

## **Bildungsforschung Band 40**

### **Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven**

#### **Impressum**

##### **Herausgeber**

Bundesministerium  
für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Bildungsforschung  
11055 Berlin

##### **Bestellungen**

Schriftlich an  
Publikationsversand der Bundesregierung  
Postfach 48 10 09  
18132 Rostock  
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de  
Internet: <http://www.bmbf.de>  
oder per  
Tel.: 030 18 272 272 1  
Fax: 030 18 10 272 272 1  
(14 Cent/Min. aus dem deutschen Festnetz,  
Mobilfunk max. 42 Cent/Min.)

**Bonn, Berlin 2014**

## **Uwe Wilkesmann: Hat die Governance der Hochschule Einfluss auf den Teaching Approach von Professor/innen? Ergebnisse zweier deutschlandweiter Befragungen von Professor/innen**

In den letzten Jahren hat sich auch in Deutschland die managerial governance in der Hochschule durchgesetzt. 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 (Schimank 2007: 233). Die unterschiedlichen Governance-Strukturen von Hochschulen sind kein Selbstzweck: Sie sollen vielmehr dazu dienen, die Organisation Hochschule effizienter und effektiver zu steuern. Effizienz und Effektivität von Hochschulen muss sich letztlich an den eigentlichen „Produktionsprozessen“ in Forschung und Lehre messen lassen. Im Zentrum steht demzufolge die individuelle Ebene von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. 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.

In der jüngeren Debatte der Hochschul-Governance hat sich eine differenzierte Kategorisierung der Governanceformen in fünf Dimensionen herausgebildet (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) und dem Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (competition). In diesem Artikel wird die Binnenperspektive der Hochschule als Organisation in den Blick genommen und deshalb auf die managerial self-governance fokussiert. Im Rahmen dieser managerial governance wird auf eine – im Sinne der ökonomischen Theorie – Mikrofundierung durch selektive Anreize und Kontrolle gesetzt. Theoretisch sind selektive Anreize für die Lehre auch sinnvoll, da die Lehre strukturell gegenüber der Forschung benachteiligt ist. Forschung wird traditionell im Rahmen der akademischen Karriere mit selektiven Anreizen belohnt. Dies gilt bisher nicht für die Lehre. Aus diesem Grund können selektive Anreize auch die Bedeutung und das Engagement für die Lehre erhöhen. Im Sinne der Governance-Theorie handelt es sich bei selektiven Anreizen um eine transaktionale Governance (Frost et al. 2010). Konkret sind in den letzten Jahren neue Steuerungsinstrumente, wie die leistungsorientierte W-Besoldung, leistungsorientierte Mittelvergabe, Zielvereinbarungen, aber auch Lehrpreise eingeführt worden (Wilkesmann/Schmid 2011). Im Rahmen der W-Besoldung

können leistungsorientierte Zulagen gezahlt werden, wenn der Professor oder die Professorin herausragendes Engagement in der Lehre gezeigt hat. Ebenso wird in der leistungsorientierten Mittelvergabe die Lehre durch Indikatoren wie Absolventenquote oder Studierendenzahl erfasst. Zielvereinbarungen betreffen ebenso häufig die Lehre, wenn es um die Qualität oder um die Etablierung neuer Studiengänge geht. Lehrpreise adressieren die Lehre direkt, sind aber im engeren Sinne kein selektiver Anreiz, da kein linearer Zusammenhang zwischen Anstrengung und Anreiz existiert (Wilkesmann/Schmid 2010).

