

Ansichten und Anreize „guter Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen

Ergebnisse einer Interviewserie

Fred G. Becker
Wögen N. Tadsen
Ralph Stegmüller
Elke Wild
Bielefeld

Im Rahmen des BMBF-Projekts „Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement“, kurz „MogLI“¹ genannt, wurde der Frage nachgegangen, welche strategischen (Personal-) Maßnahmen aus Sicht von Hochschulleitungen und neuberufenen Professor(inn)en zur Qualitätssicherung in

der Lehre beitragen. Im Zentrum der Interviews an 21 Hochschulen standen die Fragen, welche Vorstellungen von „guter Lehre“ vorherrschen und welche Bedeutung die Gesprächspartnerinnen Anreizsystemen sowie Inplacement² für die Aufrechterhaltung bzw. Steigerung des Lehrengagements von Hochschullehrenden zumessen. Ausgangspunkt ist die aus dem „resourced-based view“ (zusf. Wolf 2011: 564 ff.) stammende These, dass personalwirtschaftlichen Subsystemen an Hochschulen, insbesondere Beschaffung, Auswahl, Inplacement und Anreizsystemen von Hochschullehrer(inne)n, als organisationale Fähigkeit eine zentrale Bedeutung für die Qualität der Lehre zukommt.³

¹ MogLI ist in der BMBF-Förderlinie „Empirische Bildungsforschung“ mit dem Schwerpunkt „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ (www.uni-bielefeld.de/mogli/) angesiedelt.

² In Fachkreisen wird anstelle des Terminus „Inplacement“ in der Regel auf „Personaleinführung“ zurückgegriffen. Wir verwenden den „Inplacement“-Begriff, da wir erstens vermuten, dass sich Professor(inn)en ihrem Selbstverständnis nach nicht im klassischen Sinne als „Personal“ sehen, und zweitens der Begriff der Personaleinführung in der umgangssprachlichen Verwendung auf die Zeitperiode nach Stellenantritt verengt ist – dies entspricht Inplacement in einem engeren Sinne –, während er in unserem Verständnis – Inplacement im weiteren Sinne – die gesamte Zeitperiode von der Stellenausschreibung bis zu etwa zwölf Monaten nach Dienstantritt umfasst (vgl. Berthel/Becker 2010: 347 ff.). Siehe weiter auch 3.

³ Um eine halbwegs homogene Personengruppe untersuchen zu können, stehen in der Studie die prinzipiell unbefristet beschäftigten Professor(inn)en im Mittelpunkt der Untersuchung.

Im Folgenden werden die Schwerpunkte des Projekts skizziert sowie ausgewählte Erkenntnisse der Befragung der Hochschulleitungen zur Rolle von „guter Lehre“ zu entsprechenden Lehranreizen sowie zum Inplacement zusammengefasst.

1. Ziele, Referenzrahmen und Methodik

Das MogLI-Projekt verfolgt verschiedene Zielsetzungen (vgl. Wild et al. 2010):

- Zum Ersten sollen – gewissermaßen in einer Vorphase – hochschulweite Konzepte zur Qualität der Lehre („guter Lehre“) identifiziert werden.
- Zum Zweiten sollen die Motivlage und die Anreizsituation zur Erbringung von Lehrleistungen sowohl aus der Sicht von neuberufenen Professoren(inn)en (1. Teilprojekt) als auch aus der Sicht von Hochschulleitungen (2. Teilprojekt) beschrieben werden.
- Drittens sollen Erkenntnisse zur handlungsleitenden Funktion von Anreizen für die Lehre theoriegeleitet gewonnen, d. h. Bedingungen des Lehrengagements von Neuberufenen herausgearbeitet werden.
- Unter einem praxeologischen Aspekt soll ein Bezugsrahmen zur Beeinflussung des Lehrverhaltens erarbeitet werden. Er wird evidenzbasierte Handlungsempfehlungen sowohl zu „guter Lehre“ als auch zu Anreiz- und Inplacementkonzepten enthalten.

Um den Status Quo beschreiben und in seinen Konsequenzen nachzeichnen zu können, greift das MogLI-Teilprojekt auf die Anreiz-Beitrags-Theorie (ABT) als Referenzrahmen zurück (zusf. Martin 2004). Mit ihr lassen sich Thesen über die verhaltenswirksame Kraft von Konzepten zu „guter Lehre“ und zum Inplacement ableiten. Darüber hinaus thematisiert diese Theorie das Verhältnis von „objektiven“ (Lehr-) Anreizen und persönlichen Kosten/Nutzen-Kalkülen in einer differenzierten Weise.

Empirisch gesicherte Erkenntnisse zum Entwicklungsstand hochschulbezogener Lehrkonzepte, Motivlagen und Anreizsystemen sowie zum Inplacement sind rar (z. B. Becker/Probst 2004; Wilkesmann/Schmid 2010). Aus diesem Grund wurden für die Befragung der Hochschulleitungen methodisch jeweils 1,5-stündige qualitative problemzentrierte Leitfadeninterviews angestrebt. Der für das Gespräch mit den Hochschulleitungen entwickelte Interviewleitfaden (vgl. Becker/Tadsen 2010) adressiert drei Themenkomplexe: hochschulspezifische Konzeption zu „guter Lehre“, Anreize zu „guter Lehre“ und Inplacementmaßnahmen.

