Die institutionelle Steuerung der Lehrtätigkeit
Eine organisationspsychologische Systemanalyse der Hochschule

Peter Viebahn

Die Lehrtätigkeit von Professoren ist öffentlicher Kritik ausgesetzt. Viele administrative Motivierungsansätze greifen zu kurz und verkennen die vielfältigen widersprüchlichen Wirkungen einzelner Maßnahmen. Aus dem klassischen organisationspsychologischen Modell von Porter & Lawler wird ein umfassendes Konzept von den Bedingungen abgeleitet, mit denen die Hochschule Umfang und Art des Einsatzes von Professoren in der Lehre steuert. Dazu gehören das Setzen angemessener Standards, die Bereitstellung notwendiger Ressourcen, die regelmäßige Überprüfung der Lehrleistung und die Vergabe attraktiver Belohnungen für gute Lehre. Eine Reihe von internationalen Erhebungen zeigt, wie diese Maßnahmen zusammenwirken und dass Hochschulen die verschiedenen Kriterien allenfalls isoliert erfüllen.

Einführung

In den Brennpunkt der Kritik der Hochschulausbildung gerät in vielen westlichen Ländern immer wieder die Qualität der Lehre. Insbesondere wird beklagt, dass sich Professoren zu wenig für ihre Studierenden einsetzen und die hohen gesellschaftlichen und finanziellen Investitionen nicht rechtfertigen *(Bess 1998)*. An Reformvorschlägen zur Verbesserung des Hochschullehrerverhaltens fehlt es nicht. Allerdings greifen viele dieser Empfehlungen (wie die Umwandlung von Dauerstellen in Zeitstellen) zu kurz und lassen ein tiefergehendes Verständnis für das funktionale Geschehen in der Hochschule vermissen *(Bess 1998)*. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur Entwicklung einer komplexen Systemanalytik, indem sie die vielfältigen institutionellen Steuerungsprozesse der Lehre in der Hochschule aus psychologischer Sicht aufzeigt.

Die *Organisationspsychologie* bietet einen grundsätzlichen Erklärungsansatz zu den institutionellen Faktoren des *Hochschullehrerverhaltens*. Unter ihrem Blickwinkel wird erörtert, durch welche Systeme die Hochschule den Einsatz in der Lehre fördert bzw. hemmt. Im Gegensatz zu einer *soziologischen* Analyse der Hochschulorganisation, die letztlich die Strukturelemente des Hochschulbereichs „als partikulare Ausformungen übergreifender, sich gebrochen durchsetzender und überlagernder *Vergesellschaftungsmodi*" *(Nitsch 1983, S. 146)* aufzufassen hat, stellt für den psychologischen Ansatz die einzelne Institution den Rahmen dar, und das individuelle Verhalten, soziale Interaktionsstrukturen sowie Rollenmuster stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Im folgenden soll aufgezeigt werden, wie im Rahmen eines organisationspsychologischen Modells der Stellenwert der Lehre in der Institution Hochschule in der heutigen Hochschullandschaft einzuschätzen ist.[1]

I Die Hochschule als Organisation

1 Was ist eine Organisation?

Die grundlegende Analyseeinheit der folgenden Erörterung ist die Organisation. Diese kann so Unterschiedliches wie ein Betrieb, eine Behörde oder ein Verband

---

[1] In diesem Beitrag wird vorrangig auf Befragungen von Hochschulangehörigen zurückgegriffen. Es handelt sich also vor allem um Beurteilungen aus Sicht der Betroffenen, um eine subjektive hochschulinterne Befundperspektive. Der Aufweis von Unterschiedlichkeiten (national, Hochschultyp) wird zugunsten der Herausarbeitung der grundsätzlichen institutionellen Funktionsweise vernachlässigt.

sein. Aus den vielfältigen Bestimmungsmerkmalen der Organisation sind an dieser Stelle zwei hervorzuheben:

1. Die Organisation strebt die Realisierung bestimmter *Ziele* an. Für die Hochschule ist die Ausbildung von Studenten ein wesentliches Ziel. Aus diesem ergibt sich für Hochschullehrer die Aufgabe der wissenschaftlichen Qualifizierung und Beurteilung von Studierenden.

2. Die Organisation hat zum Zweck der Zielerreichung eine bestimmte *Struktur* entwickelt. In ihr spiegelt sich die Art der Arbeitsteilung wider. „Mit dem Begriff *Organisationsstruktur* ist die Art und Weise gemeint, in der die zweckrational gestaltete soziale Interaktion strukturiert ist. Diese Struktur ist einerseits aus Satzungen, Betriebsordnungen, Arbeitsvorschriften etc. ablesbar, andererseits aus Beobachtungen der Interaktion über längere Zeit als Regelmäßigkeit der Prozesse erschließbar." *(Brandstätter 1978, S. 57)* Die Organisationsstruktur der Hochschule gliedert sich u. a. in Fachbereiche und Status- bzw. Funktionsgruppen (Lehrkörper, Verwaltung), die jeweils unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen haben.

Eine Kennzeichnung der spezifischen Art der Organisation *Hochschule* kann grob auf der Grundlage der klassischen soziologischen Idealtypisierung von *rational-bürokratischer* und *professionell-autonomer* Organisationsform vorgenommen werden. Die Hochschule scheint eine Mischung von beiden Institutionstypen zu sein: Einerseits sind Professoren hochqualifizierte Personen, die wegen ihres hohen Professionalisierungsgrades ein hohes Maß an Autonomie für sich fordern. Die professionell-autonome Organisationsform funktioniert im Sinne einer *Expertenorganisation.* Deren Angehörige zeichnen sich durch einen „sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer, nicht trivialer Produkte" *(Pasternak 2000, S. 38f.)* aus, für deren Arbeit „organisationsschwache Abläufe" sinnvoll sind. Andererseits stellen Universitäten riesige Einrichtungen dar, die einen umfangreichen *Verwaltungsapparat* erforderlich machen. Deshalb ist die Hochschule als *professional bureaucracy (Copur 1990)* beschrieben worden. Dieser Doppelbegriff zeigt die gegensätzlichen Ansätze auf (Anreizsetzung und Freiraum gegenüber enger verwaltungsmäßiger Kontrolle), mit der in der gegenwärtigen *Qualitätsdebatte* Lösungen gesucht werden.

Die Organisationspsychologie untersucht die in jeder Organisation gegebenen *drei Basisbeziehungen des Individuums*, nämlich sein Verhältnis zur Aufgabe, zu Gruppen und zur Organisationsstruktur. In diesem Beitrag geht es um den Einfluss der Hochschulstruktur auf das individuelle Lehrverhalten, also um die

letzte Basisbeziehung. Aus organisationspsychologischem Blickwinkel wird der Hochschullehrer in seiner Rolle als *„Arbeitnehmer"* in der Institution Hochschule betrachtet. Damit wird das Bedingungsgefüge seines beruflichen Handelns allerdings nur eingeschränkt erfasst, denn Hochschullehrer orientieren sich auch im Rahmen des weiteren gesellschaftlichen Systems Wissenschaft. Zum einen sehen sie sich als Teil der *Wissenschaftlergemeinschaft*, die nicht auf Hochschulen begrenzt ist (z. B. Forschervereinigungen und deren Zuweisung von Positionen). Zum anderen müssen sich Hochschullehrer - zum Teil aus Zwang (Zeitstellen), zum Teil aus Anreiz (Aufstieg) - auf einen Hochschul- bzw. Institutionswechsel einstellen, so dass sie ihr Verhalten auch an den Regeln des weiteren *Hochschulwesens* (auf Kosten der Normenbefolgung vor Ort) ausrichten. So kommt *Enders (1999 S. 3)* zu der Feststellung, „dass der Hochschullehrerberuf zu denjenigen Berufen gehört, bei denen professionelle Identität und institutionelle Orientierung in einem Spannungsverhältnis stehen, wobei der ausgeprägte Individualismus und die disziplinäre Grundorientierung der Hochschullehrer eine ambivalente Haltung gegenüber der Institution und den von ihr gesetzten Rahmenbedingungen begünstigen."

