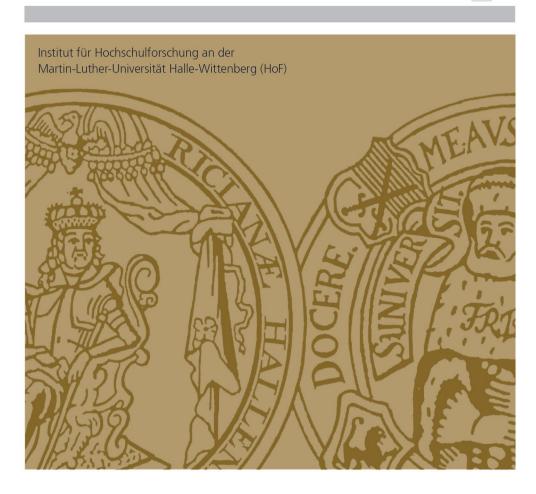
Roland Bloch/Monique Lathan/Alexander Mitterle Doreen Trümpler/Carsten Würmann

Wer lehrt warum?

Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen





Roland Bloch | Monique Lathan | Alexander Mitterle Doreen Trümpler | Carsten Würmann

Wer lehrt warum?
Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen

Hochschulforschung Halle-Wittenberg

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack

Roland Bloch | Monique Lathan | Alexander Mitterle Doreen Trümpler | Carsten Würmann

Wer lehrt warum?

Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen

AVA – Akademische Verlagsanstalt Leipzig 2014 Diese Publikation und das ihr zugrundeliegende Forschungsprojekt "Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Untersuchung der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen" wurden im Rahmen des Förderschwerpunktes "Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

GEFÖRDERT VOM





Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Reihe "Hochschulforschung Halle-Wittenberg"

AVA - Akademische Verlagsanstalt Leipzig 2014

© Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF) Collegienstraße 62, 06886 Lutherstadt Wittenberg, institut@hof.uni-halle.de, http://www.hof.uni-halle.de

Druck: Osiris-Druck Leipzig

Umschlag: Volker Hopfner, Radebeul

ISBN 978-3-931982-90-4

Inhaltsübersicht

Zei	ntrale Ergebnisse	9
Ma	nin Results	14
1.	Einleitung	19
TEI	L A. Strukturen der Lehre	
2.	Die Organisation der Lehre	27
	2.1. Planung der Lehrkapazitäten	27
	2.2. Soll-Lehre und Ist-Lehrkörper	32
	2.3. Hochschulpolitische Interventionen	39
3.	Der Lehrkörper	43
	3.1. Professor/innen	43
	3.2. Der Mittelbau	
	3.3. Lehrkräfte für besondere Aufgaben	
	3.4. Lehrbeauftragte	
4.	Beschäftigungsbedingungen	64
	4.1. Unbefristete Lehre	
	4.2. Befristete Lehre	
5.	Lehre und akademische Karriere	87
6.	Fachhochschulen	101
7.	Lehrstrukturen und die Lehrenden	106
TEI	L B. AKTEURE DER LEHRE	
8.	Die Einheit von Forschung und Lehre und die Freiheit der Wissenschaft	119
9.	Lehren zwischen Hierarchie und Autonomie	126
	9.1. Das Verhältnis von Forschung und Lehre	
	9.2. Akademische Karriere	
	9.3. Lehrzufriedenheit	
	9.4. Lehrmotive	
10.	Lehre als Alltagspraxis	
	10.1. Lehrstrategien und Selbstbestimmung	
	10.2. Kennzeichen des Lehralltags	
11.	Die Lehre verbessern	
	11.1. Qualifikationsbedarf und -angebot	
	11.2. Das Lehrportfolio	
	11.3. Empowerment	215
12.	Fazit: Trotz allem zufrieden mit der Lehre	219

Inhaltsverzeichnis

	trale Ergebnissen Results	
1.	Einleitung Die Einheit von Forschung und Lehre (19). Die Lehre und ihre Qualität im Fokus (20). Zum Aufbau der Untersuchung (22)	9
	TEIL A. STRUKTUREN DER LEHRE	
2.	Die Organisation der Lehre	27
2.1.	Planung der Lehrkapazitäten	27
2.2.	Soll-Lehre und Ist-Lehrkörper	32
2.3.	Hochschulpolitische Interventionen	39
3.	Der Lehrkörper	13
3.1.	Professor/innen	13
3.2.	Der Mittelbau	51
3.3.	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	56
3.4.		58

4.	Beschäftigungsbedingungen	64
4.1.	Unbefristete Lehre	66
	Unterschiede zwischen den Fächergruppen (66). Unbefristetes Lehrpersonal unterhalb der Professur (68)	
4.2.	Befristete Lehre	73
	Gründe für die befristete Beschäftigung von wissenschaftlichem Personal (73). Der Mittelbau – die Protagonisten der befristeten Lehre (76). Differenzierung des befristet beschäftigten Mittelbaus nach dem Umfang der Lehrtätigkeit (79). Lehre immer nur für ein Semester und häufig unbezahlt – die Lehrbeauftragten (82)	
5.	Lehre und akademische Karriere	87
	Wie viel lehrt der wissenschaftliche Nachwuchs? (89). Der nicht-promovierte Mittelbau (90). Der promovierte Mittelbau (91). Der befristet beschäftigte Mittelbau (93). Der befristet und in Teilzeit beschäftigte Mittelbau (94). Der befristet und in Vollzeit beschäftigte Mittelbau (96). Differenzierung des nicht-promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus (97). Differenzierung des promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus (98). Begrenzung des Lehrumfangs als individuelle Herausforderung für den wissenschaftlichen Nachwuchs (99)	
6.	Fachhochschulen	101
••	Professor/innen und Lehrbeauftragte dominieren die Lehre (101). Unterschiedlicher Einsatz von Lehrpersonal unterhalb der Professur (101). Reduktion der Lehre – Forschung auf der FH-Professur (102). Die Lehrbeauftragten als Praxisvertreter und Kapazitätsreserve (104)	
7.	Lehrstrukturen und die Lehrenden	106
•	Eine Typologie des Lehrkörpers (106). Exkurs: Das Geschlecht des Lehrkörpers (111). Konsequenzen für die Qualität der Lehre? (113)	100
	TEIL B. AKTEURE DER LEHRE	
8.	Die Einheit von Forschung und Lehre und die Freiheit der Wissenschaft	119
	Die Freiheit der Lehre (119). Die Lehrenden im Fokus (121). Methodisches Vorgehen (124)	
9.	Lehren zwischen Hierarchie und Autonomie	126
9.1.	Das Verhältnis von Forschung und Lehre	
	Forschung und Nachwuchsförderung (128). Lehre und eigene Forschung (133)	

9.2.	Akademische Karriere
	Anreizsysteme in der Lehre (143). Die Bedeutung der Lehre für die akademische Karriere (151)
9.3.	Lehrzufriedenheit
9.4.	Lehrmotive
	Trotz allem zufrieden mit der Lehre (167)
10.	Lehre als Alltagspraxis172
10.1.	Lehrstrategien und Selbstbestimmung
	Die Verbindung von Forschung und Lehre (176). Die Selbstbestimmung der Lehrinhalte (181). Die Ausbildung von Routinen in der Lehre (184). Partizipation, Autonomie und Handlungsfähigkeit (187)
10.2.	Kennzeichen des Lehralltags
	Administrativ-strukturelle Voraussetzungen der Lehre (189). Interaktion + positives Feedback = instant gratification (194). Überlastung (199). Lehren zwischen Rationalisierung und Optimierung (201)
11.	Die Lehre verbessern
11.1.	Qualifikationsbedarf und -angebot
11.2.	Das Lehrportfolio211
11.3.	Empowerment
12.	Fazit: Trotz allem zufrieden mit der Lehre219
Verz	eichnis der Übersichten222
Litera	atur
Auto	rinnen und Autoren
Anha	ng237
Verz	eichnis der Tabellen des Anhangs238

Zentrale Ergebnisse

Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen

Die Untersuchung gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die Lehrstrukturen in den Blick genommen. Über die komplette Erhebung der Lehre und der Lehrenden eines Semesters an vier Universitäten und vier Fachhochschulen aus unterschiedlichen Bundesländern wurde ein Datensatz gewonnen, der insgesamt 6.572 Lehrende und 17.248 Lehrveranstaltungen an 44 universitären Fachbereichen und an 19 Fachbereichen von Fachhochschulen umfasst. Die Anteile an der erbrachten Lehre wurden auf der Ebene der Fachbereiche differenziert nach Personalgruppe, Geschlecht, Qualifikation und Beschäftigungsform dargestellt. Die Verteilung der erbrachten Lehre, also wer wie viel lehrt, wird auf der individuellen Ebene differenziert nach Personalgruppe, Geschlecht, Qualifikation, Beschäftigungsform und -umfang dargestellt.

Auf dieser Datengrundlage lässt sich folgendes Bild der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen zeichnen:

- Die Lehre an den untersuchten Universitäten wird hauptsächlich von vier Personalgruppen erbracht: Professor/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte decken zwischen 75 und 99,5 Prozent der Lehre ab. Die Anteile der einzelnen Personalgruppen an der Lehre variieren stark nach Fächern. In 33 von 44 untersuchten Fachbereichen an Universitäten erbringen Professor/innen weniger als die Hälfte der Lehre. Geringe Anteile der Professor/innen an der Lehre werden durch höhere Anteile der anderen drei Gruppen kompensiert, insbesondere durch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die bis zu 62 Prozent der Lehre erbringen. Es können aber auch Lehrbeauftragte bis zu einem Drittel der Lehre abdecken.
- Die Lehre an den untersuchten Fachhochschulen wird hauptsächlich von zwei Personalgruppen erbracht: Professor/innen und Lehrbeauftragte. Sie decken zwischen 75 und 100 Prozent der Lehre ab. Niedrige Anteile der Professor/innen an der Lehre werden durch höhere Anteile der Lehrbeauftragten kompensiert. An drei von 19 untersuchten Fachbereichen erbringen Lehrbeauftragte mehr als die Hälfte der Lehre. Ein in der Lehre tätiger Mittelbau, d.h. befristet oder unbefristet angestelltes Personal unterhalb der Professur, ist an den untersuchten Fachhochschulen nur in Ansätzen vorhanden.