Um ein möglichst heterogenes Sample zu gewinnen, erfolgte die Auswahl der Einrichtungen über ein mehrstufiges Sampling-Verfahren. Es wurden sechs Kriterien berücksichtigt: (1) Positionierung der Hochschulen in der Förderlinie „Zukunftskonzept der Exzellenzinitiative“, (2) Größe, gemessen an der Studierendenanzahl, (3) Einzugsgebiet, (4) regionale Lage, (5) Hochschulart sowie (6) Spezialisierungsgrad. So wurden 41 Hochschulen ausgewählt und schriftlich um eine Teilnahme gebeten. 21 Hochschulen sagten zu. Im Ergebnis wurden sieben Interviews mit Rektor(inn)en/Präsident(inn)en, zehn mit Prorektor(inn)en/Vizepräsident(inn)en (in der Regel für Lehre) und/oder fünf mit Kanzler(inn)en durchgeführt. In drei Fällen wurde das Interview mit jeweils zwei Leitungsmitgliedern durchgeführt.⁴

Das sich so ergebene heterogene Sample spricht für die Aussagekraft der Ergebnisse: Unter den teilnehmenden 14 staatlichen Universitäten befinden sich Einrichtungen unterschiedlicher Größe, verschiedener regionaler Lage sowie zwei Exzellenzuniversitäten und eine international herausragende Universität im deutschsprachigen Ausland. Hinzu kommen fünf Fachhochschulen und zwei private Hochschulen, so dass die Bandbreite der in der Hochschullandschaft anzutreffenden Einrichtungen hinreichend abgebildet wird.

2. Auswertung

2.1. Selbstverständnisse, Umsetzung der Lehre

a) Objekt: „Verhältnis von Lehre zu Forschung“

Nicht überraschend war, dass im Verhältnis Forschung und Lehre die meisten befragten Universitäten – bis auf eine Ausnahme – der Forschung einen zum Teil viel höheren Stellenwert zumaßen als der Lehre. Die Begründung lag vor allem darin, dass staatlicherseits die finanziellen Anreize für eine „gute“ Universität eindeutig auf Forschung und Drittmittel gelegt sind. Die Universitätsleitungen verhalten sich insofern nur rational, wenn sie in ihrer strategischen Ausrichtung besonderen Wert auf Forschungsproduktivität legen. An den Fachhochschulen wurde deutlich gemacht, dass die Lehre die entscheidende Rolle spielt.

⁴ Die im Folgenden wiedergegebenen Einordnungen sind daher vorsichtig zu interpretieren. Sie geben im Einzelfall teils die Selbstwahrnehmung der interviewten Personen, teils die gewünschte oder auch nur nach außen behauptete Philosophie wieder. Im besten Fall ist ein reales Abbild der Steuerungspraxis der Hochschulen erfasst.

b) *Objekt: „Konzept für ‚gute Lehre‘“*

Idealtypischerweise würde ein konstatiertes Handlungsbedarft mit Rückgriff auf ein als Leitlinie dienendes Konzept zu „guter Lehre“ umgesetzt.⁵ Ein solches Konzept lag nur in fünf der 21 untersuchten Hochschulen vor. Es handelt sich um zwei staatliche Universitäten, zwei Fachhochschulen und eine private Universität. Die Vorgehensweisen sind unterschiedlich; schriftlich fixiert ist keines in öffentlich zugänglichen Dokumenten. Eine dieser Hochschulen hatte ein emergentes Konzept: Die Vielzahl der schon seit Jahren geplanten, umgesetzten, konsistenten und einander ergänzenden Maßnahmen lässt erkennen, dass hier zumindest von einer Strategie⁶ zur Lehre gesprochen werden kann.

15 Hochschulen haben zwar einzelne Maßnahmen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre vorgenommen. Es kann jedoch nicht von einem strategischen Konzept für die Qualität der Lehre gesprochen werden. Dies wird vielfach auch von den Befragten so gesehen. Von diesen 15 Hochschulen sprechen fünf davon, dass sie gerade dabei sind, ein solches Konzept (bzw. Teile davon) zu formulieren und umzusetzen. Eine weitere Hochschule hat eine zentrale, wenn auch nicht nach außen kommunizierte und konsistent umgesetzte Leitidee.

c) *Objekt: „Evaluationen von Lehrveranstaltungen“*

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen scheint für viele *das* Instrument zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre zu sein:

- 16 von 21 Hochschulen führen flächendeckend (oder mit dem mittelfristigen Ziel, flächendeckend vorzugehen) solche Evaluationen durch. Dort, wo flächendeckende Evaluationen durchgeführt werden, werden sie erst seit kurzem (max. fünf Jahren) praktiziert.
- Sieben dieser 16 Hochschulen lassen jede Lehrveranstaltung evaluieren, zwei lassen weniger (z. B. nur je eine pro Lehrenden) evaluieren.
- Das Intervall, in dem evaluiert wird, ist meistens jedes Semester, in zwei Fällen alle zwei Jahre, in einem anderen Fall alle drei Semester.

⁵ Das Vorliegen eines Konzepts für „gute Lehre“ bedeutet – nicht nur – in der Organisations- und Managementlehre, eine Leitidee von „guter Lehre“ für die gesamte Hochschule zu haben sowie über einen darauf bezogenen Katalog von ausgewählten Maßnahmen zu verfügen, der inhaltlich und zeitlich abgestimmt und ressourcengestützt realisiert werden soll.