2 Das Organisationsmodell

Eine wesentliche Frage der Organisationspsychologie ist, welche Institutionsmerkmale erfolgreiches Mitarbeiterverhalten stützen bzw. behindern. Das Organisationsmodell stellt systematisch die Bedingungen für individuelle Leistung in der institutionellen Arbeitsumwelt zusammen. Die folgende Analyse der hochschulischen Lehrbedingungen beruht auf dem klassischen Konzept von *Porter, Lawler III* und *Hackman (1975)*. Dessen Grundgedanke ist, dass die Organisation das Leistungsverhalten der Mitarbeiter lenkt, indem sie

1. an den Einzelnen bestimmte *Anforderungen* stellt und ihm gewisse *Anreize* bietet,
2. ihm *Hilfsmittel* zur Leistungserbringung zur Verfügung stellt und
3. *überprüft*, ob die Erfüllung der Anforderungen die Vergabe von Anreizmitteln erlaubt.

Der motivationale Einfluss dieser drei Organisationsmerkmale auf das individuelle Handeln ist im positiven Fall darin zu sehen, dass

1. Handlungsziele klar bestimmt werden und die Umsetzung dieser fremdgesetzten Vorgaben auch den persönlichen Bedürfnissen und Absichten dient,

2. auf die Anforderungen abgestimmte äußere Voraussetzungen zur Leistungserbringung bereitgestellt werden und
3. der Einsatz des Mitarbeiters in Abhängigkeit von seiner Aufgabenerfüllung belohnt wird.

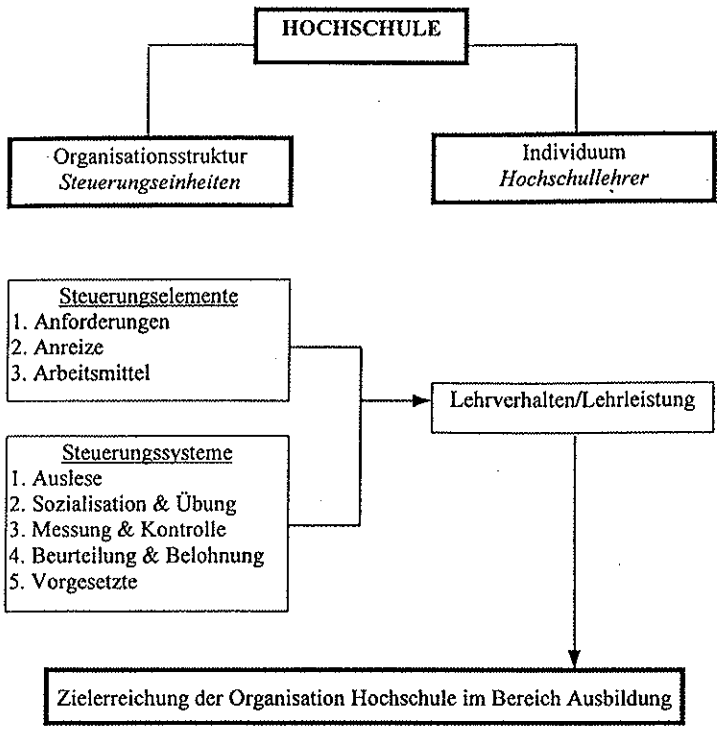
Die drei allgemeinen Steuerungsfunktionen kommen in komplexen Steuerungs*systemen* zum Einsatz. Das sind nach *Porter u. a. (1975) formelle Mechanismen*, die Organisationen eingerichtet haben, damit der einzelne von den Anforderungen der Organisation erfährt und ihnen entspricht. Die Verfasser unterscheiden fünf Systeme:

1. Das *Auslesesystem* soll sicherstellen, dass der einzelne den Anforderungen grundsätzlich entsprechen *kann*.
2. Das *Sozialisations-* und *Übungssystem* soll das Verständnis von den Anforderungen und die Fähigkeit, diese zu erfüllen, verbessern.
3. Das *Mess- und Kontrollsystem* besteht in der Überwachung der erreichten Anforderungen und stellt Mittel für remediale Maßnahmen bereit.
4. *Das Beurteilungs-* und *Belohnungssystem* legt ausdrücklich die Folgen für den Fall fest, dass der Mitarbeiter den Anforderungen (nicht) entspricht. Es geht also um die Voraussetzungen dafür, dass bestimmte Anreizmittel vergeben werden.
5. *Vorgesetztenpraktiken*: Der Vorgesetzte soll dem Mitarbeiter helfen, den Anforderungen zu entsprechen, und er soll prüfen, inwieweit der Mitarbeiter tatsächlich den Anforderungen nachkommt. Zu diesen Praktiken gehört der Führungsstil (z. B. inwieweit den Untergebenen freie Hand gelassen wird).

Da mit dem Begriff *System* Wechselwirkung verbunden ist, erweitert die Systemanalyse den Blick auf die komplexen dynamischen Bedingungen der Lehrleistung in der Hochschule. Die Analyse wird damit dem Anspruch gerecht, dass die lehrebezogenen Anforderungen, die Arbeitsausstattung und die Belohnung in vielschichtigen Zusammenhängen umgesetzt werden müssen.

Abbildung 1 zeigt den begrifflichen Aufbau der folgenden Erörterung des Organisationsmodells.

Abb. 1: Die Steuerungseinheiten im Organisationsmodell der Hochschule



Die Abbildung zeigt die Steuerungs*einheiten* als Teil der Basisbeziehung *Organisationsstruktur* und *Individuum*. Da die Anforderungen, Anreize und Arbeitsmittel im Text isoliert dargestellt werden, wird von Steuerungs*elementen* gesprochen. Elemente bzw. Systeme beeinflussen das Lehrverhalten des einzelnen Hochschullehrers: Je nach Ausprägung der Funktionseinheiten wird die Lehrtätigkeit gefördert bzw. behindert. Die individuelle Lehrleistung stellt wiederum einen Beitrag zur Zielverwirklichung der Hochschule dar.

II Funktionsweise der Steuerungseinheiten der Hochschule

1 Steuerungselemente

1.1 Anforderungen

1.1.1 Kriterien

Die Organisation ist ein zielgerichtetes, arbeitsteiliges Unternehmen, dessen Erfolg auf einer vernünftigen Koordination der Untergliederungen beruht. Wirkungsvolle Abstimmung erfordert, dass jedem Mitglied klare Aufgaben zugewiesen werden. Die Funktionsanweisung geschieht nicht nur explizit, sondern auch implizit. Explizite Vorgaben für Professoren bestehen etwa in der Stellenbeschreibung, dem Hochschulgesetz und dem Beamtengesetz.

Neben der möglichst *eindeutigen Vermittlung* der Anforderungen geht es bei der Optimierung des Mitarbeiterverhaltens darum, dass

- der Standard *angemessen hoch* ist. So ist eine Voraussetzung für gute Lehrleistung, dass in der Hochschule ein gewisser Anspruch an die Lehrenden gestellt und die Lehre nicht als ein randständiges Alltagsgeschäft abgetan wird.
- die Aufgaben als *sinnvoll* und *erreichbar* erlebt werden.

Die Hochschule sollte also klare, anspruchsvolle und individuell akzeptierbare Anforderungen an den Lehrenden stellen und diese ihm verständlich machen.