Forschungsleitend für diesen Artikel ist nun die Überlegung, ob diese Anreize Auswirkungen auf den Lehrstil der Professorinnen und Professoren haben. Ob der Lehrstil individuell konsistent ist oder kontextabhängig, ist in der Forschung noch umstritten. Trigwell und Prosser (2004; Prosser/Trigwell 2006) haben in ihren Forschungen dabei zwei unterschiedliche Lehrstile feststellen können:

1. Ein dozentenorientierter Lehrstil (DO; teacher focused), der auf einen reinen Transfer von Fakten abstellt. Studierende müssen in dieser Form nicht selbst aktiv sein, sondern nur die Fakten konsumieren. Früheres Wissen der Studierenden wird hier auch nicht aktiv einbezogen.
2. Ein studierendenorientierter Lehrstil (SO; student focused), der auf einen konzeptionellen Wandel abstellt. Es soll den Studierenden geholfen werden, ihr Vorwissen und ihre Weltsicht neu zu konzeptionieren. Dabei wird aktiv ihr Vorwissen mit einbezogen und sie müssen selbst ihr Wissen rekonstruieren.

In Deutschland ist die Forschung über den Lehrstil erst in jüngster Zeit von Braun aufgegriffen worden (Braun/Hannover 2008; Braun/Leidner 2009). Im Umfeld von Prosser und Trigwell ist auch schon der Einfluss der Umgebung auf den Lehrstil analysiert worden. Wenn z. B. Lehrende einen äußeren Druck wahrnehmen, dann führt dies eher zu einem dozentenorientierten Lehrstil (Leroy et al. 2007). So haben im Schulbereich Roth et al. (2007) bei israelischen Lehrern herausgefunden, dass ein Gefühl der Kontrolle an die Schüler weitergegeben wird und diese auch weniger selbstgesteuert lernen dürfen. Zu ähnlichen Befunden kommen Pelletier et al. (2002) bei kanadischen Lehrern. Auch hier führt eine höhere Wahrnehmung externen Drucks zu weniger Autonomie in ihrem Lehrstil. Diese Einflüsse der Umweltbedingungen auf den Lehrstil sind bisher noch relativ wenig untersucht worden (Pelletier et al. 2002: 186), aber die vorhandenen Studien weisen alle in dieselbe Richtung. So fassen Pelletier et al. die Forschungsergebnisse wie folgt zusammen: „In sum, research has shown that when authorities impose restrictions about a curriculum, make teachers responsible for their students performance, and pressure or reward teachers to produce good student performance, and teachers believe that their students are extrinsically motivated or possibly not motivated toward school, it is likely that teachers will become controlling with students. It is possible that these conditions may directly affect teachers' behaviors or that they may undermine teachers' motivation toward their own work that, in turn may lead them to be more controlling with their students“ (Pelletier et al. 2002: 187). Zu gleichen Ergebnissen

kommen Ramsden et al. (2007) in ihrer Studie: „Teachers reported greater use of an approach which was conceptual change/student-focused when they experienced a degree of control over the content being taught, when their department provided support for teaching, when they had an appropriate academic workload, and when they perceived that the characteristics of the students, such as language skills and prior knowledge of the subject matter, were conducive to effective learning“ (Ramsden et al. 2007: 141). Die Autoren ziehen in dieser Studie auch selbst einen Zusammenhang zwischen Formen der managerial governance und dem teaching approach (Ramsden et al. 2007: 141/142). Leistungszulagen und Zielvereinbarungen müssen kontrolliert werden, d. h. die Hochschulleitung kann diese selektiven Anreize nur vergeben, wenn die Handlungen der Professorinnen und Professoren gemessen und mit den Zielen verglichen werden. Diese Messung wird vermutlich – analog zu den Erfahrungen bei der intrinsischen Motivation – von den Professorinnen und Professoren als Kontrolle wahrgenommen werden (Frey 1997). Die Kontrollwahrnehmung wird in der Form der Dozentenorientierung weitergegeben. Professorinnen und Professoren glauben die Lehrsituation vermeintlich besser im Griff zu haben, wenn sie selbst dozentenorientiert lehren und den Studierenden auch wenig bzw. keine Freiräume im Lernen erlauben. Aus diesem Grunde ist ein Zusammenhang zwischen den neuen Steuerungsinstrumenten, die ein stärkeres Gefühl der Kontrolle erzeugen können, und dem Lehrstil zu postulieren. Dies führt zu der ersten Hypothese:

***H1: Die neuen Steuerungsinstrumente unterstützen einen dozentenorientierten Lehrstil.***

Die Governance-Forschung differenziert neben der transaktionalen auch die transformationale Governance (Frost et al. 2010). Gemeint ist damit, dass Governance nicht nur nach ökonomischen Austauschkriterien funktioniert, sondern auch über langfristige Sozialisationsmechanismen. Ein Beispiel für einen solchen Mechanismus ist die Sozialisation in die Profession, die über ein langes Studium und eine lange Beschäftigung mit dem Fach erwirkt wird (Lübeck 2010). Zu gleichen Ergebnissen kommen auch Lindblom-Ylänne et al. (2006) und Nevgi et al. (2004) in ihren Studien. In den genannten Arbeiten wird zwischen hard disciplines und soft disciplines unterschieden. Zur ersten Gruppe gehören die Naturwissenschaften und die Ingenieurwissenschaften, wobei letztere sich durch ihren Anwendungscharakter von ersteren unterscheiden. In diesen Bereichen existiert ein klares Wissen, welches nur vermittelt werden muss. Aus diesem Grunde bietet sich hier ein dozentenorientierter Lehrstil an. Es gilt Fakten zu transferieren, wobei gesichertes Wissen nicht in Frage gestellt werden kann. Anders ist es in den soft disciplines, wie den Sprach- und Kulturwissenschaften. Diese Disziplinen zeichnen sich dadurch aus, dass es kein gesichertes Wissen gibt und sie deshalb sehr diskursiv, sehr konstruktivistisch orientiert sind. Dazu passt eher ein studierendenorientierter Lehrstil. Die Sozialwissenschaften sind zwar auch eher konstruktivistisch orientiert, aber es gibt schon stärker einen Kanon von mehr oder weniger gesichertem Wissen, das zumindest in der scientific

community als mehr oder minder allgemeingültig angesehen wird. Aus diesem Grunde stehen die Sozialwissenschaften zwischen hard und soft disciplines, aber mit mehr Nähe zu den soft disciplines. Folglich müsste es auch hier einen eher studierendenorientierten Lehrstil geben, der aber nicht so stark ausgeprägt ist wie bei den Sprach- und Kulturwissenschaften. Ob diese Differenz aber quasi ontologisch an der Art des Wissens festzumachen ist, was eher fraglich ist, oder einfach auf Sozialisierungseffekten beruht, braucht hier nicht endgültig entschieden zu werden, da hier nur der Zusammenhang zwischen der Profession und dem Lehrstil getestet werden soll. Daraus folgt die zweite Hypothese:

***H2: Der Lehrstil hängt von der Profession ab: Professorinnen und Professoren in den Ingenieurwissenschaften haben eher einen dozentenorientierten Lehrstil, Professorinnen und Professoren in den Sprach- und Kulturwissenschaften haben eher einen studierendenorientierten Lehrstil.***

Neben diesem langfristigen Sozialisierungseffekt existiert sicherlich auch ein kurzfristiger Lerneffekt. Wer sich über seine Lehre Gedanken macht, kann in eine hochschuldidaktische Weiterbildung gehen und dort an dem eigenen Lehrstil arbeiten (Paetz et al. 2011). Der Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen hat einen Einfluss auf die akademische Lehre (Wilkesmann/Schmid 2011). Allerdings ist dabei zu fragen, ob dies ein kausaler Einfluss ist oder nicht doch ein vorgängiges Interesse an der Lehre besteht. Wer keine Probleme in seiner Lehre wahrnimmt, wird sich nicht mit Hochschuldidaktik beschäftigen. Dies sagt aber nichts über die realen, von Studierenden erfahrenen Probleme aus, sondern nur etwas über die eigene Problemwahrnehmung. In der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird in der Regel ein studierendenorientierter Lehrstil vermittelt (Paetz et al. 2011). Die so gewonnenen Lerneffekte werden sich demnach vermutlich in Richtung eines studierendenorientierten Lehrstils entwickeln. Daraus folgt die dritte Hypothese:

***H3: Je mehr hochschuldidaktische Weiterbildungen besucht wurden, desto eher ist der Lehrstil studierendenorientiert.***

Neben der gezielten Weiterbildung kann auch ein Gespräch unter Kolleginnen und Kollegen den eigenen Lehrstil beeinflussen, da eine persönliche Reflexion in Gang gesetzt wird, sowie eine best practice Hilfestellung durch die Kolleginnen und Kollegen erfolgen kann. Bisher existiert auf der Hochschulebene dazu noch keine Forschung, was sicherlich auch daran liegt, dass die Lehre bisher kaum ein Thema unter Professorinnen und Professoren ist. Allerdings kann als Vergleich die vielfältige Forschung zu dem Thema aus dem Schulbereich herangezogen werden, deren Erkenntnisse vermutlich auf die Hochschule übertragbar sind. Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass erfolgreiche Schulleiter die Lehrerinnen und Lehrer zu gemeinsamen Arbeiten ermutigen. In Gruppen können neue Ideen und neue Lehrmethoden entwickelt, ausgetauscht und kritisch reflektiert werden, wodurch sich ein positiver Einfluss auf das Lehrverhalten von

Lehrerinnen und Lehrern feststellen lässt (Beare, Caldwell, & Millikan, 1989; Leithwood, 1992).

Dieses Gespräch, wenn es denn freiwillig gesucht wird, können die Beteiligten dann als support der Umwelt wahrnehmen, wenn neue Ideen kommuniziert werden. Im Sinne der crowding-out Theorie (Frey 1997) müssen die Beteiligten dieses Gespräch aber als Unterstützung und nicht als Kontrolle empfinden, um diesen Effekt zu erzielen. Auch hier wird wieder unterstellt, dass neue Ideen, die in solchen Gesprächen ausgetauscht werden, sich eher in Richtung studierendenorientierter Lehrstil bewegen. Dies führt zur vierten Hypothese:

*H4: Je reger der Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen über die Lehrpraxis, desto eher ist der Lehrstil studierendenorientiert.*

Eine wichtige Voraussetzung, damit sich überhaupt über die Lehre Gedanken gemacht wird, ist ein grundsätzliches Interesse dafür. Je größer diese allgemeine Vorliebe für Lehre, sie könnte auch als ‚taste of teaching‘ bezeichnet werden, desto mehr Gedanken macht man sich über die Lehre allgemein und den Lehrstil im Besonderen. Dies wird in der fünften Hypothese verdichtet:

*H5: Je wichtiger die Vorbereitung für die Lehre ist, desto eher werden beide Lehrstile positiv unterstützt.*

## Empirie

Die hier entwickelten Hypothesen werden mit Hilfe zweier Befragungen unter deutschen Universitäts- und Fachhochschulprofessorinnen und -professoren getestet (zwei DFG-Projekten: Geschäftszeichen: WI 2052/2-1 und WI 2052/2-2). Die erste Befragung fand zwischen Mai und Juli 2009 unter deutschen Universitätsprofessorinnen und -professoren statt (vgl. Wilkesmann/Schmid 2011). Die Stichprobenziehung erfolgte aus dem E-Mail-Verteiler des Deutschen Hochschulverbandes (DHV), der fast alle Professorinnen und Professoren in Deutschland umfasst. Es wurde für die Befragung eine disproportional geschichtete Stichprobe von 8.000 Professorinnen und Professoren gezogen, da aufgrund der Fragestellung besonders alle W-Professuren berücksichtigt werden sollten und der Sample-Umfang 8.000 Teilnehmer nicht überschreiten sollte. Angeschrieben wurden alle 3.244 W2- und W3-Professuren an deutschen Universitäten (keine Fachhochschulen), wie sie zum Erhebungszeitpunkt im E-Mail-Verteiler mit ihren Adressen enthalten waren; die restlichen 4.756 Befragten wurden per Zufallsstichprobenziehung aus der Gruppe aller C3- und C4-Professuren an deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft gezogen. Die so Ausgewählten bekamen eine E-Mail durch den Hochschulverband zugesandt, die einen Link zu einem standardisierten Online-Fragebogen enthielt. Von den 8.000 Angeschriebenen haben – nach einer einmaligen Nachfassaktion – 1.119 Personen den Fragenkatalog vollständig ausgefüllt. Dies entspricht einer