⁶ Die empirische Strategieforschung (vgl. hier vor allem Mintzberg 1973, 1978) hat gezeigt, dass vielfach implizit eine Strategie, also eine konzeptionelle Herangehensweise mit Zielen und passenden Maßnahmen, verfolgt wird. Zumindest im Rückblick zeigt sich, dass offenbar ein sinnvolles Muster im Strom vieler Entscheidungen und Maßnahmen vorliegt. Es wird als emergente Strategie bezeichnet.

- Sechs Hochschulen führen Evaluationen (noch) nicht flächendeckend durch.

Obwohl Evaluationen von Lehrveranstaltungen, aber auch von gesamten Studiengängen und Modulen (durch Ansprache von Studierenden und/oder Alumni), vielerorts als ein zentrales Instrument zur Sicherung von „guter Lehre“ angesehen werden, wird die Validität seitens der meisten Befragten – teilweise sehr kritisch – in Frage gestellt. Trotz der geäußerten Kritik haben die Evaluationsergebnisse bei neun Hochschulen Auswirkungen auf die materielle Ausstattung von Professor(inn)en, die Ausstattung der Arbeitsbereiche und bzw. oder die Gewährung von besonderen Leistungszulagen.

d) Objekt: „Steuerungsphilosophien“

In den Interviews zeichneten sich Unterschiede in den Steuerungsphilosophien der Hochschulen ab. Tentativ lassen sich drei Sichtweisen differenzieren:

- Von der Mehrheit der Befragten (12 von 21) wird eine institutionelle Sichtweise vertreten („Institutionalisten“). Kennzeichnend ist die Zuversicht, dass mit der Bereitstellung günstiger Studien- und Lehrbedingungen, etwa durch Studienprogramme, Räume, Evaluationen, Assistenten von Studiendekanen, „gute Lehre“ sichergestellt werden kann. Auffällig ist, dass diese Stellschrauben als zentral erachtet werden, unmittelbaren Lehrleistungen hingegen eine zweitrangige Bedeutung zugesprochen wird.
- Etwa ein Viertel der Hochschulleitungen (sechs von 21) vertreten eine kulturelle Sichtweise („Kulturalisten“). Sie sind der Auffassung, dass erst die Schaffung einer organisationsweiten Universitätskultur, in der die Aufgaben in Lehre und Forschung gleichberechtigt wahrgenommen werden, hinreichende Gewähr für eine „gute Lehre“ bieten kann. Entsprechend sind die Maßnahmen langfristig und auf kulturprägende Symbole ausgerichtet: Lehrvorträge in Berufungsverfahren, Thematisierung von Lehre in Verhandlungen, Lehrpreise, Ressourcenvergabe für die Lehre u. Ä.
- Vereinzelt (an drei von 21) klang in den Interviews durch, dass die Persönlichkeit der Hochschullehrer(innen) entscheidend sei, nur hier wäre es sinnvoll anzusetzen („Personalisten“). Besondere Bedeutung wird entsprechend der Professorenauswahl beigemessen; im Zuge der Berufungsverfahren – d. h. vor Ruferteilung und Ernennung – gilt es, Persönlichkeiten zu identifizieren, die motiviert lehren.

Diese verdichtete Darstellung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die anzutreffenden Steuerungsphilosophien durchaus facettenreicher sind: Zum einen lassen sich die herausgearbeiteten Prototypen in Varianten differenzieren. Zum anderen werden sie nicht immer hundertprozentig umgesetzt, d. h. Anspruch und Wirklichkeit klaffen teilweise auseinander.

2.2. *Motivation und Anreize zu „guter Lehre“*

Fast unisono und unabhängig von der Hochschulart gehen die Hochschulleitungen von einer hohen Lehrmotivation ihrer Neuberufenen aus. Damit einhergehend wird unterstellt, dass „gute Lehre“ auch unter schwierigen Bedingungen zu realisieren versucht wird.

Hervorhebenswert sind in diesem Zusammenhang zwei weitere Aspekte: Zum Ersten sind fast alle Befragten überzeugt, dass neuberufene Professor(inn)en eine intrinsische Motivation mitbringen. Nachfragen ergaben allerdings, dass dieser Begriff eher unscharf verwendet wird.⁷ Nach unserer Interpretation wurde er vorrangig so verstanden, dass entweder Hochschullehrer(innen) „aus sich heraus“ motiviert seien und keiner „äußeren“ Motivierung bedürfen oder sie vor allem durch immaterielle Anreize motiviert werden könnten. Von den Befragten wurden – in dieser Sicht konsequent – dann auch keine Konzepte erläutert, die eine intrinsische Motivation als Ausgangspunkt für die Schaffung fördernder Arbeitsbedingungen nehmen. Dessen ungeachtet wurden auf die Frage, welche Anreize den Neuberufenen für „gute Lehre“ geboten werden, zum Zweiten fast ausschließlich materielle Anreize genannt. Dass hierdurch eine gegebenenfalls tatsächlich vorhandene intrinsische Motivation reduziert werden könnte, wurde nicht problematisiert. Selbst bei direkter Nachfrage wurden Inkonsistenzen im Antwortverhalten bzw. im strategischen Vorgehen von den Gesprächspartner(inne)n nicht gesehen oder aufgelöst.