- Innerhalb der einzelnen Personalgruppen variiert der Umfang der Lehrtätigkeit erheblich. Zwar sollen Universitätsprofessor/innen nach der Lehrverpflichtungsverordnung in allen Bundesländern acht bis neun Semesterwochenstunden (SWS) lehren, doch variiert die erbrachte Lehre wiederum fächerabhängig stark: Einige Professor/innen lehren mehr, andere weniger. Diese Streuung ist aber nicht auf neugeschaffene rechtliche Möglichkeiten zurückzuführen. So spielt die Professur mit Schwerpunkt in der Lehre an den untersuchten Universitäten bislang keine Rolle. Reduktionen ergeben sich vielmehr aufgrund von Arbeitszeitverkürzungen (Elternzeit etc.), der Übernahme von Funktionen in der Selbstverwaltung und der Wahrnehmung von Forschungsfreisemestern.
- Fachhochschulprofessor/innen sind aufgrund ihrer Lehrverpflichtung von 16 bis 19 SWS auf Lehrdeputatsreduktionen angewiesen, wenn sie auch forschen wollen. Lehrdeputatsreduktionen scheinen daher an den untersuchten Fachhochschulen übliche Praxis zu sein: Zwischen 57 und 89 Prozent der Professor/innen lehren weniger als 18 SWS.
- Unter den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an Universitäten gibt es eine breite Streuung des Umfangs der Lehrtätigkeit: von Qualifikationsstellen mit zwei bis vier SWS bis zu sogenannten Hochdeputatsstellen mit bis zu 18 SWS. In Verbindung mit ungleichen Beschäftigungsbedingungen (Vollzeit/Teilzeit, unbefristet/befristet) entscheidet der Umfang der erbrachten Lehre möglicherweise über Karrierechancen, sind doch weiterhin Leistungen in der Forschung entscheidend für den beruflichen Aufstieg.
- Lehrbeauftragte an Fachhochschulen erbringen mitunter Lehre in einem Umfang, der vermuten lässt, dass es sich nicht um eine Nebentätigkeit handelt (bis zu 31 Prozent lehren mehr als vier SWS).
- Lehrbeauftragte an Universitäten erbringen in der Regel maximal vier SWS Lehre, doch wird nur jede/r Zweite dafür auch bezahlt. Unbezahlte Lehre muss aber nicht zwangsläufig auf eine prekäre Beschäftigungssituation verweisen. Sie kann von drittmittelfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, Angehörigen außeruniversitärer Forschungseinrichtungen oder Promotionsstipendiat/innen erbracht werden. Diese Lehrbeauftragten sind häufig nur auf Institutsebene bekannt; eine zentrale Erfassung bezahlter wie unbezahlter Lehraufträge existiert in der Regel nicht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Konzentration auf die Professorenschaft in der Reformdiskussion nicht den Realitäten der Lehrstrukturen an den Hochschulen gerecht wird. Die Lehre wird zu wesentlichen Anteilen, häufig zu mehr als 50 Prozent, von anderen Personalgruppen erbracht.

Eine Typologie des Lehrkörpers

Auf der Grundlage einer Clusteranalyse der Strukturdaten wurde eine Typologie des Lehrkörpers an Universitäten entwickelt. Es konnten sechs Typen identifiziert werden:

- (1) Akademisches Kernpersonal, das sich zu zwei Dritteln aus Professor/ innen und zu einem Drittel aus Angehörigen des Mittelbaus zusammensetzt. Es ist in der Regel unbefristet, wird in Vollzeit beschäftigt, lehrt mehrheitlich zwischen sechs und zehn SWS, ist überwiegend männlich und habilitiert.
- (2) Akademisches Kernpersonal mit Schwerpunkt in der Lehre, das sich aus Professor/innen und Angehörigen des Mittelbaus zusammensetzt. Es ist in der Regel unbefristet, wird in Vollzeit beschäftigt, lehrt mehr als zwölf SWS, ist überwiegend männlich und habilitiert oder promoviert. Lehrende dieses Typs gibt es fast ausschließlich in Mathematik und Naturwissenschaften. Hier hinein fallen Professuren, die sogar mehr lehren als die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Lehrprofessuren sowie der unbefristete Mittelbau.
- (3) Unbefristetes Lehrpersonal, hauptsächlich Lehrkräfte für besondere Aufgaben, das überwiegend unbefristet und in Vollzeit beschäftigt ist, mehr als acht SWS lehrt und weiblich oder männlich, nicht-promoviert oder promoviert ist. Lehrende dieses Typs gibt es hauptsächlich in den Sprach- und Kulturwissenschaften.
- (4) Befristetes Lehrpersonal, hauptsächlich Lehrkräfte für besondere Aufgaben und andere wie beispielsweise Junior- und Vertretungsprofessor/innen, ist in der Regel befristet in Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt, lehrt nicht mehr als acht SWS, ist weiblich oder männlich, ist nicht-promoviert, promoviert oder habilitiert. Lehrende dieses Typs gibt es hauptsächlich in den Sprach- und Kulturwissenschaften.
- (5) Qualifikant/innen, hauptsächlich Mittelbau, sind in der Regel befristet in Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt, lehren nicht mehr als 4 SWS, sind eher männlich als weiblich und nicht-promoviert oder promoviert. Lehrende dieses Typs gibt es in allen untersuchten Fächergruppen.
- (6) Hire-and-fire Lehrende, in der Regel Lehrbeauftragte, sind entweder bezahlt oder unbezahlt, lehren hauptsächlich bis zu zwei SWS, sind eher männlich als weiblich und nicht-promoviert, promoviert oder habilitiert. Lehrende dieses Typs finden sich häufiger in den Sprachund Kulturwissenschaften sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als in Mathematik und Naturwissenschaften.

Diese sechs von uns identifizierten Typen von Lehrenden repräsentieren unterschiedliche strukturelle Ausgangsbedingungen für die Lehrtätigkeit.

Die Lehrenden im Fokus

Der zweite Teil fokussiert auf die Akteure der Lehre. Durch einen Mix qualitativer und quantitativer Methoden wurde die Lehrsituation aus der Perspektive der Lehrenden untersucht. Zunächst wurde das Feld der akademischen Lehre durch problemzentrierte Interviews mit Lehrenden erschlossen. Die so ermittelten Motivationen, Problemwahrnehmungen und Strategien bildeten den Ausgangspunkt für eine Online-Befragung der Lehrenden an acht kooperierenden Hochschulen. Gegenstand der Befragung waren die berufliche Situation, die Stellung der Lehre im Rahmen der wissenschaftlichen Tätigkeit, die Organisation der Lehrtätigkeit, (Lehr-)Qualifikation, Fortbildungsinteresse und -akzeptanz, Motivation und Zufriedenheit der Lehrenden sowie die Bedeutung der Lehre für die wissenschaftliche Karriere.

In unserer Untersuchung gingen wir davon aus, dass die im ersten Teil identifizierten unterschiedlichen strukturellen Bedingungen die im zweiten Teil analysierte Wahrnehmung der Lehre durch die Lehrenden beeinflussen. Demnach würden diejenigen, die für Qualifikationszwecke auf ihre eigene Forschung angewiesen sind, die Lehre tendenziell als Belastung wahrnehmen. Sie wären daher bestrebt, diese Belastung möglichst gering zu halten. Und diejenigen, die bereits in hohem Umfang lehren, entwickelten bestimmte Strategien, um die Lehre überhaupt noch meistern zu können, und nähmen Qualitätseinbußen hin. Mehr noch: Jene Lehrenden, deren Lehre nur für einen kurzen Zeitraum eingeplant wird, würden keine besonderen Qualitätsansprüche an ihre Lehrtätigkeit stellen. In allen Fällen – so unsere Hypothese – ließe sich aus den strukturellen Bedingungen eine instrumentelle Lehrmotivation ableiten.

Diese Annahmen haben sich alle nicht bestätigt. Die Ergebnisse der Befragung der Lehrenden zeigen, dass weder soziodemographische Faktoren noch strukturelle Bedingungen wie Fächergruppe, Qualifikationslevel, Beschäftigungsform und Lehr- oder Beschäftigungsumfang von unmittelbarer Bedeutung für die Bewertung der Lehrsituation sind. Stattdessen sind die befragten Lehrenden quer durch alle Personal- und Fächergruppen überwiegend zufrieden mit ihrer Lehre. Offensichtlich wirken die jeweiligen strukturell gegebenen Handlungsbedingungen, -möglichkeiten und -grenzen vermittelt über Motivationsqualitäten auf die Lehrzufriedenheit – so die theoretisch entwickelte Ergebnisinterpretation in Anlehnung an Ryans und Decis Self-Determination Theory. Dabei gilt,

je mehr Selbstbestimmung der Handlungskontext zulässt, desto eher nehmen die Lehrenden ihre Tätigkeit als Eigeninteresse wahr und vice versa.

Die Motivation zu lehren resultiert aus der Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses, zu dem Lehre und Forschung gleichermaßen gehören. Dieses eignen sich die Lehrenden im Laufe ihrer wissenschaftlichen Sozialisation an. Die Lehrenden sind mit der Lehre trotz struktureller Widrigkeiten so lange zufrieden, wie sie den Eindruck haben, im Rahmen ihrer professionsethischen Vorstellungen selbstbestimmt zu lehren, Forschung und Lehre miteinander zu verbinden und in der Lehre kollegiales wie studentisches Feedback zu erfahren.

Main Results

The structure of teaching at higher education institutions in Germany

This book aims at giving a consistent picture of the structure and the actors of teaching in German higher education. After a broad introduction into the terms and regulation of teaching in German higher education the study follows these questions in two parts. The first provides a description of the complete teaching body by faculty (excluding medicine) at four German universities and four universities of applied sciences in Eastern and Western Germany for the fall term (*Wintersemester*) 2008/09. The results are presented and analysed both regarding faculty and specific issues of interest, namely gender, qualification, employment status and conditions as well as individual teaching load. The analysis is based on a self-compiled database of 6.572 teachers who taught a total of 17.248 courses at 44 university faculties and 19 faculties at universities of applied sciences.

The key results produce the following picture of the structure of teaching in Germany:

- Teaching at the investigated universities is mainly performed by four personnel groups: Professors, research associates, lecturers with high teaching loads and short-term contract lecturers make up between 75 and 99,5% of the overall teaching load. The share of each individual group differs strongly by faculty and discipline. Professors who are the only personnel group with predominantly permanent contracts teach less than half of the overall teaching load at 33 out of 44 faculties. Smaller shares in teaching by professors are compensated mainly by research associates, who can cover up to 62% of an individual faculty's teaching load. In some faculties, short-term contract lecturers can also cover up to one third of all teaching.
- Teaching at the investigated universities of applied sciences is mainly performed by two personnel groups: Professors and short-term contract lecturers. They cover between 75 and 100% of the teaching load. Low teaching shares of professors are compensated by higher shares of short-term contract lecturers. At three out of 19 faculties, short-term contract lecturers teach more than half of the overall teaching load. A mid-level

faculty, namely research-associates and lecturers, only exists on a rudimentary basis.