Netto-Rücklaufquote von 13,98 %. Ein Vergleich des Samples mit der Grundgesamtheit zeigt, dass nur die W-Besoldung überrepräsentiert ist, was durch die geschichtete Stichprobe auch gewollt war. Für deskriptive Analysen ist deshalb der Datensatz nach Besoldungsart gewichtet worden.

Die zweite Befragung fand im März und April 2011 unter deutschen Fachhochschulprofessorinnen und -professoren statt. Bei dieser Befragung wurde der E-Mail-Verteiler des Hochschullehrerbundes (hlb) eingesetzt, der alle Dekane an deutschen Fachhochschulen umfasst. Vor der Befragung ist dieser Verteiler noch einmal auf Vollständigkeit und Aktualität überprüft worden. Danach ist allen Dekaninnen und Dekanen an deutschen Fachhochschulen eine E-Mail mit einem Link zu einem Online-Fragebogen zugesandt worden mit der Bitte, diese E-Mail an alle Professorinnen und Professoren der eigenen Fakultät weiterzuleiten. Es sind – nach zwei Nachfassaktionen – 942 vollständig ausgefüllte Fragebögen zurückgekommen. Bei dieser Befragung kann aufgrund des Zugangs keine Rücklaufquote angegeben werden. Das Sample umfasst 6 % der Grundgesamtheit.

### *Operationalisierung und Daten*

#### *Die abhängige Variable*

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 bisher aber vor allem (Ausnahme: Braun/Hannover 2008) für den englischsprachigen Bereich entwickelt und validiert wurde. Aus diesem Grunde musste das Instrumentarium übersetzt und auf die deutschen Verhältnisse angepasst werden.

Eine Hauptkomponentenanalyse der verwendeten Items mit Varimaxrotation ergibt bei einem KMO-Wert von ,739 und einer erklärten Varianz von 41,24 % zwei Faktoren. Zwar ist der Faktor studierendenorientierter Lehrstil kaum reliabel, dennoch wird er in der Regression verwendet, da er nur eine Kurzversion darstellt, die immer schlechtere Cronbachs Alpha Werte aufweisen (vgl. Schmitt 1996). Außerdem kann nicht immer hohe interne Reliabilität mit hoher Validität gleichgesetzt werden und vica versa (vgl. Kline 1986). In der Regression zeigt sich nämlich ein signifikanter Einfluss.

#### *Die unabhängigen Variablen*

##### *Neue Steuerungsinstrumente*

Die erste Hypothese (neue Steuerung) wurde mit vier Dummy-Variablen überprüft. Die Dummies sind: Ob die befragte Person selbst Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung für die Lehre bekommt; ob Lehre Gegenstand von abgeschlossenen Zielvereinbarungen ist; ob es grundsätzlich einen Lehrpreis an der Hochschule gibt und ob die befragte Person selbst schon einmal einen Lehrpreis bekommen hat. Im Falle der Ja-Antwort nimmt die Dummy-Variable den Wert 1 an.

Die zweite Hypothese wird durch die drei Fächerkategorien erfasst, in denen sowohl die universitären als auch die Fächer der Fachhochschule zusammengefasst sind: Sprach- und Kulturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Die dritte Hypothese wurde mit folgenden beiden Dummys operationalisiert: Ob die befragte Person mehr als einen Tag an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen und ob sie schon jemals ein hochschuldidaktisches Coaching bekommen hat.

Die vierte Hypothese wurde mit folgendem Item erfasst: „Es herrscht ein reger Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über die Lehrpraxis“. Dieses Item wurde auf einer fünfer Likert Skala abgefragt.