1.1.2 Problemkreise

Anforderungsklarheit

Vom allgemeinen Anspruch der Hochschule her (Grundsatz der Lehrfreiheit, *professionelle Institution*) sind die *Anforderungen* an das wissenschaftliche Personal relativ offen. Geringe *Anforderungsklarheit* stellt allerdings ein wesentliches Problem für Lehrende dar und kann zu erheblicher Rollenunsicherheit führen. In einer Erhebung von *Locke, Fitzpatrick* und *White (1984)* an Hochschullehrern einer forschungsorientierten Universität und einem lehrbezogenen College in den USA zeigte sich ein besonders enger Zusammenhang zwischen der *Klarheit der Arbeitsrolle* (work role clarity) einerseits sowie der *Stellenwechselabsicht* (intended tenure) und den *allgemeinen positiven Gefühlen* (gene-

ral affect) andererseits: Je eindeutiger die Anforderungen waren, desto bessere Gefühle erlebten die Lehrenden in Verbindung mit ihrer Arbeit und desto weniger wollten sie ihre Stelle wechseln. Auch in anderen Untersuchungen *(Schuler 1980)* hat sich die hohe Bedeutung dieses Arbeitsplatzmerkmals für die Arbeitszufriedenheit von Hochschullehrern gezeigt. *Locke u. a. (1984)* führen den deutlichen Zusammenhang zwischen Anforderungsklarheit und beruflicher Befindlichkeit auf die besondere Eigenart des Arbeitsplatzes des Hochschullehrers zurück. Einerseits habe er einen großen Freiraum bei der Auswahl und Bearbeitung seiner Forschungsthemen und bei der Anlage seiner Lehrveranstaltungen (solange eine bestimmte Fachthematik eingehalten wird); seine Aufgabe sei also relativ unstrukturiert. Andererseits werde er - zumindest in bestimmten Hochschulsystemen, so ist zu ergänzen - immer wieder vom Dekan oder höheren Verwaltungsbeamten im Hinblick auf Gehalts- und Beförderungsentscheidungen beurteilt. Anforderungsunklarheit ist also nicht nur auf eine Vermittlungsschwäche zurückzuführen, sondern beinhaltet auch ein strukturelles Problem.

Unklarheit besteht im Bereich der Lehre vor allem in Bezug auf das *allgemeine Gewicht*, das ihr neben den anderen beiden Aufgabenbereichen Forschung und Verwaltung zukommt. Die Erhebung von *Locke u. a. (1984)* zeigt, dass die häufige offizielle Betonung des hohen Stellenwerts der Lehre ihren wirklichen Stellenwert eher verdeckt. Für junge Wissenschaftler in US-amerikanischen *Forschungsuniversitäten* ist offenbar nicht leicht zu erkennen, dass letztlich nur die Forschung als Kriterium zur Beurteilung ihrer Leistung herangezogen wird; „this fact is not always made clear, especially to junior faculty." *(Locke u. a. S. 122)*[1] In dem *lehrbezogenen* College müsste zwar die Lehrqualität das erste Kriterium für Beförderung sein. Aber auch deren Stellenwert ist nicht eindeutig. „However, the ambiguity of the concept *teaching effectiveness*...has led to increased emphasis on other, more easily quantifiable criteria. Such factors as service to the college and professional development seem to have become more important in decisions involving rewards than teaching. This change, however, has not eliminated the ambiguity of the evaluation system at the college." *(Locke u. a. 1984, S. 122)*

Wegen der besonders hohen Rollenunsicherheit des Arbeitsplatzes des Hochschullehrers, die das Hineinwachsen in die Lehrendenrolle erheblich erschwert,

---

[1] Im übrigen stellt sich für die Wissenschaftler in US-amerikanischen *Forschungsuniversitäten* besonders virulent das Problem, dass die Forschungsleistung nicht einhellig beurteilt wird. „ In addition it is not always clear how to know whether one has done good and/or enough research. Evaluation of one's research by one's colleagues may conflict with those of department chair; either or both of these evaluations my conflict with those of upper level administrators. And any of these may conflict with one's self-evaluation." *(Locke u. a. S. 122)*

schlagen *Locke u. a. (1984)* ein formalisiertes *Mentorensystem* vor. „A newly hired assistant professor could be assigned to a full professor-mentor, who would advise the younger professor how the ‚system' worked, e.g. how to get tenure. Such advice would be in addition to any advice given to the assistant professors in regular department reviews." *(Locke u. a. 1984, S. 124)* Nach einer Erhebung von *Ramsden* und *Martin (1996)* führten 13 % der australischen Universitäten Mentorenprogramme für Lehrende mit wenig Lehrerfahrung durch. Ein großes Problem besteht allerdings in der Auswahl fähiger Mentoren.

Mangelhafte Studierfähigkeit

Die als unzureichend wahrgenommene Studierfähigkeit einer großen Anzahl von Studierenden vor allem in US-amerikanischen Hochschulen ohne Zulassungsbeschränkung stellt viele Lehrende vor kaum lösbar erscheinende Probleme, die sie unter starken seelischen Druck setzen *(Pitts, White* und *Harrison 1999)*. Die Mängel liegen offenbar oft nicht nur im Bereich des Lernens (z. B. rein passive Lernhaltung), sondern sogar beim Lesen und Schreiben. Eine deutsche Befragung von Fachhochschullehrern *(Szemeitzke 1997)* zeigt allerdings, dass die Beurteilung der Qualität der Studierfähigkeit der Studienanfänger und der Lernbereitschaft bzw. des Lerneifers der Studierenden unter den Lehrenden erheblich streut. *Pitts u. a. (1999)* sind dem Thema mangelnder Studierfähigkeit mittels Tiefeninterviews nachgegangen, die sie mit Lehrenden zulassungsoffener Hochschulen durchgeführt haben. Die Erhebung erbrachte folgende drei Hauptergebnisse:

1. Eine Reihe von Lehrenden bemüht sich, durch besonderen *Einsatz* das Problem zu mildern. Manche versuchen, durch entsprechende Zusatzkurse Studienfertigkeiten (wie Mitschreiben) zu verbessern. Andere passen ihre Lehrveranstaltungen an das unterschiedliche Leistungsniveau der Teilnehmer an; diese innere Differenzierung erfordert allerdings, die Kurse besonders variabel und kreativ zu gestalten.
2. Die Lehrenden beklagen mangelnde Unterstützung durch die *Verwaltung*. Deren technisches Versagen besteht darin, dass Veranstalter große Kurse durchzuführen gehalten sind, so dass die Rücksichtnahme auf besonders schwache Studentengruppen unmöglich wird. Außerdem versuchen Hochschulen häufiger, das Studierfähigkeitsproblem durch *Noteninflation* zu überdecken: Verwaltung oder Kollegium üben auf den einzelnen Lehrenden Druck aus, selbst schlechte Leistungen gut zu benoten.

3. Die Auseinandersetzung mit diesem Problem bringt Lehrende leicht in eine Zwickmühle. Zum einen drängt die geringe Studierfähigkeit Lehrende in einen *Rollenzwiespalt*: Viele Lehrende fühlen sich einerseits zur Einhaltung eines wissenschaftlichen Maßstabes verpflichtet. Wenden sie diesen jedoch an, erzeugen sie eine hohe Aussteigerquote in ihren Kursen. Mangels sozialer Unterstützung stellen sie sich selbst in ihren Ansprüchen immer wieder infrage, oder sie fühlen sich für korrektes Benotungsverhalten sozial bestraft. Zum anderen steigt ihre persönliche *Arbeitsunzufriedenheit*, weil sie Studierende fördern müssen, die ihrer Meinung nach eigentlich gar nicht in die Hochschule gehören.

1.2 Anreizmittel

Darunter ist in Anlehnung an *Porter u. a. (1975)* alles zu verstehen, was eine Organisation einem Individuum bieten kann, das dieses für sich persönlich nützlich findet. Es ist zu unterscheiden zwischen Anreizmitteln, die gezielt vergeben werden (z. B. Gehalt), und solchen, die als Nebeneffekt bei der Aufgabenerledigung (z. B. der soziale Kontakt bei der Arbeit) anzusehen sind. Die Erfüllung der Anforderung kann also selbst ein Anreizmittel sein. So wird von einigen Veranstaltern die Lehraufgabe, Studierenden schwierigen Stoff verständlich zu vermitteln, als anregend oder sogar als persönliche Herausforderung eingeschätzt. Zur Optimierung des Verhaltens ihrer Mitglieder muss die Organisation den Einzelnen gezielt in einem mehr oder weniger hohen Maße *anregen*, die Aufgaben zu bewältigen: Den geforderten Lehrobliegenheiten zu entsprechen, muss sich für die Lehrenden persönlich lohnen; Belohnung muss für gute Lehrleistung in Aussicht stehen.