Zwei prototypische Formen von materiellen Anreizen wurden genannt:

- Personenbezogene Anreize. An den Hochschulen, an denen eine variable Vergütung für Professor(inn)en möglich ist, wird in Berufungsverhandlungen das Instrument der *Zielvereinbarungen* mit variablen

⁷ In Fachdiskursen herrscht Konsens, dass für intrinsisch motivierte Handlungen der autotelische Charakter konstitutiv ist. Eine Handlung ist nicht instrumentell, d. h. an der Erreichung von – von der Handlung separierbarer – Folgen orientiert, sondern sie bezieht ihre energetisierende Kraft aus dem Erleben im Handlungsvollzug.

Vergütungen genutzt. Direkte monetäre Folgen ziehen allerdings nur (nicht) erreichte Forschungsziele nach sich. In einem Fall wurde über eine lehrqualitätsbezogene Vereinbarung berichtet, dessen monetäre Auswirkungen nicht eindeutig abzusehen waren. Die Standardantwort auf die Frage, warum Zielvereinbarungen nicht als Instrument zur Steigerung der Lehrqualität eingesetzt werden, lautet: „Wir denken darüber nach. Es ist allerdings sehr schwierig, eine messbare Zielgröße zu finden.“ Sofern *besondere Leistungszulagen* gewährt werden, basieren die zugrundeliegenden Entscheidungen allenfalls zufällig auf Kriterien zu „guter Lehre“.

- Arbeitsbereichsbezogene Anreize. Das von Hochschulleitungen konstatierte Problem der adäquaten Messung von Lehrleistungen mag erklären, warum auch die Vergabe leistungsorientierter Mittel (LOM) eher selten an lehrbezogene Kriterien geknüpft wird, und wenn doch, dann weniger an Qualitätskennwerten als an leichter quantifizierbare Größen wie Output, Aufwand und Auslastung. Letzteres hat dabei mit „guter Lehre“ allenfalls indirekt etwas zu tun.

Immateriellen Anreizen kommt bei Hochschullehrer(inne)n eine große Bedeutung zu. Die rührt einerseits daher, dass die Möglichkeiten, materielle Anreize zu setzen, im Allgemeinen beschränkt sind. Andererseits wird in der Literatur und von unseren Gesprächspartner(innen) gerade der Gruppe „Hochschullehrer(inne)n“ per se eine besonders starke immaterielle Orientierung zugesprochen. Das Angebot an immateriellen Anreizen ist allerdings ebenfalls begrenzt.

- Es beschränkt sich nach den Angaben der Hochschulleitungen im Wesentlichen auf Lehrpreise. Viele Hochschulen haben innerhalb der letzten Jahre – oft mit externer Hilfe – solche Preise für „gute Lehre“ etabliert. Sie werden unter immateriellen Anreizen gefasst, weil es einerseits vielfach undotierte Preise gibt, andererseits auch, weil die Preise meistens „nur“ in den Lehrstuhletat einfließen, also keine persönliche materielle Belohnung darstellen. Die Vergabe der Preise erfolgt zudem meistens in einem feierlichen hochschulöffentlichen Rahmen.
- Darüber hinaus waren die Angaben zu weiteren immateriellen Anreizen sehr heterogen und eher spärlich. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass viele Hochschulleitungen immaterielle Anreize nicht wirklich als Anreiz begreifen. So wurden Aspekte angesprochen wie die kostenlose Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen (teilweise in Verbindung mit temporären Reduktionen des Lehrdeputats), eine spezielle Lehrkultur und sozialer Druck.

Wenngleich oft von intrinsischer Motivation gesprochen wurde, so erfolgte doch kein praktischer Hinweis, wie das Umfeld zu gestalten ist, um diese Motivationsart zu begünstigen. In den Interviews sprechen Hochschulleitungen der Qualität der (immateriellen) Lehrmotivation eine hohe Bedeutung für die Sicherstellung „guter Lehre“ zu. Dessen ungeachtet scheint das Heranziehen von Maßnahmen zur Förderung der Arbeitsmotivation von Hochschullehrer(inne)n primär auf intuitiven Überzeugungen und praktischen Erfahrungswerten der Hochschulleitungen zu gründen. Der in den Interviews erkennbar hohe Stellenwert von monetären Anreizen ist angesichts der viel diskutierten Wende im Hochschulsystem und der einhergehenden Hinwendung zu output-orientierten Steuerungsphilosophien nicht überraschend. Diese Steuerungsversuche wurden vermutlich mit Blick auf die erzielbaren Steuerungsimpulse (Das, was nicht angereizt wird, wird von den Betroffenen vernachlässigt!), der Rückwirkungen auf immaterielle Motivationen („crowding out-Effekt“) sowie des damit verbundenen Aufwands- wie Störpotenzials (Verhandlungszeiten, Nachverhandlungen, unnötige Enttäuschungen u. a.) falsch angegangen.