- Within each personnel group the individual teaching load varies considerably. University professors are obliged to teach between eight and nine *Semesterwochenstunden* (SWS: a complex administrative teaching load category, usually designating a 45 minutes course frame per teaching week). Their actual teaching load varies by discipline: some professors teach more, some teach less. However, this is not due to new regulatory possibilities, such as the so-called teaching professorship with a higher teaching load. This recently invented category is not used by the analysed faculties. Reductions rather arise from work-time reductions (parental leave etc.), academic administration duties or sabbaticals.
- With a teaching obligation between 16 and 19 SWS professors at universities of applied sciences depend on reductions of their teaching load if they are to conduct research. Therefore, such reductions seem to be common practice at the investigated universities of applied sciences: between 75 and 89% of professors teach less than 18 SWS.
- Research Associates at universities also show considerable variations that are linked to differences in employment status and contractual obligations. Their teaching load ranges from two to four SWS in qualifying positions up to 18 SWS for high teaching load positions. Depending on their employment contract (full-time/part-time, permanent/non-permanent) varying teaching loads may influence career chances considerably since career advancement is mainly connected to research performance.
- Short-term contract lecturers at universities of applied sciences are considered to teach next to their main employment. The data however shows that 31% teach more than four SWS and hence casts doubts whether there is enough time left for a full-time employment.
- Short-term contract lecturers at universities usually teach a maximum of four SWS. However, only every second lecturer is paid for his or her teaching. This does not necessarily point to precarious employment. Unpaid teaching can be performed by PhD-students, third-party funded research personnel and personnel at extra-mural research institutions (e.g. Max-Planck-Institutes). Very often these lecturers are only known on the local level; a central and comprehensive registration of paid as well as unpaid contract lecturers does not exist at the universities in our sample.

The results show that the concentration on teaching by professors within the reform discourse (quality in teaching etc.) does not reflect the actual teaching structures at universities. Teaching is very often, and to a substantial degree, performed by other personnel groups.

A typology of the teaching body

In a further step we conducted a cluster analysis on the teaching data of the universities. We identified six specific types of teaching staff:

- (1) Academic core personnel. It is made up of professors (2/3) and the academic mid-level faculty (1/3) usually on a permanent full-time employment contract. It teaches between six and ten SWS and is predominantly male (73%) and holds a habilitation (German post-doc degree).
- (2) Academic core personnel with focus on teaching. It likewise consists out of professors and research associates, normally with full-time permanent contracts. It teaches more than twelve SWS, is predominantly male (77%) and holds either a PhD or a habilitation. This type exists almost exclusively at mathematics and natural sciences faculties.
- (3) Permanent teaching personnel. It consists to a large degree of lecturers with high teaching loads in mostly permanent positions. It teaches more than eight SWS and is male (52%) and female (48%) and either holds a PhD (47%) or not (41%). Such staff mostly teaches in language and cultural studies.
- (4) Non-permanent teaching personnel. It is to a large degree made up of lecturers with high teaching loads and others such as junior or visiting professors. It works full-time or part-time on a non-permanent contract, is male (57%) or female (43%), holds no PhD (27%) or a PhD (30%) and higher (43%) and its teaching load does not exceed eight SWS. This type is mostly employed in the language and cultural studies.
- (5) Qualifiers. They are mostly mid-level faculty and on non-permanent contracts, either full-time or part-time. They are slightly more male (62%) than female (38%). Half of them has not earned a PhD yet. They do not teach more than four SWS and are common in all disciplines.
- (6) *Hire-and-fire lecturers*. They are generally lecturers on a short-term basis, either paid or unpaid. They predominantly teach up to two SWS and are rather male (67%) than female (33%). They can hold no PhD (43%), a PhD (32%) or a habilitation (25%). This type is more common in the social sciences and humanities than in the natural sciences.

Each type represents different structural conditions for academic teaching.

Bringing the teachers into focus

The second part of the study focuses on the perceptions of teaching through the teachers. We used a mixed-methods approach that as a first step used semi-structured and problem centred interviews with academics to identify issues that play a role in teaching, such as motivation, teaching strategies and structural problems. As a second step these insights were used to conduct an online survey with teachers at the eight cooperating universities and universities of applied sciences. The survey inquired into the employment situation, the importance of teaching within their overall academic work, the organisation of teaching, (teaching-)qualifications, interests and efforts to improve teaching quality, motivation and satisfaction of the teachers as well as the role of teaching for their further academic career.

Based on the analysis of the structure of teaching we assumed that the varying structural conditions (partially visible in the typology) would influence the teachers' perception of their teaching. Accordingly, those still in the process of qualifying and hence heavily relying on their research would perceive teaching as a burden and therefore seek to decrease their teaching load. Those who already have a high teaching load would develop certain strategies to master their high load, thereby putting up with a loss in quality. Finally, those teachers who only teach on a short-term basis would not set high quality standards to their teaching. In all cases – such was our hypothesis – would the structural teaching conditions feed a specific instrumental teaching motivation.

None of these assumptions could be confirmed. The results from our survey show, that neither socio-demographic factors nor structural conditions of a specific discipline, nor the qualification level, nor the employment form, nor the teaching load were of direct relevance for the teaching motivation. Rather, they show that the personnel across all disciplines and status groups is generally satisfied with its teaching. The structural conditions as well as the options and limits of action seem to impact only indirectly on teaching satisfactions via the quality of motivation. We follow here a theoretical interpretation that draws on Ryan and Decis Self-Determination Theory. This implies the more options for self-directed action are provided through the structural conditions the more do teachers perceive their work as driven by self-interest and vice versa.

The motivation to teach therefore results from internalising a professional self-concept which includes teaching and research in equal parts. Teachers appropriate this self-concept within the course of their academic socialisation. In spite of structural adversities teachers are satisfied

with their teaching as long as they can maintain the impression that they can self-determine their teaching within the ethical realms of the academic profession, i.e. combine teaching and research as well as receive collegiate and student feedback.

1. Einleitung

Die Einheit von Forschung und Lehre

Die Einheit von Forschung und Lehre ist nach wie vor die gültige Leitidee des deutschen Hochschulsystems (Wissenschaftsrat 2008: 21). Wann dieses auf Wilhelm von Humboldt zurückgehende Ideal in der akademischen Praxis tatsächlich existierte und ob es jemals überhaupt nur als realisierbar galt, spielt eine untergeordnete Rolle: in jedem Fall prägt es die Konzeption, Politik und Vorstellung von akademischer Bildung und Wissenschaft in Deutschland bis heute. Die Einheit von Forschung und Lehre besteht "sowohl im Rollenverständnis der Professoren und aller übrigen an der Universität beschäftigten Wissenschaftler als auch organisatorisch" (Weingart 2005: 67) weiter fort. Hochschulen sind hierzulande Einrichtungen für Forschung und Lehre. Zu den Dienstaufgaben ihres wissenschaftlichen Personals gehört zu forschen und zu lehren. An den Hochschulen lehren somit aktive Wissenschaftler/innen, diese sind für die berufliche und wissenschaftliche Ausbildung der Studierenden zuständig, nur so – dies ist der Grundgedanke der modernen Universität - kann "das höchste Niveau und die wissenschaftliche Aktualität der Lehre gesichert werden" (Gläser/Lange 2007: 443).

Die Hochschulen und insbesondere die Universitäten dienen der Wissenschaft *und* der Erziehung (Luhmann 1987: 217). An ihnen greifen

"Bildungs- und Forschungssystem wechselseitig aufeinander zu und schaffen so eine äußerst stabile Institutionalisierung des organisatorischen Nebeneinanders von Lehre und Forschung ... Die für die Ausbildung als funktional erforderlich angesehene "wissenschaftliche Lehre" bedarf der Forschung, und die anwendungsferne Grundlagenforschung verschafft sich durch die Bedienung dieses Bedarfs die nötige "Huckepack"-Legitimation durch die Lehre." (Schimank 1995: 53f.)

Das rechtfertige ihre öffentliche Finanzierung als Einrichtungen für Lehre *und* Forschung.

Forschung und Lehre folgen zwei unterschiedlichen organisationalen Logiken und sind in unterschiedlichem Maße planbar. Der auf Entdeckung und Erkenntnis zielende Forschungsprozess ist grundsätzlich offen und entzieht sich allzu engen und detaillierten Planungsvorgaben, hängt er doch von "wissenschaftliche Eingebungen" ab. Ob diese aber kommen, ist, wie schon Max Weber 1919 in Wissenschaft als Beruf feststellte, vom "Hazard" abhängig, "der bei jeder wissenschaftlicher Arbeit mit

unterläuft" (Weber 2002 [1919]: 484). Der entscheidende Einfall bereite sich "nur auf dem Boden ganz harter Arbeit" vor, lasse sich aber eben nicht zwingen (Weber 2002 [1919]: 483) und daher auch nicht planvoll erzeugen.

Die Lehre hingegen mag zwar hinsichtlich ihrer erfolgreichen Vermittlung von Inhalten vom Zufall abhängen, zunächst aber hat sie stattzufinden. "Bestimmte Erziehungs- und Ausbildungsangebote, die Curricula und die zugehörige personelle und materielle Infrastruktur sind Angebote der Universität und ihrer Subeinheiten, die diese organisatorisch leisten und verantworten müssen" (Stichweh 2005: 124).¹ Die Hochschulen müssen dafür sorgen, dass sich Lehrende und Studierende an einem festgelegten Ort zu einer bestimmten Zeit versammeln, und sie müssen Bedingungen gewährleisten, unter denen die Lehre durchführbar ist.

Diese Bedingungen werden aber nicht allein von den Hochschulen festgelegt. Sie hängen auch davon ab, welcher Stellenwert der Hochschulbildung in einer Gesellschaft insgesamt eingeräumt wird.