Die fünfte Hypothese der Bedeutung der Lehre, wurde mit einem additiven Index (Cronbachs  $\alpha$  ,60) mit folgenden Items gebildet: „Wie wichtig ist Ihnen der konzeptionelle Aufwand in der Lehre, ... um den inhaltlich-thematischen Aufbau der Veranstaltung zu erstellen; ... um das Lehrangebot inhaltlich mit Kolleginnen und Kollegen abzustimmen; ... um die Inhalte der Veranstaltung fortlaufend zu überarbeiten; ... um den Lehrstoff möglichst anhand von aktuellen Beispielen zu veranschaulichen; ... um neue Forschungsergebnisse in den Lehrstoff zu integrieren?“

Zusätzlich sind folgende Kontrollvariablen integriert worden: Geschlecht, Alter, Besoldungsart, Hochschultyp (FH oder Uni).

### *Ergebnisse*

Es sind zwei OLS Regressionen geschätzt worden: Eine mit der unabhängigen Variable dozentenorientierter und eine mit der abhängigen Variable studierendenorientierter Lehrstil (Tab. 1).

Die erste Hypothese muss zurückgewiesen werden: Die neuen Steuerungsinstrumente haben keinen Einfluss auf den Lehrstil. Die zweite Hypothese wird dagegen voll bestätigt. Bei den Sprach- und Kulturwissenschaften herrscht weniger ein dozentenorientierter, dafür aber sehr ausgeprägt ein studierendenorientierter Lehrstil vor. Bei den Ingenieurwissenschaften ist es genau umgekehrt. Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verhalten sich ähnlich wie die Sprach- und Kulturwissenschaften, aber nicht so stark ausgeprägt. Die Profession hat somit in der vorhergesagten Weise Einfluss auf den Lehrstil. Ebenso hat die hochschuldidaktische Weiterbildung Einfluss auf den studierendenorientierten Lehrstil, was Hypothese drei bestätigt. Der Austausch unter Kolleginnen und Kollegen unterstützt ebenfalls den studierendenorientierten Lehrstil (dies bestätigt Hypothese 4). Auch die fünfte Hypothese findet Bestätigung, da ein „taste of teaching“ beide Lehrstile, aber besonders ausgeprägt den studierendenorientierten beeinflusst.

Interessant sind auch die Ergebnisse der Kontrollvariablen: Frauen pflegen eher einen studierendenorientierten, während es bei Männern eher ein dozente-



norientierter Lehrstil ist. Insgesamt steht der Lehrstil eher bei Professorinnen und Professoren der Fachhochschule in der Wahrnehmung denn bei Professorinnen und Professoren in der Universität.

## Diskussion

Der Teaching Approach wird nicht über Formen der transaktionalen Governance, sondern durch Formen der transformationalen Governance beeinflusst. Hier stehen besonders die Professionen und ein „taste of teaching“ im Vordergrund. Wenn also mit selektiven Anreizen in Hochschulen versucht wird, den strukturellen Nachteil der Lehre gegenüber der Forschung auszugleichen und die Lehre besonders zu belohnen, dann hat dies aber keinen Einfluss auf den Teaching Approach. Der wird hingegen von langfristigeren Sozialisationsformen beeinflusst, wie die Profession, eine Vorliebe für die Lehre und letztendlich auch durch das Geschlecht. Soll der Lehrstil in den Hochschulen verändert werden, so kann dies nicht über transaktionale Governance, sondern nur über transformationale Governancestrukturen geschehen. Es handelt sich damit um einen längerfristigen Prozess, der nicht kurzfristig Erfolge zeitigen wird.

## Literaturverzeichnis

- Beare, Hedley/Caldwell, Brian J., & Millikan, Ross H. (1989): *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Braun, Edith & Hannover, Bettina (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: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 277–291.
- Braun, Edith & Leidner, Bernhard (2009): Academic Course Evaluation. Theoretical and Empirical Distinctions Between Self-Rated Gain in Competences and Satisfaction with Teaching Behavior. *European Psychologist*, 14 (4): 297–306.
- Frey, Bruno S. (1997): *Not just for the money*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Frost, Jetta/Osterloh, Margit & Weibel, Antoinette (2010): Governing knowledge work: transactional and transformational solutions. *Organizational Dynamics*, 39 (2): 126–136.
- Kline, Paul (1986): *A Handbook of Test Construction*. London: Methuen.
- Leithwood, Kenneth A. (1992): The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49: 8–12.
- Leroy, Nadia/Bressoux, Pascal/Sarrazin, Philippe & Troulloud, David (2007): Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22: 529–545.