3. Inplacement

Gängigen Definitionen zufolge umfasst der Begriff des Inplacement sowohl den funktionalen Qualifizierungsprozess für die neue Position („tätigkeitsbezogene Einarbeitung“) als auch den individuellen Sozialisierungsprozess in der Organisation und Arbeitsgruppe („kulturelle und soziale Eingliederung“) (vgl. Berthel/Becker 2010: 347ff.). Gelingt es, die organisationale Verbundenheit der Hochschullehrer(inn)en zu stärken, sind positive Folgen erwartbar (vgl. Meyer/Allen 1997), die für die Leistungsfähigkeit der Hochschule maßgeblich sind. Ob das Inplacement ge- oder misslingt, hängt von personenseitigen Bedingungen (wie die innere Bindung), aber auch von organisationalen Bedingungen wie dem Grad der Passung zwischen persönlichen und organisationalen Zielen ab. Hier eröffnet sich für Hochschulen ein wichtiger Gestaltungsspielraum. Angewendet auf die interessierenden Fragen wurde in den Interviews eruiert, wie in vier Inplacementphasen „gute Lehre“ adressiert wird:

- (a) Mit Blick auf die Stellenausschreibung/-freigabe interessierte die explizite oder implizite Betonung von Qualifikationen in der Lehre, absolut wie relativ.
- (b) Bezogen auf die Ausgestaltung der Berufungsverfahren wurde untersucht, inwiefern Hochschulleitungen die traditionell dezentral verant-

worteten Prozesse im Hinblick auf die Prüfung von Lehrkompetenz zu beeinflussen suchen.

- (c) Im Hinblick auf die Ausgestaltung der Berufungsverhandlungen interessierte uns, inwiefern die Gespräche zu Zwecken der Orientierung über standortspezifische Wertmaßstäbe in der Lehre genutzt werden.
- (d) Die Phase nach Dienstantritt wurde vorrangig unter dem Aspekt beleuchtet, welche Maßnahmen angeboten werden.

Wir sind – aufgrund von rationalen Überlegungen – hypothetisch davon ausgegangen, dass Hochschulen, denen Lehre wirklich wichtig ist, dies im Berufungsverfahren deutlich machen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Interviews, so wird mehrheitlich eine wenig (pro-) aktive Haltung deutlich: Eine konsequente Umsetzung der Wünsche nach „guter Lehre“ war konzeptionell wie praktisch kaum vorzufinden.

Die Mitglieder der Hochschulleitungen wurden befragt, ob es an ihrer Hochschule ein Inplacementkonzept für Professor(inn)en gibt. Zwei Hochschulen gaben an, ein solches Konzept zu haben. Eine Hochschule machte jedoch die Einschränkung, dass das Konzept nunmehr nicht weiter beachtet wird. Bei der Integration der Neuberufenen wird von allen Befragten die Verantwortung bei den dezentralen Einheiten (z. B. Fakultäten, Instituten) gesehen. Es werden zwar von vielen Hochschulleitungen jährliche oder semesterweise Begrüßungsveranstaltungen für Neuberufene veranstaltet; es wird zu fakultäts- und hochschulweiten Events eingeladen oder zu Antrittsvorlesungen motiviert. Wie die Integration auf dezentraler Ebene erfolgt, ist vielen nicht bekannt. In sieben Fällen ist erkennbar, dass Hochschulen nach dem Stellenantritt zentrale Maßnahmen für diese Phase organisieren und durchführen. Die Maßnahmen reichen von der Überreichung von Willkommenstaschen mit Werbematerial zur Hochschule und zur Region über hochschuldidaktische Einführungskurse, Mentoren-Programme, Gespräche mit Vertreter(inne)n der Hochschulleitung und Laufzetteln bis zur Hilfe bei der Wohnungs- oder KiTa-Suche sowie vereinzelt Dual Career-Maßnahmen.

Stellenausschreibungen werden von Hochschulleitungsmitgliedern nicht als ein Instrument angesehen, mit der die Lehre zu beeinflussen ist. Die Befragten haben bei der Rolle nach der Bedeutung der Lehre in den Berufungsverfahren in der Regel auf die Beurteilung der „didaktischen Fähigkeiten“ durch die Studierenden verwiesen. An den 18 Hochschulen, an denen die Voten der Studierenden in Berufungsverfahren genannt wurden, wurde versichert, dass diese ernst genommen werden. In sechs Fällen wurde sogar erwähnt, dass man gegen das Votum der Studierenden nicht berufen würde.

- An sieben der Hochschulen (drei Universitäten, vier Fachhochschulen) werden Probevorlesungen ausschließlich oder zusätzlich zu einem wissenschaftlichen Vortrag flächendeckend verlangt. Bei den übrigen Hochschulen obliegt die Entscheidung, einen Lehrvortrag einzufordern, den Fakultäten.
- An drei Hochschulen ist es flächendeckend üblich, sich im Rahmen von Berufungsverfahren Lehrkonzepte vorstellen zu lassen. An vielen anderen Hochschulen entscheiden die Fakultäten oder Berufungskommissionen, wie sie damit umgehen.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist der Stand des Inplacement ernüchternd. Bis auf eine Ausnahme liegt kein Inplacementkonzept vor, obwohl die Bedeutung eines solchen Konzeptes unisono betont und auf planerische Aktivitäten verwiesen wird.

4. Schlussfolgerungen

(1) Konzepte zu „guter Lehre“

Was die Verbesserung der Lehre betrifft, so sehen alle befragten Hochschulleitungen einen anhaltenden Handlungsbedarf. Unterschiede zwischen den Einrichtungen beziehen sich darauf, wie dringend und umfassend dieser Handlungsbedarf gesehen wird. Hierfür scheint die spezifische Situation der jeweiligen Hochschule (Merkmale sind beispielsweise die Finanzsituation, Persönlichkeiten in der Leitung, die Altersstruktur des Lehrkörpers) entscheidender zu sein als der Hochschultyp.