"Wie viele können studieren? Wie viele sollen studieren? Wie viele dürfen studieren? Jede moderne Gesellschaft steht vor der Frage, wie sie die Kapazitäten ihres Systems der Hochschulbildung bestimmt und die erforderliche Lehre organsiert. Sie muss entscheiden, wie sie die Hochschulen finanziert, wie sie den Zugang zu den Studienangeboten organisiert und reguliert." (Würmann/Zimmermann 2010: 6)

Diese Fragen waren so lange nicht problematisch, wie die Hochschulen mit den einmal zur Verfügung gestellten Mitteln "eine den Studierendenzahlen entsprechende Lehrkapazität bereitstellen" (Schimank 2001: 225) konnten.

Die Lehre und ihre Qualität im Fokus

Steigende Studierendenzahlen ebenso wie die Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses haben den Blick auf die Qualität der Lehre gelenkt. Mit dem Hochschulpakt 2020 haben Bund und Länder ein Programm aufgelegt, mit dem sowohl die Ausbildungskapazitäten temporär erhöht, als auch Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehre gefördert werden. Beides ist politischer Konsens. Offen ist allerdings, mit welchem Lehrpersonal das geschehen soll.

-

¹ Siehe auch Luhmann (1992: 97), der konstatiert, dass Lehre im Unterschied zur Forschung anhand von Stundendeputaten und Zeitplänen kontrollierbar sei. "Wer nicht lehrt, fällt auf. Wer nicht forscht, verzichtet allenfalls auf etwas, was mehr und mehr als Privatgenuß eigener Aktivität erscheint."

Zwar hat der Wissenschaftsrat (2007, 2008) die Einführung von Professuren mit Schwerpunkt in der Lehre empfohlen und die meisten Länder haben die Möglichkeit zur Einrichtung von "Lehrprofessuren" gesetzlich geschaffen, doch werden solche neuen Kategorien kaum genutzt. Kapazitätserhöhungen und Qualitätsverbesserungen der Lehre werden bisher offenbar vorrangig mit den etablierten Personalkategorien wie Professuren, wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, Lehrkräften für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragten betrieben.

Wie genau und vor allem in welchem Umfang die Hochschulen dieses Personal in der Lehre einsetzen, ist weitgehend unbekannt. Die amtliche Statistik erfasst die Verteilung der Personalkategorien bezogen auf das gesamte Hochschulpersonal, nicht aber die Anteile einzelner Personengruppen an der akademischen Lehre. Die vorliegenden Daten geben keinen Aufschluss über die tatsächlich lehrenden Personen. So sagt etwa die Tatsache, dass an einem Fachbereich 15 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen beschäftigt sind, wenig über den Umfang ihrer Lehrtätigkeit aus, variiert doch die Lehrverpflichtung in dieser Personalkategorie zwischen vier und 16 Semesterwochenstunden. Die erfassten Professor/innen können sich im Forschungssemester befinden oder aufgrund anderer Aufgaben über ein reduziertes Lehrdeputat verfügen. Die Lehre von Lehrbeauftragten wird mitunter gar nicht dokumentiert.

Die vorliegenden Statistiken liefern also keine genauen Zahlen über die personelle Struktur der erbrachten Lehre an deutschen Hochschulen. Ohne Kenntnis der strukturellen Voraussetzungen läuft die angestrebte Erhöhung des Lehrpersonals aber Gefahr, weder zur Qualitätsverbesserung noch zur Steigerung der Effizienz der Hochschullehre beitragen zu können.

Ziel unserer Untersuchung² ist es, die Struktur der akademischen Lehre an den deutschen Hochschulen sichtbar zu machen. Sie soll Aufschluss darüber geben, wer die Träger der akademischen Lehre sind, welchen Status- und Beschäftigungsgruppen sie angehören, ob sie hauptoder nebenberuflich tätig sind, wie sie qualifiziert sind und sich weiterqualifizieren, zu welchen Anteilen diese Gruppen, differenziert nach Fächergruppen, den Lehrbedarf abdecken, welche Veranstaltungsformen von welchen Gruppen vorrangig übernommen werden und welche Moti-

.

² Das der Publikation zugrunde liegende Forschungsprojekt "Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Untersuchung der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen" wurde im Rahmen des Förderschwerpunktes "Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" von 2008 bis 2011 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

vationen, Problemlagen und Strategien in der akademischen Lehre vorherrschen.

Zum Aufbau der Untersuchung

Die Untersuchung gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die Lehrstrukturen in den Blick genommen. Um die Lücke der amtlichen Statistik zu schließen, wurden die Lehrenden über die von ihnen erbrachte Lehre erfasst. Hierfür haben wir das Lehrangebot eines Semesters³ an vier Universitäten und vier Fachhochschulen aus unterschiedlichen Bundesländern komplett erhoben. Auf der Grundlage der Vorlesungsverzeichnisse bzw. Lehrveranstaltungsplattformen wie LSF und stud.IP wurden alle Lehrveranstaltungen und alle Lehrenden differenziert nach Hochschul-, Fachbereichs- und Institutsebene erfasst.

Anschließend wurden die Lehrdaten mit Personaldaten⁴ in einer Datenbank zusammengeführt. Erhoben wurde u.a. der Umfang der erbrachten Lehre,⁵ die durchgeführten Veranstaltungsformen, die Personalgruppe, Qualifikation, Lehrverpflichtung, Beschäftigungsform und -umfang, die Finanzierungsquelle und das Geschlecht der Lehrenden. Der Datensatz umfasst insgesamt 6.572 Lehrende und 17.248 Lehrveranstaltungen, die an 44 universitären Fachbereichen und an 19 Fachbereichen von Fachhochschulen erhoben wurden.⁶ Die Anteile an der erbrachten Lehre werden auf der Ebene der Fachbereiche differenziert nach Personalgruppe, Geschlecht, Qualifikation, Beschäftigungsform dargestellt. Eine Aus-

-

³ Der Erhebungszeitraum war in sieben Fällen das Wintersemester 2008/09, in einem Fall das Wintersemester 2009/10. Die Erhebung wurde retrospektiv, d.h. nach Abschluss des Semesters durchgeführt, um eventuelle Änderungen im Semesterverlauf berücksichtigen zu können. Ausgefallene Lehrveranstaltungen werden beispielsweise in den elektronischen Lehrveranstaltungsplattformen angezeigt – sofern die Einträge entsprechend gepflegt werden.

⁴ Die Personaldaten wurden in sechs Fällen von den kooperierenden Hochschulen zur Verfügung gestellt; in einem Fall konnten sie durch Nachrecherchen vor Ort ergänzt werden, in einem weiteren Fall wurden sie so gut wie möglich durch Nachrecherchen im Internet erschlossen.

⁵ Mit erbrachter Lehre ist ausschließlich die Präsenzlehre gemeint und nicht etwa der Betreuungs- und Prüfungsaufwand. Die erbrachte Lehre wurde nach Maßgabe der verfügbaren Informationen ermittelt, indem die Dauer der einzelnen Lehrveranstaltung in Semesterwochenstunden (SWS) durch die Anzahl der beteiligten Lehrenden geteilt wurde.

⁶ An der Erhebung der Daten und der Entwicklung der Datenbank haben Anja Franz, Dirk Lewin, Robert Reisz und Robert Schuster mitgewirkt, denen an dieser Stelle herzlich gedankt sei.

wertung auf Hochschulebene erwies sich nicht als sinnvoll; diese hätte die erheblichen Varianzen zwischen den Fachbereichen nivelliert und damit verdeckt. Die Verteilungen der erbrachten Lehre, also wer wie viel lehrt, werden auf der individuellen Ebene differenziert nach Personalgruppe, Geschlecht, Qualifikation und Beschäftigungsform dargestellt. Auf der Grundlage einer Clusteranalyse der Strukturdaten wird eine Typologie des Lehrkörpers entwickelt.

Der zweite Teil fokussiert auf die Akteure der Lehre. Durch einen Mix qualitativer und quantitativer Methoden wurde die Lehrsituation untersucht. Hierfür wurde das Feld der akademischen Lehre zunächst durch problemzentrierte Interviews mit Lehrenden erschlossen. Die so ermittelten Motivationen, Problemwahrnehmungen und Strategien bildeten den Ausgangspunkt für eine Online-Befragung der Lehrenden an acht kooperierenden Hochschulen. Gegenstand der Befragung waren die berufliche Situation, die Stellung der Lehre im Rahmen der wissenschaftlichen Tätigkeit, die Organisation der Lehrtätigkeit, (Lehr-)Qualifikation, Fortbildungsinteresse und -akzeptanz, Motivation und Zufriedenheit der Lehrenden sowie die Bedeutung der Lehre für die wissenschaftliche Karriere.

-

⁷ Diese Befragung ergab N=1.654 gültige Fälle, die Rücklaufquote betrug 20,2%.

TEIL A.

STRUKTUREN DER LEHRE

2. Die Organisation der Lehre

2.1. Planung der Lehrkapazitäten

Zur Entstehung der Kapazitätsberechnung

Die Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren erforderte eine Planung über lokale Bedarfe und Bedürfnisse hinaus. Die stark steigende Studiennachfrage und das politische Interesse, diese Nachfrage zu bedienen, legitimierten eine gesamtstaatliche Hochschulplanung.¹ Über die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau wollte man eine Vereinheitlichung des Studienplatzangebotes erreichen (Oehler 2000: 60).

Die Kosten der Expansion errechnete man, indem man auf der Grundlage normierter Betreuungsrelationen das für den prognostizierten Anstieg der Studierendenzahlen benötigte Lehrpersonal kalkulierte, dem dann anhand von studiengangspezifischen Flächenrichtwerten ein Gesamtflächenbedarf und daraus abgeleitet ein Baukostenbedarf zugeordnet wurde (Oehler 2000: 293). Zentrales Planungsinstrument war der Hochschulbau – alles Weitere blieb Ländersache. Der Hochschulbau lieferte die Planungsgrundlage und damit das Bezugssystem für Quantifizierungen nunmehr sogenannter 'Hochschulleistungen'. Studierende wurden zu Studienplätzen, die man zunächst in räumlichen Maßen definierte. So schlug ein Studienplatz in den Naturwissenschaften mit 15 bis 18 m² zu Buche, ein Studienplatz in den Geisteswissenschaften mit 4 bis 4,5 m² (Braun 1991: 47).