Wichtig ist die Unterscheidung von *intrinsischer* Belohnung, die sich aus der Arbeit selbst ergibt, und *extrinsischer* Belohnung (wie Gehalt und Status). Diese beiden Anreizmittel sind in ihrer Beziehung untereinander psychologisch höchst kompliziert. Es kommt auf das richtige *Mischungsverhältnis* zwischen in- und extrinsischen Sanktionsformen an. Für Hochschullehrer (und wohl allgemein für Mitglieder professioneller Organisationen) ist die Qualität der eigenen Arbeit von besonderer Bedeutung, die z. B. durch Freiraum und gute Arbeitsmittel erheblich unterstützt wird. Zur extrinsischen *Belohnung* gehört in sozialer Hinsicht, dass gute Lehrleistung als solche in der Hochschule wahrgenommen wird und Anerkennung findet. *Casey*, *Gentile* und *Bigger (1997)* warnen davor, das Beurteilungssystem der Hochschule zu sehr auf externale Belohnung und Sanktionen auszurichten (was offenbar jedoch viele ihrer Befragten wünschten). Da für die Eigenständigkeit der Berufstätigkeit gerade die „Selbstverstärkung" ein

wesentliches Element ist, würde ein vorrangig auf Fremdbelohnung ausgerichtetes System die berufliche Sozialisation in die falsche Richtung leiten.

Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass auch die Studierenden wirkungsvolle Belohnung vergeben. Eine negative Sanktion stellt vor allem der Veranstaltungsbesuch dar, wenn die Teilnehmer nach den ersten Sitzungen wegbleiben oder gar nicht erst kommen („Abstimmung mit den Füßen") *(Viebahn 1999)*.

1.3 Arbeitsmittel

Bei den Arbeitsmitteln handelt es sich um Material, das nicht motivierend wirkt, aber dennoch für die Art des individuellen Verhaltens bestimmend ist. *Szemeitzke (1997)* hat in einer Analyse des Arbeitsplatzes von Hochschullehrern (an der Fachhochschule Bremen) folgende Aspekte unterschieden:

Zu den *infrastrukturellen Rahmenbedingungen* zählt er

- die räumliche Ausstattung (Veranstaltungsräume, Dienstzimmer, Labore),
- die Literaturversorgung in Bibliotheken (Verfügbarkeit von Lehrbüchern und anderen Standardwerken) sowie
- Beeinträchtigungen in Lehrveranstaltungen. Die Hälfte der Lehrenden gab in dieser Erhebung an, sich durch zu spät kommende oder zu früh gehende Studierende gestört zu fühlen. Mann könnte diese Gegebenheit *soziale* Arbeitsbedingung nennen, die die Arbeitsdurchführung erschwert.

Zu den *personellen Rahmenbedingungen* zählt der Verfasser die Studierenden (Studierfähigkeit der Studienanfänger, Lernbereitschaft bzw. Lerneifer aller Studierenden), die allerdings gleichzeitig - wegen des pädagogischen Auftrages - die zentrale Arbeitsanforderung darstellen. Neben den Studierenden ist das technische und Verwaltungspersonal eine wichtige Rahmenbedingung.

Zur Optimierung des Verhaltens ihrer Mitglieder muss die Organisation die äußeren Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Anforderungen *tatsächlich erfüllbar* sind. Eine reichhaltige Ausstattung der Universitätsbibliothek, gut eingerichtete Seminarräume und tüchtiges Hilfspersonal sind Voraussetzungen dafür, dass hohe Ansprüche an die Lehre eingelöst werden können. Außerdem wird mit einer guten Ausstattung die Freude an der Effektivität der eigenen Lehrtätigkeit erhöht, und die Hochschule demonstriert, dass sie die Lehre wichtig nimmt. Anders formuliert: Anforderungen sowie Arbeits- und Anreizmittel müssen aufeinander abgestimmt sein, sollen sich nicht die Wirkungen der einzelnen Steuerungselemente gegeneinander aufheben. Eine gängige Unvereinbar-

keit besteht darin, einerseits die Aktualität und Internationalität der Lehrinhalte zu fordern, andererseits aber die Mittel der Bibliothek für Neuanschaffungen zu senken.

2 Steuerungssysteme

2.1 Das Auslesesystem

Aus Sicht der *Lehrförderung* sollten vor allem Bewerber mit guter Lehrfähigkeit eingestellt werden, die zudem gelernt haben, ihre Lehrtätigkeit positiv zu erleben und sich dafür intrinsisch zu motivieren. Diese Hochschullehrer haben gute Aussichten, nicht nur ihre eigene Unterrichtsarbeit auf hohem Niveau durchzuführen, sondern auch zu einem für Lehre aufgeschlossenen sozialen Klima beizutragen. Dieser eher praktische Anspruch steht allerdings mit dem grundsätzlichen Anliegen jeder Universität in Widerspruch, der eigenen Institution bei der Besetzung gehobener Positionen ein *besonderes Prestige* zu verschaffen. Diese Interessenlage der Hochschule kennzeichnet *Moore (1992)* in Bezug auf amerikanische Verhältnisse so: Eine Hochschule, die viele Professoren mit großem Ansehen (*star performers*, *Bess 1998)* an sich bindet, erhöht nicht nur ihren Rang, sondern steigert auch ihre *Überlebens*aussichten bei allgemein knappen Mitteln:

- Die studentische Nachfrage nimmt zu.
- Es werden mehr Forschungsmittel eingebracht.
- Die finanzielle Unterstützung staatlicher und privater Geldgeber verbessert sich.

Wenn das vorrangige Ziel der eingestellten Professoren in persönlicher Prestigemaximierung besteht, greifen institutionelle und individuelle Interessen nahtlos ineinander. Je mehr jedoch das alltägliche Funktionieren einer Hochschule von Tätigkeiten abhängt, mit denen kaum hervorragendes Ansehen gewonnen werden kann, untergräbt die Verabsolutierung dieser Strategie langfristig auch die Existenzgrundlage der Hochschule. Andererseits entfaltet das Prestigeinteresse der Hochschule eine lehrförderliche Wirkung, wenn es nicht *allein* auf hervorragende Einzelpersonen ausgerichtet ist. So haben Hochschuldidaktiker die Erfahrung gemacht, dass im Anschluss an das Spiegelranking 1989 bei der Institutionsleitung „Druck und Einsicht bezüglich notwendiger hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung für den wissenschaftlichen Nachwuchs" *(Heger 1997, S. 213)* gestiegen waren.

Ramsden und *Martin (1996)* haben australische Universitäten befragt, wie sie die Kriterien Lehre und Forschung bei der Einstellung gewichten. Die Antworten der Hochschulverwaltungen ergaben ein eher lehrfreundliches Bild: 53 % meinten, bei Einstellungen Leistungen im Bereich von Lehre und Forschung *gleiches Gewicht* beizumessen und 22 % betonten sogar, dass eine Einstellung *vorrangig* auf Grund hervorragender Leistungen im Bereich der Lehre vorgenommen werden könnte. Sicherlich wird es deutliche Unterschiede zwischen den so genannten Forschungs- und Lehruniversitäten (USA) geben. Um den Stellenwert der Lehrleistung im Auslesesystem zuverlässiger abzuschätzen, wäre es sinnvoll, die gutachterlichen Stellungnahmen, auf die Berufungsausschüsse ihre Entscheidung stützen, inhaltsanalytisch auszuwerten.

2.2 Sozialisations- und Übungssystem

Dieses System hat dafür zu sorgen, dass Lehrende hochschulpädagogisch qualifiziert und interessiert sind. Zur Kennzeichnung der vielschichtigen Veränderungen beruflicher Hochschulsozialisation ist Bourdieus Begriff des *Habitus* häufiger herangezogen worden *(Portele* und *Huber 1983)*. Unter *Lehrhabitus* sind die dispositionellen Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Handlungsschemata zu verstehen, die sich auf den Bereich der Lehre beziehen. Der Lehrhabitus umfasst sowohl Fähigkeiten wie Einstellungen. Wünschenswert ist ein Lehrender, der über eine gute Lehrkompetenz verfügt, und für den hohe Ansprüche an die Lehre einen großen persönlichen Wert darstellen.

