)
- Lanzdorf, Ute (2006): Austria – from Hesitation to Rapid Breakthrough. In: Kehm, Barbara M/ Lanzendorf, Ute [Hrsg.]: *Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries*. Bonn: Lemmens, S. 99-134.
- Leišytė, L. /Endres, J. (2005): Governing academic research: changing modes of coordination in four Western European countries. Paper for 21st EGOS Colloquium 'Unlocking Organizations'. Berlin
- Leszczensky, Michael/ Jaeger, Michael/ Orr, Dominic (2004): Evaluation der leistungsbezogenen Mittelvergabe auf der Ebene Land-Hochschulen in Berlin. *HIS Kurz-Information A4/2004*.
- Leszczensky, Michael/ Orr, Dominic (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. *HIS Kurz-Information A2/2004*.
- Liefner, Ingo (2001): *Leistungsorientierte Ressourcensteuerung in Hochschulsystemen. Ein internationaler Vergleich*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, Niklas (1999): *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin, 5. Auflage
- Lüthje, Jürgen (2000): Systemische Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Beispiele aus der Universität Hamburg. In: Laske, Stephan/ Habersam, Michael/ Kappler, Ekkehard [Hrsg.]: *Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen*. München: Hampp, S. 119-133.
- Marsh, Herbert W./ Roche, Lawrence A. (1997): Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. In: *American Psychologist*, Jg. 53, H. 11, S. 1187-1197.

- Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt/Main: Campus, S. 39-72.
- Minssen, Heiner/ Wilkesmann, Uwe (2003): Folgen der indikatorisierten Mittelverteilung in nordrhein-westfälischen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung Jg. 25, H. 3, S. 106-129.
- Mugabushaka, Alexis-Michel/ Rahlf, Thomas/ Güdler, Jürgen (2006): Antragsaktivität und –erfolg von Juniorprofessoren bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). In: DFG Infobrief, 1/2006, S. 1-12.
- Mühlenkamp, Holger/ Hufnagel, Rainer (2002): Berechnung von Risikoprämien bei leistungsabhängigen Entgeltsystemen – am Beispiel der geplanten Hochschuldienstrechtsreform. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Jg. 72, H. 9, S. 915-928.
- Müller-Böling, Detlef [Hrsg.] (2004): Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen – Weichenstellungen – Optionen. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Müller-Böling, Detlef (1997): Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen. In: Alt-richter, Herbert [Hrsg.]: Hochschulen auf dem Prüfstand: was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, S. 88-107.
- Müller-Böling, Detlef (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Neubäumer, Renate (1982): Die Eigenschaften verschiedener Stichprobenverfahren bei wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Frankfurt am Main/Bern: Lang
- Nievergelt, Bernhard/ Izzo, Stefania (2001): Universitätsstrukturen und Reformdiskussionen Deutschland, England, Holland und Schweden. 13/2001. Bern: CEST – Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien.
- Pascarella, Ernest T/ Terenzi, Patrick T (1991): How College affects Students. Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco/ Oxford: Jossey-Bass.
- Peuker, Urs A./ Heinrich, Stefan/ Petermann, Markus/ Tallarek, Ulrich (2006): Juniorprofessur in der Verfahrenstechnik – Ein Erfahrungsbericht. In: Chemie Ingenieur Technik, Jg.78, H. 6, S. 669-677.
- Porst, Rolf (2001): Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 09. Abgerufen unter http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA_How_to/Dokumente/pdf/how-to9rp.pdf am 18.09.2007
- Prosser, Michael/ Martin, Elaine/ Trigwell, Keith/ Ramsden, Paul/ Middleton, Heather (2007): University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. In: Instructional Science, Jg. 35, H. 3, S. 137-157.
- Rindermann, H.; Kohler, J. (2003): Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Überprüfung eines Evaluations-Beratungs-Modells. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 50, S. 71-85
- Rindermann, H.; Schofield (2001): Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers. Generalisierbarkeit multidimensionaler Beurteilungen universitärer Lehre im Bereich von Lehrveranstaltungen und Dozenten durch Studenten. In: Research in Higher Education. 42 (4), S. 377-399