Die Planung mittels Flächenrichtwerten war nur von kurzer Dauer und wurde schon bald durch die Kapazitätsberechnung ersetzt. Spätestens die 'Öffnung' der Hochschulen 1977 machte die Flächenrichtwerte obsolet (Oehler 2000: 294). Die Zulassung zum Studium, und damit die Bestimmung des Studienplatzangebotes, regelten fortan die Richtwerte der Kapazitätsverordnungen (KapVO). Der Hochschulbau blieb Gemeinschaftsaufgabe, die fertiggestellten Gebäude reichten allerdings immer weniger aus, den stetig steigenden Studierendenzahlen die einst planerisch errechneten räumlichen Kapazitäten zur Verfügung zu stellen.

In der Kapazitätsberechnung nach der KapVO wurde die Zeit, die die Lehrenden pro Semester lehren, zur entscheidenden Größe für die Ermitt-

¹ "Die gesamtstaatliche Planung beruhte auf der Erfahrung, dass der Nachfrage nach Studienplätzen auf Dauer nicht im Rahmen der ganz ungleichen Planungsressourcen der Länder entsprochen werden könnte." (Oehler 2000: 56)

lung der maximalen Zahl zuzulassender Studierender für einen Studiengang (Seeliger 2005: 3). Grundlage der Berechnung sind fächerspezifische Curricularnormwerte (CNW), die anhand von angenommenen Betreuungsrelationen und der Lehrangebotsstruktur den Lehraufwand eines Faches bzw. aller beteiligten Fächer (Lehreinheiten) für die Ausbildung eines Studierenden in einem Studiengang in der Regelstudienzeit nach der Studienordnung in einem spezifischen Studiengang festlegen (Seeliger 2005: 8).²

CNW sind somit "aggregierte und abstrakte Werte, die durch viele konkrete quantitative Curricula mit unterschiedlichen Studienvolumina, Lehrveranstaltungsarten, Betreuungsrelationen und Anrechnungsfaktoren ausgefüllt" werden (Mattonet 1982: 751).³ Zwar lagen den CNW ursprünglich konkrete Studienpläne zugrunde, doch lösten sich diese Festlegungen immer weiter von fachinhaltlichen Begründungen. Sie wurden dennoch zum Teil selbst wieder zur Grundlage für "Beispielstudiengänge", aus denen der Betreuungsaufwand für einzelne Studienfächer abgeleitet wurde (WRK 1989: 10).⁴

Welcher Aufwand für ein Studienfach als angemessen gilt, ist ungeachtet aller fachlich begründeten Argumentationen immer auch ein Resultat politischer Aushandlungsprozesse.⁵ Dass etwa für Studiengänge

² Anders gesagt drückt der CNW "die Zahl der Semesterwochenstunden, die ein einzelner Student gewissermaßen im Einzelunterricht vom Professor während des gesamten Studiums erhalten könnte" (Braun 1991: 49) aus.

³ Zimmerling und Brehm (2003: 38) nennen es ein "abstraktes Berechnungsmodell mit gelegentlichem Durchgriff auf die Ausbildungswirklichkeit", sei es punktuell durch richterliche Entscheidung oder durch Veränderung der gesetzlichen Ausbildungsordnungen, z.B. der Approbationsordnung.

Zwar sind laut Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts – BverfGE 85, (36) – die Wissenschaftsverwaltungen verpflichtet, "zur Gewährleistung gleicher Zugangschancen objektivierte und nachprüfbare Kriterien für die Kapazitätsermittlung in normativer Form zu entwickeln", doch bleibt ihnen dabei ein "erheblicher Gestaltungsfreiraum". Letztendlich liegt es im Ermessen des Gesetzgebers, den Umfang und die Art der landesspezifischen Ausbildung zu regeln – auch hinsichtlich der Frage von "weniger zulassungsfreundliche[n] Grenzwerte[n]" gegenüber dem "schlechtesten noch zulässigen Niveau." (Löwer 2010: 18, 15, 24f.; vgl. Weber 2010: 77)

⁴ Dabei lagen die errechneten Curricularrichtwerte unter den Vorschlägen der zuständigen Verwaltungsausschüsse der Zulassungsvergabestelle (ZVS) (WRK 1989: 10).

⁵ Der CNW von Studiengängen mit einer Approbationsordnung wird zwischen Fachvertretern und der Kultusministerkonferenz auf der Grundlage von Studien- und Prüfungsordnungen ausgehandelt. Veränderungen in den Lehrbereichen haben demnach direkte Auswirkungen auf den CNW. Beispielsweise wurde der CNW für Medizin in den 1990er Jahren mehrfach erhöht, ohne dass dies von den Gerichten beanstandet wurde (Brehm/Zimmerling 2008: 1303, 1309).

der Geistes- und Sozialwissenschaften ein geringerer Lehraufwand pro Studierenden bzw. Studienplatz vorgesehen ist als für Studiengänge der Naturwissenschaften oder dass innerhalb der Naturwissenschaften Biologie, Chemie, Physik und Pharmazie einen unterschiedlichen Lehraufwand benötigen, mag eine zum Zeitpunkt der Festlegung übliche Praxis und Hierarchie widerspiegeln. Die Festsetzung im CNW schreibt diese für die Zukunft fort und verstärkt so die Wirkungsmacht des Faktischen.

Angesichts wachsender Studiennachfrage gingen die Hochschulen dazu über, die Zulassung zum Studium unter Berufung auf ausgelastete Kapazitäten lokal zu beschränken. Das "Numerus-Clausus-Urteil' des Bundesverfassungsgerichts 1972⁶ mahnte eine einheitliche Zulassungsregelung an, die schließlich in Form des "Öffnungsbeschlusses" politisch umgesetzt wurde, allerdings bei stagnierenden öffentlichen Mitteln und unverändert steigenden Studierendenzahlen. Fortan war die Beschränkung der Zulassung abhängig von der "erschöpfenden Nutzung" (KapVO) der Ausbildungskapazitäten. Die CNW wurden zum Maßstab der Kapazitätsberechnung. Fortan galt für die Hochschulplanung das Kriterium maximaler Ausbildungskapazitätsnutzung. Die Kultusverwaltungen übernahmen deshalb das zunächst über die Westdeutsche Rektorenkonferenz von den Hochschulen organisierte Verteilungsverfahren der Studienanfänger.

Damit trat "der Ausbau gemäß fachwissenschaftlicher Ausdifferenzierung ... gegenüber der Stellenplanung entsprechend den jeweiligen Studienanfängerzahlen" (Oehler 2000: 57) zurück. Unter diesen Vorzeichen wandelte sich die Bedeutung der Kapazitätsberechnung nach CNW: Bestimmten sie vorher die maximale Auslastung als Obergrenze des Vertretbaren, wurden sie unter der Maßgabe der "erschöpfenden Nutzung" nun zur Bestimmung der Mindestauslastung von Studiengängen herangezogen, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) als temporäre Überlast definiert wurde.⁸

In dieser Form stellen CNW einen "quantitativ vereinheitlichten Maßstab des Ausbildungsangebotes" (Oehler 2000: 57f.) dar, anhand dessen die Kosten für einen Studiengang festgelegt werden können (Braun 1993: 17). Sie repräsentieren somit nicht unbedingt optimale Betreuungsverhältnisse, aber immer die Notwendigkeit, eine steigende Studierendennachfrage kostenneutral zu befriedigen (vgl. Bode/Weber 1996;

⁶ BVerfGE 33, 303 vom 18.7.1972

 $^{^7}$ Beschluss der Regierungschefs von Bund und Ländern zur Sicherung der Ausbildungschancen vom 4. November 1977

⁸ Beschluss der Kultusministerkonferenz am 19. Januar 1978

Weber 2010). Studienplätze in Fächern mit niedrigen CNW ermöglichen einen preiswerteren Studienplatzaufwuchs.

Die Kapazität der Lehre bestimmt die der Ausbildung

Für die Kapazitätsberechnung eines Studiengangs wird der jeweilige CNW⁹ auf das vorhandene Lehrpersonal bezogen: "Die Berechnung der Ausbildungskapazität erfolgt dann in einem rechnerischen Vergleich der personellen Ausstattung (der gesamt leistbaren Semesterwochenstundenzahl des Lehrkörpers mit dem Curricularnormwert des einzelnen Faches)" (Braun 1991: 49). ¹⁰ Stellenpläne bestimmen die personelle Ausstattung. Den einzelnen Stellen werden Deputatsstunden zugeordnet. ¹¹ Dabei gilt für die Kapazitätsberechnung das "abstrakte Stellenprinzip", d.h. es wird nicht berücksichtigt, ob die Stellen auch tatsächlich besetzt sind. Das realiter vorhandene Lehrpersonal ist somit sekundär für die Berechnung der aufzunehmenden Studierenden.

Ob besetzt oder unbesetzt: Um die Lehrdeputate aus dem Stellenplan ableiten zu können, muss festgelegt werden, wer in welchem Umfang lehren soll. Die Stellen werden anhand von Personalkategorien differenziert. Mit der Lehrverpflichtungsverordnung (LVVO) legt das zuständige Ministerium den Umfang der dienstrechtlichen Lehrverpflichtung des wissenschaftlichen Personals in Abhängigkeit von den Personalkategorien fest (siehe Tab. 1). Für die einzelnen Personalkategorien wird gesetzlich bestimmt, ob die Lehre zu den Dienstaufgaben gehört. Auf diese Weise wird der Lehrkörper der Hochschulen definiert.

Das Maß zur Festlegung des zeitlichen Umfangs der zu leistenden Lehre an deutschen Hochschulen ist die Lehrveranstaltungsstunde resp. Semesterwochenstunde (SWS).¹² Die LVVO definieren die Semesterwochenstunde als die je Woche zu erbringende "volle Lehrstunde" während

-

⁹ Mittlerweile werden auch Bandbreitenmodelle und Curricularwerte genutzt, wobei die Berechnung der Kapazitäten aber im Wesentlichen gleich geblieben ist (vgl. Winter 2013).

 $^{^{10}}$ "Man kann dieses Verfahren auch umkehren und den bei bestimmten Studentenzahlen erforderlichen Personalbedarf berechnen." (Braun 1991: 49)

¹¹ In die Kapazitätsberechnung fließen zudem aus Haushaltsmitteln finanzierte Lehraufträge ein.

¹² Die beiden Begriffe werden hier synonym verstanden. In den LVVO wird der Begriff der "Lehrveranstaltungsstunde" verwendet, der an den Hochschulen und in der Praxis allerdings zumeist umstandslos mit der Semesterwochenstunde gleichgesetzt bzw. mit SWS abgekürzt wird. Wir geben der Semesterwochenstunde als dem am weitesten verbreiteten Begriff den Vorzug.

der Vorlesungszeit eines Semesters. Die Dauer dieser "vollen Lehrstunde' wird in der Regel mit mindestens 45 Minuten angegeben.