Der Lehrhabitus wird durch zwei Sozialisationsmechanismen aufgebaut *(Schaeper 1997)*:

1. *systematische Anleitung* (Schulung)
2. *Vertrautwerden durch schlichte Gewöhnung*, „bei dem der Lernende unmerklich und unbewusst die Grundzüge der ... Lebenskunst erwirbt" *(Bourdieu 1993, S. 138*, zit. n. *Schaeper 1997)*. Präreflexives Beobachtungslernen und Lernen am Erfolg sind bei diesem Sozialisationsmechanismus von großer Bedeutung.

Die breit angelegte Befragung von *Schaeper (1997)* zeigt, dass vor allem der *Gewöhnungsmechanismus* wirksam ist. So hatten als Möglichkeiten des Lehrenlernens 68 % der Lehrenden *Erfahrungen aus der eigenen Studienzeit* und 49 % die *Auswertung eigener Lehrerfahrungen* genutzt, aber nur 5 % die *Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen* und 20 % *die Lektüre didaktischer oder pädagogisch-psychologischer Fachliteratur*. Die geringe Rolle hochschuldidaktischer Schulung als Faktor der Berufserfahrung ist bedauerlich, da

sie - ähnlich wie Lehrertrainings - bei einer zielgruppenangemessenen Ausrichtung der guten Ausprägung des Lehrhabitus sicherlich förderlich wäre.

Der Stellenwert der systematischen Anleitung könnte sowohl durch eine Verbesserung der Angebote wie durch Lerndruck erhöht werden. *Druck* kann durch eine Umgestaltung der *Habilitation*, der ja im deutschen Hochschulwesen eine große Sozialisationsfunktion zukommt, geschehen; falls nämlich die „Lehrbefugnis" nicht mehr so gut wie ausschließlich forschungsbezogen erteilt würde. „In den letzten Jahren ist in fast allen Bundesländern das Habilitationsverfahren gesetzlich um die Durchführung einer studiengangsbezogenen Lehrveranstaltung ergänzt worden. Damit sollte die venia legendi auch durch eine Leistung in der Lehre untermauert werden." *(Rostocker Memorandum 1999, S. 1)* Die Umsetzungspraxis dieser komplex gemeinten Anforderung scheint sich aber in vielen Fachbereichen auf das Abhalten eines Lehrvortrages zu begrenzen; das regt kaum zur Nutzung der breit angelegten Programme zur *Qualifizierung in der Lehre (Webler 1997)* an, wie sie in den letzten Jahren (z. B. in Braunschweig) eingeführt worden sind.

Anleitungsangebote bestehen zum einen in der *individuellen Begleitung*. Diese findet im *Mentorensystem* statt, dem sich insofern Anknüpfungspunkte an die bestehende Praxis bieten, da nach der Erhebung von *Schaeper (1997)* 29 % bzw. 34 % der Befragten die *Orientierung an Lehrpraktiken anderer* und *didaktische Diskussionen mit Kollegen* als wichtige Möglichkeiten des Lehrenlernens genutzt hatten. Eine andere Form individueller Förderung ist die *lehrbegleitende Beratung (Heger 1997)*. Ihr für den einzelnen Lehrenden spürbarer Gewinn ergibt sich daraus, dass sie unmittelbar an der Alltagsarbeit ansetzt: Im Anschluss an die einzelne Sitzung sprechen der hochschuldidaktische Berater und studentische Teilnehmer mit dem Veranstalter den Verlauf z. B. der Vorlesung in allen Einzelheiten durch und entwickeln Verbesserungsvorschläge. Zum anderen bestehen Anleitungsangebote in *allgemeinen Fortbildungsprogrammen*, welche in den letzten Jahren vielfach an Hochschulen im westeuropäischen Bereich eingerichtet worden sind (vor allem in Großbritannien, den Niederlanden und den skandinavischen Ländern). In Deutschland werden diese Angebote wesentlich von den 17 hochschuldidaktischen Einrichtungen getragen *(Rostocker Memorandum 1999)*. In der Erhebung von *Ramsden* und *Martin (1996)* an allen australischen Universitäten ergaben die Antworten der Hochschulverwaltungen ein sehr günstiges Bild: 88 % boten Werkstattseminare und andere Veranstaltungen zum Thema *Unterricht und Lernen* an, und 50 % ermöglichten, eine formelle Qualifikation für Hochschullehre zu erwerben.

Für den Fortbildungsbereich ist nicht nur wichtig, dass notwendige Übungsangebote zur Verfügung stehen, sondern auch, dass diese so ausgerichtet sind, dass die Bereitschaft der Hochschullehrer, sie anzunehmen, vorhanden ist. Den (gelegentlich) geringen Überzeugungsgrad von Angeboten legen Befunde von *Young* und *Kline (1996)* nahe. Sie fanden eine *negative* Korrelation zwischen der Tatsache, dass ein Hochschullehrer an einem hochschuldidaktischen Fortbildungsseminar der Universität schon teilgenommen hatte und seiner Bereitschaft, das künftig zu tun. Die Lehrenden mit Kurserfahrung waren offenbar sehr unzufrieden mit ihrem Lernerfolg gewesen. Auch in der Erhebung von *Schaeper (1997)* beurteilten Lehrende die hochschuldidaktischen Veranstaltungen, die sie besucht hatten, als wenig brauchbar, „da sie zu wenig auf die Besonderheiten der Disziplinen und verschiedene Veranstaltungstypen zugeschnitten sind." *(S. 210f)*

2.3 Mess- und Kontrollsystem

Ein gutes Mess- und Kontrollsystem zeichnet sich durch Gültigkeit, Durchschaubarkeit für die Betroffenen und soziale Akzeptanz in der Hochschule aus. Das Kontrollsystem hat gute Lehre zu definieren und angemessene diagnostische Verfahren anzuwenden. Ein Hauptproblem für die angemessene Gewichtung von Lehre besteht offenbar in ihrer schwierigen *Nachweisbarkeit*. „Good research work can be reliably identified and is suitably rewarded; good teaching is supposed to be harder to detect and goes unrecognised". *(Ramsden* und *Martin 1996, S. 300)* Ein Grund für diese Schwierigkeit liegt darin, so *Casey u. a. (1997)*, dass Lehre sehr komplex ist und dass sie - auch wenn es allgemeine Richtlinien für gute Lehre gibt - von verschiedenartiger (z. B. Lehrstile), aber gleich hoher Qualität sein kann. Viele der von *Young* und *Kline (1996)* befragten Hochschullehrer bemängelten an der bestehenden Beurteilungspraxis, dass sie nicht die große Bandbreite der Lehrleistung einschließe und zu wenig die Vielfalt von Lehrtätigkeiten berücksichtige. Eine wesentliche Aufgabe der Kriterienfestsetzung besteht also darin, nicht nur klare Gesichtspunkte zu finden, sondern auch solche, die Verschiedenartigkeit einbeziehen. So befürworten auch *Ramsden* und *Martin (1996)* (in Übereinstimmung mit der Meinung des von ihnen befragten Lehrkörpers) die Verwendung von *mehreren* Verfahren, zu denen neben der Studentenrückmeldung *peer review*, Vorgesetztenbeurteilung und Selbstbeurteilung gehören.[1] Es ist das Führen einer Lehrakte zu empfehlen, in der Belege verschiedenster Art (auch formelle Nachweise über die erfolgreiche

[1] Allerdings ergab die Erhebung von *Ramsden* und *Martin (1996)* an allen australischen Universitäten, dass bei mehr als der Hälfte der Hochschulen studentische Rückmeldungen als einzige Informationsquelle zum Nachweis guter Lehre benutzt wurden.

Teilnahme an Lehrqualifikationsmaßnahmen) über einen längeren Zeitraum gesammelt werden. Vielfältige objektive Belege der Lehrqualifikation können der Forschungsleistung mit Gewicht gegenüber gestellt werden.