- Rindermann, Heiner (1997): Lehrveranstaltungsbewertungen: Erfahrungen und ihre Nutzung für die Fakultätsentwicklung. In: Altrichter, Herbert [Hrsg.]: Hochschulen auf dem Prüfstand: was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck: Studien-Verlag, S. 179-196.
- Rössel, Jörg/ Landfester, Katharina (2003): Perspektiven der Umsetzung in den Bundesländern und an den Hochschulen. In: die Hochschule, Jg. 12, H. 2, S.158-174.
- Ryan, Richard M./ Deci, Edward L. (2000a): 'Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions'. *Contemporary Educational Psychology* 25/1, S. 54-67.
- Ryan, Richard M./ Deci, Edward L. (2000b): 'Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being'. *American Psychologist* 55/1, S. 68-78.
- Saarinen, Taina (2005): 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. In: European Journal of Education, Jg. 40, H. 2, S. 189-204.
- Schimank Uwe/ Stölting Erhard (2001): Einleitung. In: Stölting Erhard/ Schimank, Uwe [Hrsg.]: Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 7-23.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert/ Brüsemeister, Thomas/ Wisinger, Jochen [Hrsg.]: Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 231-260.
- Schmidt, K.-H./Kleinbeck, U. (1999): Job Diagnostic Survey (JDS – deutsche Fassung). S. 205-230 in: H. Dunckel (Hrsg.), Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Schröder, Thomas (2003): Leistungsorientierte Ressourcensteuerung und Anreizstrukturen im deutschen Hochschulsystem. Ein nationaler Vergleich. Berlin: Duncker & Humblot.
- Stadler, Manfred (2003): Leistungsorientierte Besoldung von Hochschullehrern auf der Grundlage objektiv messbarer Kriterien? In: Wirtschaftswissenschaftlicher Studium (WiST), Jg. 32, H. 6, S. 334-339.
- Tegethoff, Hans Georg/ Wilkesmann, Uwe (1995): Lean Administration - Lernt die öffentliche Verwaltung bei der Schlankheitskur? In: Soziale Welt 46, S. 27-50.
- Teichler, U. (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Teichler, U.; Tippelt, R. [Hrsg.]: Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der ZfPäd. Weinheim, S.8-24
- Teichler, U.; Schwarz, S. [Hrsg.] (2003): Universität auf dem Prüfstand - Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt/ New York
- Teichmann, Sabine (1999): Wirksamkeit der Evaluation von Studium und Lehre. Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten – Follow-up-Elemente des Verfahrens. In: Olbertz, Jan-Hendrik/ Pasternack, Peer [Hrsg.]: Profilbildung – Standards - Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 241-248.
- Thumser-Dauth, Katrin (2006): Entwicklung, Bewertung und Umsetzung eines Rahmenmodells zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung: Das 3 P-Modell. Dissertation LMU München.
- Tummers, Gladys E.R./ van Merode, Godefridus G/ Landeweerd, Jan A. (2006): 'Organizational Characteristics as Predictors of Nurses. Psychological Work Reaction'. *Organization Studies* 27/4, S. 559-584.

- Ulich, Eberhard (1994): Arbeitspsychologie. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (3. Auflage).
- Van Vught, Frans A.(2000): In Search of Quality Management in Western European Higher Education. In: Laske, Stephan/ Habersam, Michael/ Kappler, Ekkehard [Hrsg.]: Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen. München: Hampp, S. 65-99
- Von Bandemer, Stephan/Blanke, Bernhard/Nullmeier, Frank/Wewer, Göttrik (Hrsg.) 1998: Handbuch zur Verwaltungsmodernisierung. Opladen: Leske & Budrich.
- Weber, Andreas (1999): Stärkung der Fakultätsebene: Zielvereinbarungen mit Fakultäten. In: Olbertz, Jan-Hendrik/ Pasternack, Peer [Hrsg.]: Profilbildung - Standards - Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 249-266.
- Wiesemann, Armin/ Szecsenyi, Joachim/ Eicher, Christiane/ Sonntag, Hans-Günther (2005): Leistungsorientierte Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten, eine neue Chance für die allgemeinmedizinische Lehre? In: Zeitschrift für Allgemeine Medizin, Jg. 81, H. 7, S. 310-315.
- Wiesenthal, Helmut (2000): Markt, Organisation und Gemeinschaft als ‚zweitbeste‘ Verfahren sozialer Koordination. In: Raymund Werle/Uwe Schimank (Hg.), Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit, Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 44-73.
- Wilkesmann, Uwe (2000): An welchen Leitbildern orientiert sich Beratung von kleinen Kommunalverwaltungen? In: Die Verwaltung – Zeitschrift für Verwaltungsrecht und Verwaltungswissenschaften 33, S. 219-240.
- Wilkesmann, Uwe (2001): Stichworte: Leistungsanreize. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand-Verlag, S. 259-264.
- Wilkesmann, Uwe (2007): Einzelinteressen und kollektives Handeln in Organisationen. Das Dilemma der Steuerung wissensintensiver Arbeit. In: Bandelow, Nils C./Bleek, Wilhelm (Hrsg.): Einzelinteressen und kollektives Handeln in modernen Demokratien. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 163-186.
- Wilkesmann, Uwe/ Rascher, Rascher (2005): Wissensmanagement – Theorie und Praxis der motivationalen und organisationalen Voraussetzungen. München, Mering: Rainer Hampp Verlag (2. Auflage).
- Wilkesmann, Uwe/ Wilkesmann, Maximiliane/Virgillito, Alfredo (2007): Requirements for knowledge transfer in hospitals - How can knowledge transfer be supported in hospitals? Discussion Paper des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund (ISSN 1863-0294) 02/2007.
- Wilkesmann, Uwe/ Würmseer, Grit (2007): Wissensmanagement an Universitäten. In: Hochschulmanagement 2, S. 1-6.
- Winkel, Olaf (2006): Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 48/2006, S. 28-31.
- Witte, Johanna/ Schreiterer, Ulrich (2004): Perspektiven für eine leistungsorientierte Professorenbesoldung im Lichte internationaler Erfahrungen. In: Müller-Böling, Detlef [Hrsg.]: Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen – Weichenstellungen – Optionen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 51-139.
- Ziegele, Frank (2004): Finanzierung und Organisation von Hochschulen. Wie Veränderungsprozesse ineinander greifen. In: die Hochschule, Jg. 14, H. 1, S. 74-86.