Diese eindeutige Festlegung des zeitlichen Umfangs wird durch Anrechnungsfaktoren differenziert. Sind mehrere Personen an einer Lehrveranstaltung beteiligt, so wird der Umfang der jeweiligen Lehrbeteiligung anteilig angerechnet, selbst wenn sie beide anwesend sein sollten. Die Zeit, die in Praxisveranstaltungen gelehrt wird, geht nur zur Hälfte in die Anrechnung der Lehrverpflichtung ein, Halbtags- und Ganztagspraktika sowie Exkursionen zu 30 Prozent.¹³

Übersicht 1: Personalkategorien und Lehrverpflichtungen (Bandbreiten nach den LVVO aller Bundesländer, ohne künstlerische Hochschulen)¹⁴

Personalkategorie	Lehrverpflichtung		
Professoren (Universitäten)	8 bis 10 SWS		
mit Schwerpunkt in der Lehre	10 bis 16 SWS		
mit Schwerpunkt in der Forschung	0 bis 8 SWS		
Professoren (Fachhochschulen)	16 bis 19 SWS		
Juniorprofessoren	4 bis 8 SWS		
Oberassistenten	6 bis 7 SWS		
Wissenschaftliche Assistenten	4 bis 6 SWS		
Akademische (Ober)Räte	4 bis 13 SWS		
Hochschuldozenten	6 bis 18 SWS		
Wissenschaftliche Mitarbeiter (Universitäten)	4 bis 20 SWS		
Wissenschaftliche Mitarbeiter (Fachhochschulen)	0 bis 28 SWS		
Lehrkräfte für besondere Aufgaben (Universitäten)	12 bis 25 SWS		
Lehrkräfte für besondere Aufgaben (Fachhochschulen)	20 bis 26 SWS		
Lektoren	14 bis 24 SWS		

Die Lehrverpflichtung ist im Laufe der letzten Jahre insbesondere für die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen immer variabler geworden. Es werden nurmehr Bandbreiten vorgegeben; zum Teil wird die Lehrverpflichtung für einzelne Personalkategorien weiter differenziert, und zwar nach dem Anteil der Lehre an den Dienstaufgaben (z.B. überwiegende Tätigkeit in der Lehre) oder nach Beschäftigungsdauer (unbefristet, befristet).

¹³ Weitere Einflussfaktoren wie Umfang und Art der Prüfungsleistungen, Möglichkeiten zur Delegation von Lehre und Prüfungen und die Routinisierung der Lehrtätigkeit relativieren den zeitlichen Umfang der Lehre, so dass die tatsächliche zeitliche und arbeitsmäßige Belastung durch eine SWS erheblich variieren kann (Mitterle u.a. 2015).

¹⁴ Auf Grundlage der Dokumentation der LVVO unter http://www.hof.uni-halle.de/dat en/lvv gesetze 2/ lvv zusammen.pdf

Auch kann die Lehrverpflichtung flexibel erfüllt werden. Lehrende können ihre Lehrverpflichtung im Durchschnitt mehrerer aufeinanderfolgender Semester erfüllen und Lehrende einer Lehreinheit mit der gleichen Lehrverpflichtung können ihre Lehre untereinander ausgleichen. Daneben gibt es die Möglichkeit, für ein sogenanntes Forschungsfreisemester oder die Übernahme zusätzlicher Aufgaben z.B. in der akademischen Selbstverwaltung von den Lehr- und Prüfungsverpflichtungen freigestellt zu werden. Diese Varianzen in der Lehrverpflichtung fließen aber nicht unbedingt in die Kapazitätsberechnung ein.

Des Weiteren legt die LVVO nur die Lehrverpflichtung des sogenannten hauptberuflichen Personals fest. Die Unterscheidung zum nebenberuflichen Personal ist dabei allerdings vor allem eine formale. Sie erweist sich in der Praxis als wenig trennscharf, wird doch nicht erfasst, inwiefern das nebenberufliche Personal überhaupt einer weiteren hauptberuflichen Tätigkeit nachgeht (vgl. Bloch/Würmann 2013). Zum nebenberuflichen Personal zählen laut der amtlichen Personalstatistik Gastprofessor/innen, Emeriti, Lehrbeauftragte, Privatdozent/innen, außerplanmäßige und Honorarprofessor/innen sowie wissenschaftliche Hilfskräfte. Bezogen auf den Umfang der Lehrtätigkeit eröffnet sich hier ein weitgehend unregulierter Raum. Höchstbegrenzungen des Umfangs der Lehre von Lehrbeauftragten sind nicht gesetzlich geregelt. Studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte können Tutorien übernehmen sowie weitere "Dienstleistungen in Forschung und Lehre". Quantifiziert in SWS werden diese nicht. Außerplanmäßige und Honorarprofessor/innen sowie Privatdozent/innen haben das Recht wie die Pflicht zur Lehre in einem angemessenen Umfang, in der Regel handelt es sich um eine Lehrveranstaltung mit zwei Semesterwochenstunden.¹⁵

2.2. Soll-Lehre und Ist-Lehrkörper

Die Lehre, die zur Kapazitätsberechnung herangezogen wird, basiert auf normativen Setzungen und daraus abgeleiteten Kennzahlen. Den Ist-Zustand der Hochschullehre bilden diese nicht ab. Kapazitätsberechnungen ebenso wie Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche der Hoch-

¹⁵ Die Pflicht, mindestens eine Lehrveranstaltung in jedem Semester abzuhalten, wird zum Teil in den Habilitationsordnungen um eine Mindestdauer präzisiert (Thieme 2004: 582ff.).

schulen¹⁶ beschreiben vielmehr mit Soll-Zahlen wie jenen, die sich aus Stellenplänen ergeben, einen vermeintlichen Ist-Zustand.

Kennzahlen und zu Ist-Beschreibungen transformierte Soll-Zahlen setzen die Bedingungen, unter denen der Lehrbetrieb zu funktionieren und die Hochschulen ein ordnungsgemäßes Studium zu gewährleisten haben. Ein ordnungsgemäßes Studium erfordert, es nach der Studienund Prüfungsordnung in der hierfür vorgesehenen Regelstudienzeit absolvieren zu können. Hieraus ergibt sich ein entsprechender Lehrbedarf. Dieser ist allerdings keineswegs so eindeutig, wie es die Vorgaben der Kapazitätsberechnung suggerieren.

So kann das entsprechende zahlenmäßige Verhältnis von Studierenden und Lehrenden nach fachlichen Erfordernissen und hochschuldidaktischen Gesichtspunkten gesetzt werden. Damit dieses Verhältnis eingehalten wird, müsste aber entweder die Zahl der Studierenden streng am vorhandenen Personal orientiert sein oder dieses Personal bei steigender bzw. sinkender Nachfrage aufgestockt resp. abgebaut werden. Während ersteres in einem System umfassender Planwirtschaft zumindest ansatzweise umsetzbar erscheint, entspräche letzteres etwa den Gegebenheiten in einem ausschließlich privatwirtschaftlich organisierten Hochschulsystem, in dem Angebot und Nachfrage über den Preis für ein Studium geregelt werden. In öffentlich finanzierten Hochschulsystemen wird das Verhältnis zwischen Personal und Studierenden dann problematisch, wenn die zur Verfügung stehenden Mittel nicht mehr ausreichen, um die politisch gewünschte Expansion von Hochschulbildung zu finanzieren. In diesem Fall muss entweder der einmal gesetzte Standard aufgegeben oder aber die Zulassung beschränkt werden.

An diesem Punkt wird die Kapazitätsberechnung wirksam, um einerseits das Teilhaberecht an Hochschulbildung zu gewährleisten und andererseits durch die erschöpfende Auslastung der Kapazitäten die Kosten für Hochschulbildung zu reduzieren bzw. die Expansion von Hochschulbildung möglichst kostenneutral zu bewältigen (vgl. Braun 1991: 49).

In Deutschland lassen sich die Auswirkungen einer auf Soll-Zahlen basierenden Kapazitätsplanung kaum von denen trennen, die sich aus einer aktuell unzureichenden Ausstattung ergeben, und dies schon deshalb nicht, weil die Unterfinanzierung seit Jahrzehnten strukturell verankert ist und durch eben jene formale Vorgaben und Regeln abgesichert wird.

_

¹⁶ So geht beispielsweise HIS für den Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich von Universitäten bei der Bestimmung der Anteile von Lehre und Forschung an den Kosten davon aus, "dass die Arbeitszeit von Professoren an Universitäten zu je 50% der Lehre bzw. Forschung gewidmet ist." (Dölle 2010: 12)

Eine möglichst exakte Erfassung des Ist-Zustands in der Lehre würde die normative Kapazitätsberechnung in Frage stellen. Das Ergebnis der herrschenden Praxis ist ein Lehrbetrieb, über den nur bekannt ist, wie viele Lehrende wie viel lehren *sollen*, nicht aber, wie viele Lehrende *tatsächlich* wie viel lehren. Unter den Bedingungen einer erschöpfenden Auslastung der Kapazitäten erscheint es funktional, den tatsächlichen Lehrkörper und die tatsächlich erbrachte Lehre auszublenden.¹⁷

In dieser Diskrepanz zwischen Soll und Ist organisiert sich der alltägliche Lehrbetrieb. Einerseits müssen die Fachbereiche Lehre kompensieren, die sie nach der Kapazitätsberechnung auf der Basis des abstrakten Stellenprinzips erbringen müssten, für die ihnen aber mitunter die konkreten Ressourcen fehlen. Andererseits können sie auch Lehre organisieren, die nicht in die Kapazitätsberechnung einfließt, etwa von Lehrenden, die nach ihren Verträgen gar nicht für Lehraufgaben beschäftigt werden (vgl. Mitterle u.a. 2015). Diese Lehre wird nicht in den "offiziellen" Lehrbilanzen dokumentiert und kann daher auch nicht Gegenstand von zentralen Planungen sein. Diese tatsächlich Lehrenden sind häufig nur auf Fachbereichs- oder Institutsebene bekannt. Dort wird etwa die Lehrtätigkeit des deputatsrelevanten, d.h. hauptberuflichen und aus Haushaltsmitteln finanzierten wissenschaftlichen Personals mit Aufgaben in der Lehre mittels sogenannter "Lehrerhebungsbögen" dokumentiert. Damit wird die Erfüllung der Lehrverpflichtung dieser Beschäftigtengruppe belegt, nicht aber die von anderen Personen und somit auch nicht die tatsächlich an einem Fachbereich erbrachte Lehre.