Eine Lehrbewertung kann unter ganz verschiedenen *Zwecksetzungen* vorgenommen werden. In Frage kommt die Verwertung durch

- den *Lehrenden* selbst. Die individuelle Nutzung im Sinne von *formativer Evaluation* kann Grundlage für das Überdenken der eigenen Lehre oder Anstoß zur Teilnahme an einer Fortbildung sein;
- die *Hochschule*. Bei der institutionellen Nutzung im Sinne von *summativer Evaluation* gehen die Befunde in Personalbeurteilung und -entscheidung (wie Beförderung) ein;
- die *Studierenden* (für die Veranstaltungsauswahl).

Die Befragung der *Hochschulverwaltungen* aller australischen Universitäten *(Ramsden* und *Martin 1996)* ergab ein hohes Maß an institutioneller Nutzung:

- Jeweils die Hälfte der Hochschulen hatte Kriterien zum Nachweis von *Grund*fähigkeiten oder *überragenden* Kompetenzen im Bereich der Lehre entwickelt.
- Etwa 40 % forderten von Fachbereichen Berichte über den Erfolg von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und zur Anerkennung von guter Lehre.

Bei der Lehrbewertung spielt in den USA die regelmäßige *Veranstaltungsbeurteilung* eine große Rolle. „Student ratings of instruction can be found in some form or another at most American colleges and universities" *(Schmelkin, Spencer* und *Gellman 1997, S. 575)*. Viele Untersuchungen belegen die grundsätzliche psychometrische Zuverlässigkeit und Gültigkeit dieses Verfahrens. Vernachlässigt ist jedoch die Frage, wie die Ergebnisse der Veranstaltungsbeurteilung von den Lehrenden aufgenommen und wie sie in der Hochschule genutzt werden.

Schmelkin u. a. (1997) erfragten die Einstellung zur Veranstaltungsbeurteilung bei 420 Lehrenden eines US-amerikanischen College, in dem zu Semesterende regelmäßig ein offizieller Fragebogen angewendet wurde. Im Gegensatz zur ablehnenden Haltung, die aus vielen anektdotischen Berichten hervorgeht, erwies sich die Einstellung der überwiegenden Mehrheit der Befragten als positiv. Die *grundsätzliche Brauchbarkeit* (z. B. in Bezug auf die studentische Urteilsfähigkeit und die an der Hochschule übliche Art der Durchführung) wurde überwiegend bejaht. Kritischer war die Haltung der Befragten gegenüber der Ver-

wertung der Evaluationsbefunde durch die *Verwaltung*. Einerseits sahen sich viele Lehrende gehalten, ihre Befragungsbefunde bei der jährlichen persönlichen Begutachtung (vor allem aber bei *Personalentscheidungen*) vorzulegen, und die Lehrenden hatten auch die Erfahrung gemacht, dass diese Unterlagen in erheblichem Maße in Anstellungs- und Beförderungsbeschlüsse der Hochschule eingingen. Andererseits mussten sie feststellen, dass die *Art* der Nutzung anscheinend fragwürdig ist. „A majority of our respondents maintained that personal recommendations often relied on one or two items and that comparisons among faculty were frequently made." *(S. 590)* Von vielen anekdotischen Eindrücken, die sich auf die mangelhafte Interpretation von Fragebogendaten durch die Verwaltung beziehen, berichten *Ramsden* und *Martin (1996)*.

Auch bei den *Lehrenden* ist die Nutzung der Fragebogenbefunde problematisch. Untersuchungen zeigen *(Ramsden* und *Martin 1996)*, dass die Veranstaltungsrückmeldung vor allem dann zu einer Unterrichtsverbesserung führt, wenn der Lehrende beim Verstehen von einem berufsmäßigen *Unterrichtsberater* (teaching consultant) unterstützt wird. Das könnte auch ein Aufgabenfeld des „lehrbegleitenden Beraters" sein.

Bei längerfristiger Lehrbeurteilung ist unerlässlich, dass ihr Sinn immer wieder neu reflektiert wird. *Casey u. a. (1997)* verweisen auf die Erfahrung in den USA, Großbritannien und Australien, „that appraisal schemes can degenerate into worthless routines and rituals, particuarly when adequate time, training and budgeting for follow-up actions are not associated with such programs." *(S. 465)*

2.4 Das Beurteilungs- und Belohnungssystem

An demonstrativer Wertschätzung von besonderen Leistungen in der Lehre scheint es in letzter Zeit nicht zu fehlen. In der Erhebung von *Ramsden* und *Martin (1996)* an allen australischen Universitäten ergaben die Antworten der *Hochschulverwaltungen* zu ihrer eigenen Institution folgendes Bild:

- 78 % vergaben Preise für hervorragende Lehre.
- 81 % meinten, bei Beförderungen den Leistungen in Lehre und Forschung gleiches Gewicht beizumessen.
- 51 % stellten fest, dass eine Beförderung auch vorrangig auf Grund von hervorragender Lehre vorgenommen werden könnte.

Viele Hochschullehrerbefragungen (z. B. *Young* und *Kline 1996)* zeigen jedoch, dass die Mehrheit der *Lehrenden* das (extrinsische) Belohnungssystem der Hochschule für die Lehre als unangemessen betrachtet, und zwar insbesondere in Bezug auf die *inneruniversitäre Beförderung*, die ja das wesentliche Beloh-

nungsmittel der Hochschule darstellt. Schon aus den älteren Untersuchungen von *Halsey* und *Trow (1971)*; zit. n. *Moses 1986* (repräsentativ für Großbritannien) und von *Moses (1986)* (an der Universität Queensland in Australien) geht hervor, dass die größte Zahl der Lehrenden die Bedeutung der Lehrqualität bei Beförderungsentscheidungen als gering einschätzte und es angemessener fände, wenn ihr künftig ein deutlich größeres Gewicht zugestanden würde. Diese Forderung vertraten Hochschullehrer auf allen Statusstufen (sogar jene, die sich selbst als *vorrangig forschungsorientiert* einordneten), vor allem aber Lehrende auf den unteren Statusebenen (*lecturers on probation, lecturers on contract* und *senior tutors*), von denen sich viele während des Semesters fast ausschließlich mit der Lehre befassten und die - wie häufig geäußert wurde - die vielen Jahre ihrer gewissenhaften Lehrtätigkeit anerkannt wissen wollten.

Als problematisch erweist sich auch die Art und Weise, wie Leistung in der Hochschule Anerkennung findet. Nicht selten ist ein widersprüchliches Verhältnis zwischen der öffentlichen Wahrnehmung besonderer Lehrleistungen und der Beurteilung der alltäglichen Arbeit anzutreffen. Die Vergabe von Preisen wird von Hochschullehrern häufiger als isolierter symbolischer Akt angesehen, der getrennt vom Lehralltag vollzogen wird. Lehrende berichten (*Ramsden* und *Martin 1996*), zunächst eine Auszeichnung für hervorragende Lehre erhalten, aber später von einem Beförderungsausschuss „mangelhafte Lehre" bescheinigt bekommen zu haben. Ein anderer Schwachpunkt liegt in der Anwendung eines undifferenzierten Beurteilungsmaßstabes, so dass deutliche Unterschiede in der alltäglichen Lehrleistung nicht wahrgenommen werden. Mancher Lehrkörper unterscheidet nur zwischen *schlechter* und *normaler* Lehrleistung der Kollegen; weitere Unterschiede zählen nicht. Andere Kollegien nehmen auch im akzeptablen Bereich Leistungsabweichungen wahr, die sie entsprechend abgestuft anerkennen. In diesem Sinne stellten *Young* und *Kline (1996)* deutliche Abweichungen zwischen zwei Fächern einer kanadischen Universität fest: Bei den Betriebswirten wurde nicht nur allgemein großer Wert auf die Lehre gelegt, sondern es wurden auch Leistungsunterschiede auf *allen* Qualitätsstufen berücksichtigt. Im Gegensatz dazu galt bei den Sozialwissenschaftlern der Grundsatz: Wenn ein Lehrender ein gewisses Maß an Lehrleistung erbringt, spielt eine zusätzliche Verbesserung keine Rolle. So nützt es einem Lehrenden dieses Fachbereichs zwar, sich um dieses Mindestmaß an Lehrqualität zu bemühen; mit weiterreichender Aktivität gewinnt er aber seitens der Hochschule nichts an zusätzlicher Anerkennung. Diesem unterschiedlich differenzierten Beurteilungsmaß entsprechend zeigten sich auch die Hochschullehrer der Betriebswirtschaft weit mehr von der angemessenen Belohnung der Lehrleistung in ihrem Fachbereich überzeugt als die Sozialwissenschaftler.