Trotz eines wachsenden Bewusstseins für die Bedeutung der Lehre behält die Forschung den Vorrang an den untersuchten Universitäten. Bei diesen ist diese Wertsetzung rational nachvollziehbar, schließlich setzen ihre Anspruchsgruppen die entsprechenden Anreize zu diesem Verhalten. Dies stellt sich für Fachhochschulen mit der stärkeren, auch finanziell geförderten Lehrorientierung anders dar.

Es gibt hinsichtlich der konzeptionellen Herangehensweise seltene positive Ausnahmen unter den Hochschulen. Die befragten Hochschulen sind in Gänze nicht so weit, dass sie strategische Konzepte zur Umsetzung „guter Lehre“ entwickelt haben oder diese gar umsetzen. Auch dies ist möglicherweise ein Indiz für den derzeitigen Stellenwert der Lehre (vgl. Becker et al. 2011).

Unterschiedliche Steuerungsphilosophien an den Hochschulen führen zu unterschiedlichen Ansatzpunkten zur Verbesserung der Lehre: eher kurzfristige Steuerung über verschiedene Studienbedingungen, eher langfristige Beeinflussung über kulturelle Symbole bzw. Personen.

Verschiedene Interpretationen sind für den konstatierten Zustand möglich: (1) Die Anspruchsgruppen erwarten, dass man sich um „gute Lehre“ kümmert, also tut man dies – neo-institutionalistisch betrachtet – und zwar unabhängig davon, ob es inhaltlich nach eigener Überzeugung Sinn macht oder die Maßnahme qualitativ ausreichend ist. Wichtig ist, dass man etwas tut! (2) Es fehlt an Zeit und an Ressourcen, Konzepte wirklich zu entwickeln. (3) Hochschulleitungen stecken noch in den Anfängen, Konzepte sind erst nach ersten Erfahrungen zu erwarten. Zwar werden Einzelmaßnahmen in unterschiedlicher Intensität umgesetzt, sogar verstärkt. (4) Eine wirkliche Überzeugung steht nicht hinter einschlägigen Bemühungen. (5) Es dauert seine Zeit, bis sich die Einstellung – zumindest der Professorenschaft – an Universitäten zu Gunsten einer besseren Stellung der Lehre gegenüber der Forschung real verändert.

(2) Motivationen und Anreize zu „guter Lehre“

Die Hochschulleitungen erkennen die Bedeutung der Humanressource (Kompetenz und Engagement der Lehrenden) und beurteilen in gewisser Weise auch die Motivlage der Neuberufenen zutreffend. Gleichwohl weisen die Befunde auf Probleme hin:

- Bei den meisten Interviewten scheint der Unterschied zwischen intrinsischen und immateriellen Anreizen nicht ausreichend deutlich zu sein. Auffällig ist – positiv betrachtet –, dass den Neuberufenen prinzipiell eine hohe (vielleicht intrinsische, auf jeden Fall aber immaterielle) Lehrmotivation zugesprochen wird.
- Des Weiteren fällt auf, dass obwohl an Hochschulen eine immateriell begründete Motivation zur Lehre vorherrscht, dennoch versucht wird, die Lehrenden vor allem über monetäre Anreize für eine bessere Lehre zu motivieren. Hier sind es gerade die Möglichkeiten der variablen Vergütung sowie der LOM, die genutzt werden (sollen).
- Darüber hinaus konnten wir feststellen, dass die generellen Probleme der variablen Vergütung (vgl. Berthel/Becker 2010: 555 ff.) nicht ausreichend bekannt sind. Zudem scheint vielfach keine hinreichende Kenntnis der Zusammenhänge zwischen „gutem“ Personalmanagement für Hochschullehrer(innen) und deren Leistung in Forschung wie Lehre vorhanden zu sein.

Verschiedene Interpretationen sind unseres Erachtens möglich: wenig ausreichende Kenntnis der spezifischen Materie, „Prinzip Hoffnung“, Ignoranz schwieriger Zusammenhänge und doch höhere Bewertung der materiellen Motivation. Letzteres wäre in Zeiten des vielfach unkritisch hinterfragten ökonomischen Primats keine Überraschung.

(3) *Inplacement*

Inplacementmöglichkeiten werden an Hochschulen – konzeptional wie maßnahmenpezifisch – nur rudimentär genutzt. Weder in den Berufungsverfahren und -verhandlungen noch in der Zeit nach Dienstantritt wird versucht, die (späteren) Neuberufenen auf „gute Lehre“ vorzubereiten. Nur an Fachhochschulen erfolgt hier eine deutlichere Fokussierung.

Verschiedene Interpretationen lassen sich anführen: Andere Problemstellungen werden in Anbetracht enger Zeitkorsette und Ressourcen als wichtiger angesehen. Inplacement wird als wenig erfolgsrelevant eingeschätzt (trotz gegenteiliger Behauptungen). Es fehlt an Ideen für Maßnahmen und an konzeptionellen Herangehensweisen. Man verkennt die Neuberufenen und ihre Bedürfnisse.

Insgesamt betrachtet bedarf es zur Schaffung einer der Problematik angemessenen „organisationalen Fähigkeit“ im Personalmanagement für Hochschullehrer(innen) an Hochschulen offenbar noch einiger Zeit.