.

¹⁷ "Als Ende 1985 ein "statistisches Porträt" über die Freie Universität Berlin erschien, wollte die Arbeitsgruppe des Forschungsschwerpunktes "Ökonomie der Hochschule" … den Entscheidungsgremien der FU Anregungen für eine regelmäßige Selbstdarstellung geben. … Neben quantitativen Entwicklungen wurden auch Zustandsbeschreibungen und Problemlagen präsentiert. … In der Annahme, dass innerhalb der Universität ein großes Interesse an Offenheit und Transparenz und ein Bedarf an erweiterter Kooperation und Kommunikation besteht und dass die Reflektion über den Zustand und die Zukunft der Universität eine allgemein anerkannte Notwendigkeit sei, glaubten die Autoren, dass eine lebhafte hochschulöffentliche Diskussion mit dieser Veröffentlichung in Gang gesetzt wird. Diese Erwartungen wurden enttäuscht. Den Autoren ist nicht bekannt, ob, wo und wie ihre Studie weiter verarbeitet wurde." (Hüfner 1991: 87f.)

¹⁸ Nach Vorgabe der Landeshochschulgesetze (LHG) haben die Dekan/innen daran mitzuwirken, dass die zur Lehre verpflichteten Personen, also das 'deputatsrelevante Personal', ihre Lehr- und Prüfungsverpflichtungen gemäß LVVO erfüllen. Die Lehre wird anhand der Erklärung nach der LVVO bzw. dem Lehrerhebungsbogen von den Lehrenden dokumentiert. Ob und wie der 'Lehrerhebungsbogen' tatsächlich genutzt wird, unterscheidet sich allerdings nicht nur von Hochschule zu Hochschule, sondern auch zwischen den einzelnen Fachbereichen (siehe 3.1).

Aus diesen Gründen erfolgt auch auf Hochschulebene von der zentralen Verwaltung keine genaue Dokumentation der Lehre und des Lehrpersonals. Eine Verknüpfung von Personal- mit lehrspezifischen Daten – eine "Lehrstatistik" – existiert häufig nicht. Die offizielle Personalstatistik gibt keinen Aufschluss darüber, ob das Personal überhaupt in der Lehre eingesetzt wird, da nicht nach Tätigkeiten differenziert wird.

Die Erhebung des Lehrpersonals an den untersuchten Hochschulen macht diese Diskrepanz gegenüber der offiziellen Personalstatistik sichtbar. Während an den vier untersuchten Fachhochschulen Soll und Ist kaum voneinander abweichen und das nach dem Stellenplan beschäftigte Personal somit auch in der Lehre eingesetzt wird, weisen zwei der vier untersuchten Universitäten, für die jeweils eine zentrale Personalstatistik für den Untersuchungszeitraum vorlag, entsprechende Diskrepanzen auf.

Professor/innen* ■ Soll-Personal 254 ☐ Ist-Personal Emeriti, Gastprof. Dozent/innen. Assistent/innen Wiss 1924 Mitarbeiter/innen 586 Lehrkräfte für besondere Aufgaben** 38 294 Lehrbeauftragte 1000 1200 1400

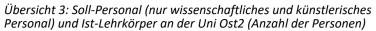
Übersicht 2: Soll-Personal (nur wissenschaftliches und künstlerisches Personal) und Ist-Lehrkörper an der Uni Ost1 (Anzahl der Personen)

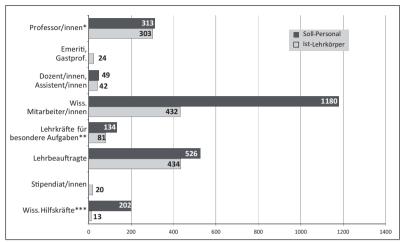
Quellen: Amtliche Statistik des Landes der untersuchten Hochschule, eigene Berechnungen

Geringe Diskrepanzen zwischen Soll und Ist bestehen bei der Zahl der Professor/innen. Sie lassen sich dadurch erklären, dass beim Soll-Perso-

^{*} inklusive Junior- und Vertretungsprof.

^{**} inklusive Lektor/innen





^{*} inklusive Junior- und Vertretungsprof.

Quellen: Angaben der untersuchten Hochschule, eigene Berechnungen

nal auch jene Professuren mitgezählt werden, die nicht besetzt sind. ¹⁹ Die kleine Gruppe der Emeriti und Gastprofessor/innen wird auf der Soll-Seite kaum (Uni Ost1) oder gar nicht (Uni Ost2) ausgewiesen. ²⁰ Dass die Soll-Zahl der Lehrbeauftragten über der Ist-Zahl liegt, könnte an dem Unterschied zwischen Berichts- und Untersuchungszeitraum liegen. Der Berichtszeitraum der amtlichen Personalstatistik umfasst ein Jahr, unser Untersuchungszeitraum hingegen nur ein Semester.

Auf der Soll-Seite werden die Lehraufträge für zwei Semester aufgeführt, die Ist-Zahl bezieht sich aber auf ein Semester. Eine gewisse Kontinuität im Einsatz von Lehrbeauftragten vorausgesetzt, ließe sich das Verhältnis zwischen Soll und Ist durch eine Verdoppelung der Ist-Zahlen veranschaulichen, d.h. die von uns ermittelte Zahl der Lehrbeauftragten schreibt die Zahl des vorangegangenen Sommersemesters fort. Diese Ist-Zahl liegt deutlich über der Soll-Zahl. Dieser Befund ist plausibel, da es

^{**} inklusive Lektor/innen

^{***} Wiss. Hilfskräfte und Tutor/innen werden in der Personalstatistik nicht getrennt ausgewiesen, aber nur erstere wurden erhoben

¹⁹ Sie können durch Vertretungsprofessor/innen temporär ersetzt werden; diese weist die Personalstatistik aber nicht extra aus.

²⁰ Sie werden in der amtlichen Personalstatistik aber gesondert aufgeführt und nicht den Lehrbeauftragten zugeschlagen.

fraglich ist, ob überhaupt alle Lehraufträge dokumentiert werden. Davon ist zumindest für einen Teil der nicht vergüteten Lehraufträge auszugehen. Gerade diese Unbezahlten werden zum Teil, wenn sie denn überhaupt formal erteilt werden, nicht zentral erfasst – es fallen keine Kosten und an und somit entfällt der Beleg in der entsprechenden Kostenstelle.

Lehrbeauftragte sind eine heterogene Gruppe, die sich aus Praxisvertreter/innen, Privatdozent/innen, außerplanmäßigen und Honorarprofessor/innen, Stipendiat/innen,²¹ Angehörigen außeruniversitärer Forschungseinrichtungen und sonstigen Personen zusammensetzt. Einige haben einen offiziellen Lehrauftrag, andere nicht; erstere sind kapazitätsrelevant, wenn sie aus Haushaltsmitteln finanziert werden, letztere nicht. An einer exakten und offiziellen Dokumentation dieser nicht kapazitätsrelevanten Lehre besteht kein Interesse, werden diese Lehrbeauftragten doch zur Kompensation einer Lehrlast eingesetzt, die, wenngleich sie formal korrekt zustande kommt, nichtsdestotrotz als Überlast empfunden wird. Zwar werden die entsprechenden Lehrveranstaltungen im Vorlesungsverzeichnis aufgeführt, jedoch häufig ohne Nennung der beteiligten Lehrenden; selbst wenn die Lehrenden dort genannt werden, muss das nicht bedeuten, dass sie der Personalverwaltung bekannt sind.

Die größte Diskrepanz zwischen Soll und Ist besteht bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen. Die Mehrheit von ihnen lehrt demnach nicht, sondern wird vorrangig mit Forschungs- oder Verwaltungsaufgaben betraut. Ein Teil von ihnen wird außerdem aus Drittmitteln bezahlt. Dieses Personal ist nicht relevant für die Kapazitätsberechnung. Es kann aber trotzdem lehren: Angesichts nicht ausfinanzierter Stellenpläne greifen einige Fachbereiche für die Sicherung ihrer Lehrkapazitäten auf Drittmittelpersonal zurück. Während aus Haushaltsmitteln finanziertes Personal Lehraufgaben nach Maßgabe der LVVO zu übernehmen hat, soll drittmittelfinanziertes Personal eigentlich nur solche Aufgaben übernehmen, die dem Drittmittelzweck entsprechen, für die sie also bezahlt werden. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Forschungsaufgaben. Hinzu kommt, dass Haushaltsmittel Landesmittel, Drittmittel aber häufig Bundesmittel sind. Formal darf aufgrund der Zuständigkeit der Länder für die Hochschulen vom Bund finanziertes (Forschungs-) Personal nicht

_

²¹ An der Uni Ost2 könnten Stipendiat/innen als Lehrbeauftragte in der Personalstatistik geführt werden, einen Beleg dafür gibt es aber nicht. Sofern es sich um Stipendiat/innen in der Landesgraduiertenförderung handelt, ist die Lehre in diesem Land Teil ihrer Stipendienvereinbarung. Es ist unklar, inwiefern diese Lehre durch einen entsprechenden Lehrauftrag kodifiziert wird. Vermutlich fließt sie auch nicht in die Kapazitätsberechnung ein.

in der Lehre eingesetzt werden. In der Praxis ist diese Trennung aufgeweicht worden.

So haben die Universitäten durch die Exzellenzinitiative einen erheblichen Zufluss von Personal erfahren (vgl. Hornbostel/Sondermann 2009), das zwar vorrangig der Forschung zugute kommen soll, aber zum Teil auch in der Lehre eingesetzt wird (Bloch u.a. 2008). Mittlerweile wird durch den "Qualitätspakt Lehre" zusätzliches Lehrpersonal komplett aus Bundesmitteln finanziert. Dieses Lehrpersonal wird projektförmig, d.h. befristet für die Laufzeit der Förderung, beschäftigt und ist "kapazitätsneutral", ²² d.h. es fließt nicht in die Berechnung der Aufnahmekapazitäten ein. Genau darin liegt der Vorteil des Einsatzes von drittmittelfinanziertem Personal in der Lehre. Die Auslastung der Lehrkapazitäten und damit die Belastung des Lehrpersonals lässt sich auf diese Weise mildern, weil tatsächlich zusätzliches Personal in der Lehre eingesetzt werden kann. Daran haben nicht nur der Fachbereich, sondern auch Studierende (ihre Studienbedingungen verbessern sich) und drittmittelfinanzierte Nachwuchswissenschaftler/innen (sie wollen bzw. müssen sich auch in der Lehre qualifizieren) ein Interesse. Es dient aber gleichzeitig der Fortschreibung eines Status Quo der Überlast und ist rechtlich umstritten.²³

Diese Diskrepanzen zwischen Soll und Ist machen deutlich, dass eine einfache Hochrechnung anhand der Stellenpläne und Lehrverpflichtungen nach der LVVO keinen Aufschluss über den tatsächlichen Lehrkörper und den Umfang der erbrachten Lehre gibt.