- Lindblom-Ylänne, Sari/Trigwell, Keith/Nevgi, Anne & Ashwin, Paul (2006): How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3): 285–298.
- Lübeck, Dietrun (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (2): 7–24.
- Nevgi, Anne/Postareff, Liisa & Lindblom-Ylänne, Sari (2004): The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers. A paper presented at the EARLI SIG Higher Education Conference, June 18–21, 2004.
- Paetz, Nadja-Verena/Ceylan, Firat/Fiehn, Janina/Schworm, Silke & Harteis, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pelletier, Luc G./Seguin-Lévesqui, Chantal & Legault, Louise (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94: 186–196.
- Prosser, Michael & Trigwell, Keith (2006): Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory, in: *British Journal of Educational Psychology*, 76: 405–419.
- Ramsden, Paul/Prosser, Michael/Trigwell, Keith & Martin, Elaine (2007): University teachers' experience of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17: 140–155.
- Roth, Guy/Assor, Avi/Kanat-Maymon, Yaniv & Kaplan, Haya (2007): Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99: 761–74.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeister/Jochen Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 231–260.
- Schmitt, Neal (1996): Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, (8): 350–353.
- Trigwell, Keith & Prosser, Michael (1996): Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approach to Teaching, in: *Higher Education*, 32: 5–84.
- Trigwell, Keith & Prosser, Michael (2004): Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, in: *Educational Psychology Review*, 16: 409–424.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre?, in: Peter Tremp (Hrsg.), *„Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Hochschulen*, Münster: Waxmann-Verlag: 39–55.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 62 (3): 251–278.

Tab. 1: lineare Regression von Einflussfaktoren der Governance auf den Lehrstil

		Lehrstil	
		Dozenten-orientiert Beta	Studieren-orientiert Beta
<b>H 1</b> neue Steuerungs- instrumente	Empfänger von Leistungszulagen für die Lehre (1=ja; 0=nein)	,038	-,039
	Lehre Gegenstand von ZV (1=ja; 0=nein)	-,040	,000
	Lehrpreis an der Hochschule (1=ja; 0=nein)	,005	,013
	Lehrpreisempfänger (1=ja;0=nein)	,030	-,009
<b>H 2</b> Profession	Sprache- und Kulturwissenschaften	<b>-,193**</b>	<b>,213**</b>
	Ingenieurwissenschaft	<b>,107**</b>	<b>-,128**</b>
	Wirtschafts- und Sozialwissenschaft	<b>-,048*</b>	<b>,113**</b>
<b>H 3</b> Hochschul- didaktische Weiterbil- dung	didaktische Weiterbildung (1=mehr als 1 Tag; 0=1 Tag oder weniger)	-,035	<b>,063*</b>
	didaktisches Coaching (1=ja; 0=nein)	,018	<b>,071**</b>
<b>H 4</b> Austausch	regler Austausch mit Kollegen über Lehr- praxis	,020	<b>,052*</b>
<b>H 5</b> Bedeutung Lehre	Bedeutung Vorbereitung Lehre	<b>,096**</b>	<b>,263**</b>
<b>Kontroll- variablen</b>	Geschlecht (1=männlich; 0=weiblich)	<b>,069**</b>	<b>-,101**</b>
	Alter	-,025	,013
	Besoldungsart (1=W-Besoldung; 0=C- Besoldung)	<b>-,127**</b>	,051
	Hochschultyp (1=FH; 0=Uni)	<b>,070*</b>	<b>,056*</b>
	n	1815	1816
	korr. r <sup>2</sup>	,117	,202
Signifikanzniveau 1 % (**); 5 % (*)			