W3-/W2-Professoren sowie Juniorprofessoren nach Universitäten 2006

Land	Hochschule	W2-/W3-Professoren	Juniorprofessoren W1, AT
BW	U Karlsruhe	25	X
BW	U Konstanz	29	15
BW	U Mannheim	25	6
BW	U Stuttgart	20	-
BW	U Tübingen (ohne Klinikum)	41	X
BW	U Ulm (ohne Klinikum)	4	X
BW	U Ulm (Klinikum)	20	-
BY	U Bamberg	32	-
BY	U Bayreuth	31	5
BY	Kath. U Eichstätt-Ingolstadt in Eichstätt	22	-
BY	U Erlangen-Nürnberg in Erlangen	58	-
BY	U Erlangen-Nürnberg in Nürnberg	18	-
BY	U Erlangen-Nürnberg in Erlangen (Klinikum)	12	-
BY	U München (ohne Klinikum)	112	14
BY	U München (Klinikum)	14	-
BY	TU München in München	56	X
BY	TU München in Weihenstephan	7	-
BY	TU München in München (Klinikum)	11	-
BY	U der Bundeswehr München	28	-
BY	U Passau	11	-
BY	U Regensburg (ohne Klinikum)	37	-
BY	U Regensburg (Klinikum)	5	-
BY	U Würzburg (ohne Klinikum)	42	-
BY	U Würzburg (Klinikum)	10	-
BE	FU Berlin	39	30
BE	TU Berlin	40	17
BE	Charite - Universitätsmedizin Berlin	29	21
BE	Humboldt-Universität Berlin	34	37
BE	ESCP-EAP Europ. Wirtschafts-H Berlin (Priv. H)	X	X
BB	Brandenburgische TU Cottbus	12	7
BB	Europa-U Viadrina Frankfurt (Oder)	17	6
BB	U Potsdam	16	15
HB	U Bremen	68	28
HH	U Hamburg (ohne Klinikum)	55	38
HH	U Hamburg (Klinikum)	4	X
HH	TU Hamburg-Harburg	10	4
HH	Hafencity Universität Hamburg	6	-
HH	Helmut-Schmidt-Universität Hamburg	8	-
HE	TU Darmstadt	52	13
HE	U Frankfurt a.M. (ohne Klinikum)	71	23
HE	U Gießen	33	X
HE	U Kassel in Kassel (ohne Kunsthochschule)	62	X
HE	U Kassel in Kassel (Kunsthochschule)	10	X
HE	U Marburg	43	11
HE	HfB-Business School of Finance & Management, Frankfurt a.M. (Priv. H)	-	X
HE	Priv. wiss. H Oestrich-Winkel (E.B.S.)	-	8
MV	U Greifswald (ohne Klinikum)	23	7
MV	U Greifswald (Klinikum)	X	X
MV	U Rostock (ohne Klinikum)	28	9
MV	U Rostock (Klinikum)	4	4
NI	TU Braunschweig	45	12
NI	TU Clausthal	19	5
NI	U Göttingen (ohne Klinikum)	82	26
NI	U Göttingen (Klinikum)	9	7
NI	U Hannover	74	32
NI	Medizinische H Hannover (ohne Klinikum)	X	5