2.5 Vorgesetztenverhalten

Auf Grund der flachen Hierarchie im wissenschaftlichen Teil der Hochschule spielt Vorgesetztenverhalten in diesem Organisationsbereich eine vergleichsweise geringe Rolle. Zumindest für deutsche Universitäten gilt: „Dekane und Rektoren besitzen nur geringe Weisungsbefugnisse gegenüber den Professoren ihres Fachbereichs bzw. ihrer Hochschule." *(Schimank 1999, S. 11)*. Dennoch ist die Art der Führung - sicherlich auch statusabhängig - nicht bedeutungslos. So fanden *Locke u. a. (1984)* einen deutlichen Zusammenhang zwischen Vorgesetztenverhalten (chair) und Arbeitszufriedenheit. Besonders zufrieden waren Lehrende, deren Dekan (Institutsleiter) sich dem Einzelnen gegenüber offen informierend, arbeitsmäßig unterstützend und gerecht in den Personalentscheidungen verhielt. In dem Maße, wie in der Hochschule Hierarchisierung und Bürokratisierung weiter Einzug halten, wird die Vorgesetztenrolle an Bedeutung zunehmen.

Aus Sicht seines Kollegenkreises sollte der Dekan zur Lehrförderung eher durch eine positive Gestaltung des eigenständigen Freiraums der Lehrenden tätig werden als durch direktive Maßnahmen. Das lässt sich aus dem Tenor der Erhebung von *Ramsden* und *Martin (1996)* entnehmen, die australischen Hochschullehrern eine Zusammenstellung von 41 Verfahren zur Verbesserung der Lehrqualität mit der Bitte vorlegten, die Wirksamkeit dieser Maßnahmen einzuschätzen. Zu den *besonders stark befürworteten Vorgehensweisen* gehörten (neben der Gleichbehandlung der Lehre mit der Forschung hinsichtlich Beförderung und Mittelvergabe):

- Hindernisse (wie starke Arbeitsbelastung) aus dem Wege räumen, damit Lehre Spaß macht (83 % Zustimmung),
- eine Arbeitsumwelt schaffen, in der Lehrende eine intrinsische Befriedigung aus der Lehre ziehen können (77 % Zustimmung) und
- einen zeitlichen Freiraum schaffen, um Lehrinnovationen zu entwickeln und einzuführen (74 % Zustimmung).

Zu den *schwach befürworteten* Vorgehensweisen *bei schlechter Lehrleistung* gehörten Maßnahmen, welche die akademische Autonomie verringern wie disziplinarische Bestrafung (12 % Zustimmung) und Verweigerung der jährlichen Gehaltssteigerung (36 % Zustimmung). *Bei guter Lehrleistung* wurden Techniken eher abgelehnt, die mehr symbolische als praktische Effekte haben, wie die Hervorhebung guter Lehrleistung in einer Feierstunde (30 % Zustimmung). Deutlich wird, dass die Lehrenden den Kern der Lehrbereitschaft in der intrinsi-

schen Lehrmotivation sehen, und dass es ihrer Meinung nach darauf ankommt, ein Lehrmilieu zu schaffen, in dem sich dieses Interesse an der Arbeit selbst entfalten kann. In diesem Sinne fassen die Autoren die Hauptaussage ihrer Befunde zusammen: „They underline the need for attention to the environment in which teaching occurs, affirm the questionable value of isolated symbolic processes, and suggest that the most effective strategies may be those that harmonise with existing academic culture rather than those that present a requirement to embrace a different model". *(S. 305)*

III Schlussfolgerungen

Die organisationspsychologische Analyse legt das Schwergewicht auf die Komplexität sozialer Steuerungsprozesse in der Institution. Zum Abschluss soll diese in ihrer Bedeutung für Lehrförderungsmaßnahmen in Form von zwei zentralen Schlussfolgerungen herausgestellt werden.

1 Verbindungen zwischen individueller und sozialer Organisationsebene

Eine erste wichtige Folgerung besteht darin, dass die *beiden* Beziehungsebenen der Organisation, *Individuum* und *soziale Struktur,* bei Innovationen zu berücksichtigen sind.

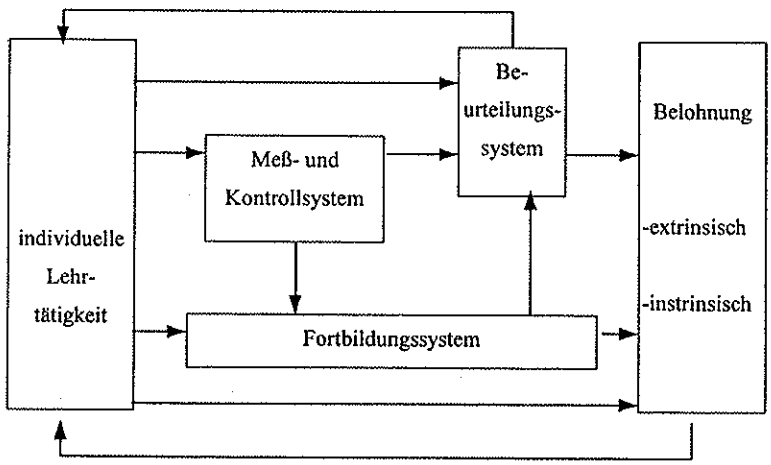
1. Auf der individuellen Ebene kommt es darauf an, dass die Organisationsstruktur der Hochschule den einzelnen *Wissenschaftler* in seiner Rolle als Lehrender stärkt. Die „organisationsschwache Expertenorganisation" Hochschule ist auf das persönliche Engagement Einzelner angewiesen. Die Ausprägung des *Lehrhabitus* geschieht in doppelter Weise: Zum einen sollten bei der Besetzung von Dauerstellen Bewerber ausgewählt werden, die schon über einen positiv gefestigten Lehrhabitus verfügen (*Auslesesystem*). Zum anderen ist die Entwicklung des Lehrhabitus junger Wissenschaftler in der Hochschule gezielt durch Fortbildung und Mentorenbetreuung zu fördern (*Sozialisationssystem*).
2. Die zentrale Forderung für die soziale Ebene ist die Herstellung eines *sozialen Klimas,* in dem Lehre als eine wichtige Aufgabe angesehen und gute Lehrleistung wahrgenommen und geschätzt wird. Unter diesen Bedingungen kann ein positiver Lehrhabitus nicht nur leichter aufgebaut werden, sondern auch im Alltagsverhalten zur Geltung kommen.

3. Schließlich ist die *stimmige Verbindung* von individueller und sozialer Ebene sicherzustellen. So darf die Erzeugung eines lehrezugewandten sozialen Klimas (etwa durch die Vergabe von Preisen zur Hervorhebung innovativer Lehre) nicht vom Lehralltag abgehoben sein, sondern muss sowohl mit guter Lehrausstattung und personaler Unterstützung im Alltag als auch mit angemessener individueller Kontrolle, Beurteilung und Anerkennung der Lehrleistung Hand in Hand gehen.

2 Berücksichtigung systemübergreifender Zusammenhänge

Eine zweite wichtige Folgerung besteht darin, dass die Steuerungssysteme in ihren Wechselwirkungen untereinander zu berücksichtigen sind. Abbildung 2 veranschaulicht die Interaktionen.

Abb. 2: Wechselwirkung der Steuerungssysteme



Die Abbildung zeigt folgende Systemverknüpfungen:

Lehrtätigkeit sollte sowohl zu unmittelbar intrinsischer als auch (über angemessene Kontrolle und Beurteilung) zu extrinsischer Belohnung führen, indem sich der Lehrerfolg in Beurteilungen widerspiegelt.

Fortbildung sollte zu einem Lehrfortschritt führen, den der Lehrende später in seiner Arbeit unmittelbar belohnend erlebt, der aber auch von der Hochschule anerkannt wird.