Literatur

- Becker, Fred G. / Probst, Helge 2004: Personaleinführung für Universitätsprofessoren: Eine explorative Studie zur Personalentwicklung into-the-job. In: Laske, Stefan / Scheytt, Tobias / Meister-Scheytt, Claudia (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben – Gestaltung. S. 251-273. München / Mering: Hampp.
- Becker, Fred G. / Tadsen, Wögen N. (unter Mitwirkung von Stegmüller, Ralph / Wild, Elke) 2010: Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI) – Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis bezugsrahmenorientierter Arbeitsthesen. In: Hochschulmanagement, Vol. 5, Heft 3, S. 88-94.
- Becker, Fred G. / Tadsen, Wögen N. / Stegmüller, Ralph / Wild, Elke 2011: Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: Das Hochschulwesen (HSW), Vol. 59, Heft 4, S. 110-118.
- Berthel, Jürgen / Becker, Fred G. 2010: Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 9., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Martin, Albert 2004: Die Leistungsfähigkeit der Anreiz-Beitrags-Theorie. In: Festing, M. u. A. (Hg.): Personaltheorie als Beitrag zur Theorie der Unternehmung. S. 12-40. München / Mering: Hampp.
- Meyer, John P. / Allen, Natalie J. 1997: Commitment in the Workplace: Theory Research and Application. Thousand Oaks: SAGE.
- Mintzberg, Henry 1973: Strategy-making in Three Modes. In: California Management Review, Vol. 18, S. 44-53.
- Mintzberg, Henry 1978: Patterns in Strategy Formation. In: Management Science, Vol. 24, S. 934-948.
- Wild, Elke / Becker, Fred G. / Stegmüller, Ralph / Tadsen, Wögen N. 2010: Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human

- Ressource Management von Hochschulen. In: Hochschulmanagement, Vol. 5, Heft 4, S. 98-104.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. 2010: Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. In: Forschung & Lehre, Vol. 7, Heft 10, S. 504-507.
- Wolf, Joachim 2011: Organisation, Management, Unternehmensführung: Theorien, Praxisbeispiele und Kritik. 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Gabler.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion:
Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-28-1

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ an der Universität Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (www.wzw-online.de) verbunden.

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatte“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

Umschlagseite: Motorradrennen am 31. Juli 1949 in Wittenberg

(Fotostudio Kirsch, Wittenberg)

Cartoon Umschlagrückseite: Karsten Schley

Wettbewerb und Hochschulen

6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011

Martin Winter; Carsten Würmann:

Wettbewerb und Hochschulen. Editorial6

Martin Winter:

Wettbewerb im Hochschulwesen17

Andres Friedrichsmeier; Silke Fürst:

Neue Governance als Wettbewerb um Sichtbarkeit.

Zur veränderten Dynamik der Öffentlichkeits- und

Medienorientierung von Hochschulen.....46

Choni Flöther; René Kooij:

Hochschulen als Faktoren im regionalen Standortwettbewerb.

(K)eine Gewinner-Verlierer-Story?.....65

Sascha Gerber; Linda Jochheim:

Paradigmenwechsel im Wissenschaftswettbewerb?

Umsetzungsstand und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente

im deutschen Universitätssystem82

Justus Henke; Dieter Dohmen:

Wettbewerb durch leistungsorientierte Mittelzuweisungen?

Zur Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen

der Bundesländer auf Leistungsparameter der Hochschulen.....100

René Krempkow; Patricia Schulz:

Welche Effekte hat die leistungsorientierte Mittelvergabe?

Das Beispiel der medizinischen Fakultäten Deutschlands.....121

Thorsten Lenz; Günter Raßer:

Forschungsleistung im Ländervergleich. Forschung an

Hochschulen und strukturelle Bedingungen der Länder.....142

Thamar Klein; Alexandra Kraatz; Stefan Hornbostel:

Begutachtungsprozesse im Wettbewerb um Drittmittel.

Das Beispiel der Sonderforschungsbereiche164

Diana Schmidt-Pfister; Nora Hangel:

Wettbewerb und Zusammenarbeit im universitären Forschungsalltag.

Ambivalent und untrennbar183

Roland Bloch; Carsten Würmann:

Außer Konkurrenz? Lehre und Karriere.....199

Fred G. Becker; Wögen N. Tadsen; Ralph Stegmüller; Elke Wild:

Ansichten und Anreize „guter Lehre“ aus Sicht

von Hochschulleitungen. Ergebnisse einer Interviewserie220

Marius Herzog:

Karriere in der Lehre? Die Lehrorientierung wissenschaftlicher

Mitarbeiter und ihre Bedeutung für die Wettbewerbsarena Lehre233

Monika Jungbauer-Gans; Christiane Gross:

Veränderte Bedeutung meritokratischer Anforderungen

in wissenschaftlichen Karrieren245

Heinke Röbbken; Gerd Grözingen:

Wissenschaftliche Karrieren im Maschinenbau.

Eine netzwerktheoretische Analyse zum Reputationswettbewerb.....260

Wiebke Esdar; Julia Gorges; Elke Wild:

Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen. Arbeitszeit und

multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses273

Brigitte Aulenbacher; Birgit Riegraf:

Economical Shift und demokratische Öffnungen.