NI	Medizinische H Hannover (Klinikum)	-	8
NI	Tierärztliche H Hannover	8	6
NI	U Hildesheim	14	5
NI	U Lüneburg in Lüneburg	24	11
NI	U Lüneburg in Suderburg	X	-
NI	U Oldenburg	48	19
NI	U Osnabrück	42	16
NI	H Vechta	24	-
NW	TH Aachen (ohne Klinikum)	28	X
NW	TH Aachen (Klinikum)	7	X
NW	U Bielefeld	50	10
NW	U Bochum (ohne Klinikum)	47	21
NW	U Bochum (Klinikum)	X	6
NW	U Bonn (ohne Klinikum)	54	-
NW	U Bonn (Klinikum)	4	-
NW	U Dortmund	-	4
NW	U Düsseldorf (ohne Klinikum)	17	9
NW	U Düsseldorf (Klinikum)	X	-
NW	U Duisburg-Essen (ohne Klinikum)	50	X
NW	Fernuniversität Hagen	11	6
NW	U Köln (ohne Klinikum)	49	-
NW	U Köln (Klinikum)	7	-
NW	Deutsche Sporthochschule Köln	7	-
NW	U Münster (ohne Klinikum)	50	-
NW	U Münster (Klinikum)	9	-
NW	U Paderborn	21	7
NW	U Siegen	52	4
NW	U Wuppertal	35	5
NW	Priv. wiss. H Witten-Herdecke (ohne Klinikum)	-	X
RP	TU Kaiserslautern	29	31
RP	U Koblenz-Landau in Koblenz	16	X
RP	U Koblenz-Landau in Landau	10	8
RP	U Mainz in Gernersheim	X	X
RP	U Mainz in Mainz	53	25
RP	Klinikum der U Mainz	8	X
RP	H für Verwaltungswissenschaften Speyer	X	-
RP	U Trier	31	8
SL	U des Saarlandes Saarbrücken in Saarbrücken	37	6
SL	U des Saarlandes Saarbrücken in Homburg/Saar (Med. Fakultät)	10	X
SN	TU Chemnitz	11	10
SN	TU Dresden (ohne Klinikum)	69	7
SN	TU Dresden (Klinikum)	X	-
SN	TU Dresden (Med. Fakultät)	X	-
SN	TU Bergakademie Freiberg	19	-
SN	U Leipzig (ohne Klinikum)	35	-
ST	U Halle in Halle	26	8
ST	U Halle in Halle (Klinikum)	X	X
ST	U Magdeburg (ohne Klinikum)	24	8
ST	U Magdeburg (Klinikum)	7	-
SH	U Flensburg	6	6
SH	U Kiel (ohne Klinikum)	40	26
SH	U Lübeck (ohne Klinikum)	X	-
SH	Universitätsklinikum Schleswig-Holstein	10	-
TH	U Erfurt	20	6
TH	TU Ilmenau	15	5
TH	U Jena (ohne Klinikum)	50	9
TH	U Jena (Klinikum)	X	X
TH	Bauhaus-U Weimar	X	13
	Universitäten zusammen	2 885	767

Abb. 3: Statistisches Bundesamt, Berichtsjahr 2006

Bisher erschienene discussion paper des Zentrums für Weiterbildung, Technische Universität Dortmund

01-2006	Uwe Wilkesmann & Doris Blutner: Kollektives Handeln zur Produktion und Allokation von Clubgütern im deutschen Profifußball. Oder: Warum lassen sich die Interessen kleiner Vereine trotz Mehrheit nur schwer organisieren?
02-2006	Uwe Wilkesmann, Heike Fischer, Anne Rubens-Laarmann und Grit Würmseer: Hat der MBA Signalfunktion? Eine Marktanalyse zur Bedeutung und Gestaltung von MBA-Studiengängen im Gebiet Rhein-Ruhr.
01-2007	Anne Rubens-Laarmann: Marketing für die universitäre Weiterbildung am Beispiel des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Dortmund.
02-2007	Uwe Wilkesmann & Maximiliane Wilkesmann & Alfredo Virgillito: Requirements for knowledge transfer in hospitals How can knowledge transfer be supported in hospitals?
03-2007	Uwe Wilkesmann & Grit Würmseer: Wissensmanagement an Universitäten.
04-2007	Maximiliane Wilkesmann & Uwe Wilkesmann & Alfredo Virgillito Inwieweit unterstützen die Faktoren Motivation und Organisationskultur technikorientiertes Wissensmanagement in Krankenhäusern?
05-2007	Maximiliane Wilkesmann: Wissenstransfer(s) in der Organisationsform Universität.
06-2007	Doris Blutner: Technik als funktionales Äquivalent für soziale Institutionen. Spekulationen über Wirkungsmechanismen von Technik.
07-2007	Maximiliane Wilkesmann, Uwe Wilkesmann, Ingolf Rascher, Ralf Kopp & Peter Heisig: Wissensmanagementbarometer -Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Executive Summary (Kurzversion).
08-2007	Uwe Wilkesmann: Die Organisation der Weiterbildung
01-2008	Uwe Wilkesmann & Grit Würmseer: Unter welchen Bedingungen sind managerial governance und academic self-governance von Hochschulen auf der individuellen Ebene der Lehrenden handlungswirksam?