Beurteilungen können auch einfach informatorischen Einfluss (im Sinne sachlicher Rückmeldung) auf das Lehrverhalten ausüben.

Schließlich wird deutlich, dass bei aller Bedeutung der Organisationsstruktur Raum für *Selbststeuerung* derart bestehen muss, dass der Lehrende eigenständig seine Fortbildung betreibt und sich fortbildungsunabhängig selbst verstärkt. Denn gerade die Hochschule ist eine Organisation, die von ihrer Struktur (Forschung) her mit geringer äußerer Lenkung funktionieren muss.

Wesentliche Wirkungszusammenhänge lassen sich in drei Thesen aufzeigen:

1. Das *Auslesesystem* stellt die Grundlage für den Erfolg der übrigen Systeme dar. Mit der Berufung angesehener Forscher stellt die Hochschule oft Mitarbeiter (*freie Kosmopoliten, Enders 1999*) ein, die eng in ein Forschungsnetzwerk eingebunden sind, eine forschungsorientierte Berufsperspektive ausgebildet haben und sich Bestätigung wesentlich durch Erfolgserlebnisse bei ihren Außenkontakten holen. Unter solchen Umständen stoßen lehrunterstützende Maßnahmen der Hochschule (wie sozialer Druck und Fortbildungsangebote) ins Leere.
2. Das hochschulinterne Fortbildungsangebot (*Sozialisations- und Übungssystem*) muss an das Mess- und Kontrollsystem sowie an das Beurteilungs- und Belohnungssystem angebunden sein, damit es von den Lehrenden angenommen wird:

- Eine Fortbildungsmaßnahme sollte Lehrende am Ende auch persönlich davon überzeugen, dass sie ihre Lehrfähigkeit verbessert haben (intrinsische Belohnung).
- Verbesserte Lehrleistungen müssen bei Studierenden und Kollegen Anerkennung (soziales Klima) und bei Personalentscheidungen Berücksichtigung finden (extrinsische Belohnung).

Eine komplizierte Beziehung zwischen Beurteilungssystem und Übungssystem legt eine Erhebung von *Young* und *Kline (1996)* nahe. Die Verfasserinnen fanden entgegengesetzte Zusammenhänge zwischen der vom Lehrenden wahrgenommenen *positiven Veranstaltungsbeurteilung* durch die Teilnehmer und seiner *Bereitschaft*, seine Lehrfähigkeit durch die Teilnahme an einem hochschuldidaktischen Fortbildungsseminar der Universität zu vervollkommnen. Für die Sozialwissenschaftler galt: je negativer das Urteil, desto größer die Bereitschaft. Bei den Betriebswirten war es umgekehrt: je positiver die Rückmeldung, desto größer die Bereitschaft. Die Verfasserinnen führen diese Tendenzabweichungen auf das unterschiedliche soziale Bewertungssystem in Fach zurück.

3. Die Wirkung umfangreicher *Mess- und Kontrollsysteme* verpufft, wenn die Nutzung der Ergebnisse unzureichend ist. Für die Verarbeitung von Resultaten im Sinne formativer Evaluation sollte den Lehrenden beraterische Unterstützung zur Verfügung stehen (Sozialisations- und Übungssystem). Zentrale Evaluationsbefunde im Sinne summativer Evaluation sollten - unter der Bedingung eines ausgeprägten Beurteilungssystems - in die dienstliche Beurteilung eingehen, an die auch Sanktionen geknüpft sind, oder zumindest mit entsprechender allgemeiner sozialer Anerkennung verbunden sein.

Als letztes Fazit bleibt festzuhalten, dass man grundsätzlich jede organisatorische Maßnahme zur Verbesserung der Lehre (in Bereichen wie Evaluation, Beförderung, Besoldung u. ä.) vor dem Hintergrund eines komplexen Systemgeschehens anlegen und in ihrer Wirkung abschätzen sollte - will man einigermaßen sicherstellen, dass die Intervention nicht mehr Unheil anrichtet, als dass sie dem Fortschritt in der Lehre dient.

Literaturverzeichnis

Bess, J. L. (1998): Contract systems, bureaucracies, and faculty motivation. In: Journal of Higher Education, 69, 1-22

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Brandstätter, H. (1978): Organisationsdiagnose (S. 43-71). In A. Mayer (Hrsg.), Organisationspsychologie. Stuttgart

Casey, J., Gentile, P. & Bigger, S. W. (1997): Teaching appraisal in higher education: an australian perspective. In: Higher Education, 34, 459-482

Copur, H. (1990): Academic professionals: A study of conflict and satisfaction in professiorate. In: Human Relations, 43, 113-127

De Neve, H. M. F. (1991): University teachers' thinking about lecturing: student evaluation of lecturing as an improvement perspective for lecturers. In: Higher Education, 22, 63-91

Enders, J. (1999): Das ambivalente Verhältnis freier Kosmopoliten zu ihrer Institution. In: Das Hochschulwesen, 47, 3-6

Halsey, A.H. & Trow, M. A. (1971): The british academics. Cambridge, Mass.

Heger, M. (1997): Quantität und Qualität - Hochschuldidaktik mit Professoren und Studierenden. In: Das Hochschulwesen, 45, 211-222

Locke, E. A., Fitzpatrick, W. & White, F. M. (1984): Job satisfaction and role clarity among university and college faculty. Review of Higher Education, 6, 343-365

Moore, K.H. (1992): Faculty rewards and incentives. In: B. R. Clark (Hrsg.), The Encyclopedia of Higher Education, Band 3, 1641-1648

Moses, I. (1986): Promotion and academic staff. Reward and incentive. In: Higher Education, 15, 135-149

Nitsch, W. (1983): Hochschule als Organisation (S. 141-150). In: L. Huber (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10). Stuttgart

Pasternak, P. (2000): Die Hochschulqualitätsdebatte. In: Das Hochschulwesen, 48, 38-43

Pitts, J. M., White, Jr., W. G. & Harrison, A. B. (1999): Student academic underpreparedness: Effects on faculty. In: The Review of Higher Education, 22, 343-365

Portele, G. & Huber, L. (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung (S. 92-113). In L. Huber (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10). Stuttgart

Porter, L. W., Lawler III, E. E. & Hackman, J. R. (1975): Behavior in organizations. Tokyo

Ramsden, P. & Martin, E. (1996): Recognition of good university teaching: policies from an australian study. In: Studies in Higher Education, 21, 299-315

Reid, D. J. & Johnston, M. (1999): Improving teaching in higher education: student and teacher perspectives. In: Educational Studies, 25, 269-281

Rostocker Memorandum (1999): Studienreform im Gefolge der HRG-Novelle/Eine studiengangsbezogene Lehrveranstaltung im Habilitationsverfahren (Fassung 12.12.1999)

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

Schimank, U. (1999): Professorenautonomie und Selbststeuerung der deutschen Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, 47, 11-14

Schmelkin, L. P., Spencer, K. J. & Gellman, E. S. (1997): Faculty perspectives on course and teacher evaluations. In: Research in Higher Education, 38, 575-592

Schuler, R. S. (1980): A role and expectancy perception model of participation in decision making. In: Academy of Management Journal, 23, 331-340

Szemeitzke, B. (1997): Arbeitsplatz Hochschule. Arbeitsbedingungen und Situation von Lehre und Studium an der Hochschule Bremen aus Sicht der Lehrenden. Bremen

Viebahn, P. (1999): Handeln im Studienalltag: Der Veranstaltungsbesuch (Band 2: Brennpunkte und Umweltanalyse). Göttingen

Webler, W.-D. (1997): Vorbereitung auf die akademische Lehre. In: Das Hochschulwesen, 45, 13-18

Young, K. J. & Kline, T. J. B. (1996): Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback: Their effects on professors' teaching development motivation. In: Canadian Journal of Behavioural Science, 28, 43-51

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Peter Viebahn
Institut zur Erforschung von Mensch-Umwelt-Beziehungen
Fach Psychologie, Fachbereich 5
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

26111 Oldenburg

E-Mail: peter.viebahn@uni-oldenburg.de