Uneindeutige Verhältnisse in der unternehmerischen und

geschlechtergerechten Universität.....291

PUBLIKATIONEN

Benedict Kaufmann: Akkreditierung als Mikropolitik.
Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente
an deutschen Hochschulen (*Alexander Mitterle*)304

Peer Pasternack; Daniel Hechler:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945.....308

Autorinnen & Autoren322

Autorinnen & Autoren

Brigitte Aulenbacher, Prof. Dr. rer. soc., Professorin für Soziologische Theorie und Sozialanalysen und Leiterin der Abteilung Theoretische Soziologie und Sozialanalysen im Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz, eMail: brigitte.aulenbacher@jku.at

Fred G. Becker, Prof. Dr. rer. pol., Professor für Betriebswirtschaftslehre, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Universität Bielefeld, u.a. Projektleiter des Projekts „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“, eMail: lstfgbecker@wiwi.uni-bielefeld.de

Roland Bloch, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), eMail: roland.bloch@hof.uni-halle.de

Dieter Dohmen, Dr. rer. oec., Leiter des Instituts für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin (FIBS), eMail: d.dohmen@fibs.eu

Wiebke Esdar, Dipl.-Psych., B.A. (Sozialwissenschaften, Geschichte), wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld, eMail: wiebke.esdar@uni-bielefeld.de

Choni Flöther, Dr. rer. pol., Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel), eMail: c.floether@incher.uni-kassel.de

Andres Friedrichsmeier, Dr. phil., Organisationssoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kommunikationswissenschaft an der WWU Münster, eMail: friedrichsmeier@wwu.de

Silke Fürst M.A., Kommunikationswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kommunikationswissenschaft an der WWU Münster, eMail: silke.fuerst@wwu.de

Sascha Gerber, Dipl.-Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Lehrstuhl für Öffentliche Verwaltung, Stadt- und Regionalpolitik, eMail: sascha.gerber@ruhr-uni-bochum.de

Julia Gorges, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld, eMail: julia.gorges@uni-bielefeld.de

Christiane Gross, Dr. sc. pol., Soziologin, Habilitationsstipendiatin am Institut für Sozialwissenschaften, Universität Kiel, eMail: cgross@soziologie.uni-kiel.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Professor im Fachgebiet Sozial- und Bildungsökonomie, Universität Flensburg, eMail: groezing@uni-flensburg.de

Nora Hangel, Dr. phil., Philosophin und Kulturwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Wissenschaftliche Integrität im Kontext von Integration und Wettbewerb“ am Exzellenzcluster „Kulturelle Grundlagen von Integration“ an der Universität Konstanz, eMail: nora.hangel@uni-konstanz.de

Daniel Hechler M.A., wissenschaftlicher Referent am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Justus Henke, Mag. rer. soc. oec., eMail: justus.henke@gmail.com

Marius Herzog, Dr. phil., Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Stabstelle Studium und Lehre an der Hochschule Hannover, eMail: marius.herzog@fn-hannover.de

Stefan Hornbostel, Prof. Dr., Professor für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin und Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), eMail: hornbostel@forschungsinfo.de

Linda Jochheim, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Lehrstuhl für Öffentliche Verwaltung, Stadt- und Regionalpolitik, eMail: linda.jochheim@ruhr-uni-bochum.de

Monika Jungbauer-Gans, Prof. Dr. rer. pol., Soziologin, Fachbereich Wirtschaftssoziologie der Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Empirische Wirtschaftssoziologie, eMail: monika.jungbauer-gans@wiso.uni-erlangen.de

Thamar Klein, Dr. phil, Ethnologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung, eMail: klein@forschungsinfo.de

René Kooij, M.Sc., Geograph, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel), eMail: kooij@incher.uni-kassel.de

Alexandra Kraatz, Dr. phil., Ethnologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung Berlin, eMail: kraatz@forschungsinfo.de

René Krempkow, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung Berlin, eMail: krempkow@forschungsinfo.de

Thorsten Lenz, Dipl.-Kfm., wissenschaftlicher Referent am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, eMail: lenz@ihf.bayern.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Günter Raßer, Dr. rer. nat., Statistiker, wissenschaftlicher Referent am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, eMail: Rasser@ihf.bayern.de

Birgit Riegraf, Prof. Dr. phil., Professorin für Allgemeine Soziologie an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn, eMail: riegraf@mail.upb.de

Heinke Röbbken, Prof. Dr., Professorin für Bildungsorganisation und Bildungsmanagement, Universität Oldenburg, eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Diana Schmidt-Pfister, Dr. phil., Politikwissenschaftlerin, Geographin und Ethnologin, Leiterin des Projekts „Wissenschaftliche Integrität im Kontext von Integration und Wettbewerb“ am Exzellenzcluster „Kulturelle Grundlagen von Integration“ an der Universität Konstanz, eMail: diana.schmidt-pfister@uni-konstanz.de

Patricia Schulz, Dipl.-Pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung Berlin, eMail: schulz@forschungsinfo.de

Ralph Stegmüller, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“ in der Arbeitseinheit für pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld, eMail: rstegmueller@wiwi.uni-bielefeld.de

Wögen N. Tadsen, Dipl.-Kfm., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“ am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Universität Bielefeld, eMail: wtadsen@uni-bielefeld.de

Elke Wild, Prof. Dr. phil., Professorin für Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld, u.a. Projektleiterin der Projekte „Conflicting goals @ universities (ConGo)“ und „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“, eMail: elke.wild@uni-bielefeld.de

Martin Winter, Dr. phil., Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), eMail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Carsten Würmann, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), eMail: carsten.wuermann@hof.uni-halle.de