.

²² Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre, Präambel, §6

Der Vizepräsident der Technischen Universität Berlin sieht keine Möglichkeit, drittmittelfinanziertes Personal in der Lehre einzusetzen: "Durch die Drittmittel, die wir zu den Landesgeldern für unsere Forschung einwerben, sind viele Doktoranden schon in Projekten gebunden. Diese Personen stehen für die Lehre nicht zur Verfügung." (Berliner Morgenpost vom 7.2. 2011: 13) Die Gegenposition vertritt beispielsweise der Präsident der Technischen Universität München, Wolfgang Herrmann, der drittmittelfinanziertes Personal zur Verbesserung der Betreuungsrelationen einsetzt: "Fast alle Doktoranden, egal woher sie ihr Geld bekommen, sind an der Lehre beteiligt. Von unseren rund 6000 Assistenten werden 3000 ständig aus Drittmitteln bezahlt." (Süddeutsche Zeitung vom 9.12. 2009: 42) Andernorts erkennt man gar keine Alternative zum Einsatz drittmittelfinanzierten Personals in der Lehre. So konzediert die Rektorin der Universität Leipzig, Beate Schücking: "Da die Mittel pro Studierenden bereits seit dem Jahr 2000 deutlich zurückgegangen sind und an Sachsens Unis inzwischen 25 Prozent unter dem Bundesdurchschnitt liegen, lehren aus Drittmitteln finanzierte Mitarbeiter längst schon in ihrer Freizeit." (Die Zeit vom 16.2. 2012)

2.3. Hochschulpolitische Interventionen

Die Verbesserung der Ausbildungsqualität durch den Qualitätspakt Lehre

Nach dem Studium (Bologna-Prozess), der Forschung (Exzellenzinitiative), der Hochschulsteuerung (Zielvereinbarungen), -organisation (New Public Management) und -finanzierung (Globalhaushalte) ist spätestens mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 2008 die akademische Lehre in den Fokus der Diskussion gerückt und zum Gegenstand hochschulpolitischer Interventionen geworden. Indem sich der Wissenschaftsrat in seinen Ausführungen auf ihre Qualität konzentrierte, hoffte er, die Bereitschaft zu Reformen zu befördern und ihre Legitimität zu erhöhen. Die Frage nach der Verbesserung der Lehre solle nicht mehr allein als eine des quantitativen Ausbaus bzw. einer angemessenen Finanzierung angesehen werden (Wissenschaftsrat 2008: 101). Vielmehr fordert der Wissenschaftsrat die Hochschulen auf, selbst einen Beitrag zu leisten und dafür Sorge zu tragen, dass die Lehre umfassend aufgewertet wird:

"Letztendlich geht es darum, an den deutschen Hochschulen eine veränderte Lehrkultur zu schaffen, die sich durch einen erhöhten Stellenwert von Studium und Lehre, durch die Wertschätzung für ein Engagement in diesem Bereich und durch ein permanentes Streben nach Verbesserungen auszeichnet." (Wissenschaftsrat 2008: 54)

Ein zentrales Instrument zur Verbesserung sowohl der Ausbildungsqualität als auch der -kapazität ist nach den Vorstellungen des Wissenschaftsrats die Einführung von Professuren und Juniorprofessuren mit Schwerpunkt in der Lehre. Eine solche "lehrorientierte Reform der Personalstruktur" (Wissenschaftsrat 2007) würde, indem sie einen eigenständigen Karriereweg in der Lehre schafft, diese aufwerten. Zugleich könnte die Deputatserhöhung von acht auf zwölf SWS zusätzliche Lehrkapazitäten "kostenneutral" (Wissenschaftsrat 2008: 97) erschließen.

Mit dem Qualitätspakt Lehre (QPL) haben Bund und Länder ein Programm aufgelegt, das es den Hochschulen rechtlich und finanziell ermöglicht, zusätzliches Personal in der Lehre einzusetzen, ohne dadurch ihre Ausbildungskapazitäten erhöhen zu müssen. Zwar zielt der QPL nicht auf eine Reform der Personalstruktur, aber nimmt die Empfehlung des Wissenschaftsrats auf, nach der zur Verbesserung der Qualität der Lehre an den Universitäten eine kapazitätsneutrale Erhöhung des Perso-

nals erforderlich sei. ²⁴ Nachdem die in einigen Bundesländern eingeführten Studienbeitragsleistungen und die nach ihrer Abschaffung zeitlich befristeten Ersatzmittel kapazitätsneutral behandelt wurden, sind mit dem Qualitätspakt Lehre zum ersten Mal seit dem 'Öffnungsbeschluss' von 1977 potentiell alle Hochschulen in der Lage, zusätzliches Lehrpersonal einzustellen, ohne entsprechend mehr Studienplätze schaffen zu müssen. Wenn auch nur temporär als befristete Projektförderung, so bedient der Qualitätspakt Lehre u.a. den vom Wissenschaftsrat angemahnten Bedarf an *zusätzlichem* Lehrpersonal. Dabei bleiben die bereit gestellten Mittel für die Verbesserung der Ausbildungsqualität – zwei Milliarden Euro bis 2020 – weit hinter den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2008: 99) – jährlich 1,1 Milliarden Euro – zurück.

Der Ausbau der Ausbildungskapazität durch den Hochschulpakt 2020

Der 2007 gestartete und in der zweiten Phase bis 2015 laufende Hochschulpakt 2020 hingegen zielt auf den temporären Ausbau der Ausbildungskapazitäten und damit die Erhöhung der Aufnahmekapazitäten. Die Höhe der bereitgestellten Mittel ist abhängig von der Zahl der Studienanfänger:²⁵ Für jede/n zusätzliche/n Studienanfänger/in erhalten die Hochschulen eine "kopfbezogene Prämie" (Berthold u.a. 2011a: 14).

Auch diese Mittel werden nur befristet vergeben. Das ist einmal durch die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern begründet, nach der die Lehre originäre Aufgabe der Länder ist. Zudem geht man davon aus, dass die Ausbildungskapazitäten aus demographischen Gründen ohnehin nur temporär ausgebaut werden müssen. So hat die KMK (2009) prognostiziert, dass die Studienanfängerzahlen in den nächsten Jahren zunächst ansteigen, dann aber bis 2020 wieder auf das Niveau von 2008 zurückgehen.²⁶

Sowohl im Hochschulpakt 2020 als auch im Qualitätspakt Lehre ist nicht festgelegt, mit welchem Personal der Ausbau der Ausbildungskapazitäten und die Verbesserung der Ausbildungsqualität bewerkstelligt wer-

.

²⁴ Zu den ebenfalls vom Wissenschaftsrat empfohlenen und durch den Qualitätspakt Lehre geförderten Maßnahmen zur Qualifizierung des Lehrpersonals und zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der Hochschullehre siehe Teil II.

²⁵ Die ostdeutschen Länder hatten sich verpflichtet, die Studienanfängerzahlen des Jahres 2005 nicht zu unterschreiten.

²⁶ In ihrer jüngsten Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014-2025 (KMK 2014) relativiert die KMK diesen Befund und geht von einer deutlich geringeren Abnahme bis 2025 aus. Eine Studie des FiBS hingegen prognostiziert einen deutlicheren Rückgang der Studienanfänger.

den soll. Bereits früh erschien es fraglich, ob die neuen Aufgaben und die hierfür erforderlichen Lehrkapazitäten allein mit einem bloßen, die derzeitige Personalstruktur fortschreibenden Ausbau – also vor allem mit unbefristeten Professor/innen und befristeten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen mit geringem Lehrdeputat – erreicht werden konnte (Kreckel 2008a: 27f.), gerade weil es sich beim Hochschulpakt 2020 um ein befristetes Sonderprogramm handelt. Die vom Wissenschaftsrat empfohlenen Professuren mit Schwerpunkt in der Lehre wurden bislang ebenfalls nur in Ansätzen eingerichtet.²⁷

Die Hochschulen stellten aufgrund der Planungsunsicherheit zunächst gar kein zusätzliches Personal ein. So "zeigen die so genannten hochschulspezifischen Aufwuchsplanungen in einzelnen Ländern, dass der Hochschulpakt stärker als Prämienmodell zur Verbesserung der Auslastung bereits vorhandener Kapazitäten interpretiert wird. Ein systematischer Kapazitätsaufbau tritt demgegenüber teilweise deutlich in den Hintergrund" (Berthold u.a. 2009: 101f.). Allerdings übertraf der so realisierte Ausbau der Ausbildungskapazitäten in der ersten Programmphase des Hochschulpaktes 2020 die politischen Zielsetzungen sogar: Statt der anvisierten 91.000 wurden tatsächlich über 182.000 zusätzliche Studienanfänger/innen von den Hochschulen aufgenommen (GWK 2012). Wie haben die Hochschulen² das geschafft?

Einmal wurden die vorhandenen Ressourcen 'effektiver' genutzt, d.h. die Lehrverpflichtung des bereits beschäftigten Lehrpersonals wurde konsequenter eingefordert und Ausnahmeregelungen reduziert. Des Weiteren wurden die Deputate der Professor/innen, aber auch des Mittelbaus erhöht und damit die Lehrkapazität kostenneutral erweitert.²⁹ Neue dau-

²⁷ Erhebungen im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes "Männliche" Forschung – "weibliche" Lehre? – Konsequenzen der Föderalismusreform für Personalstruktur und Besoldung am Arbeitsplatz Universität" am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg belegen eine große Zurückhaltung der Universitäten bei der Etablierung der neuen Stellenkategorie. Trotz der entsprechenden rechtlichen Spielräume wurden zwischen 2012 und 2013 nur 46 Lehrprofessuren identifiziert, die sich auf 18 Universitären in sieben Bundesländern verteilten (Hilbrich/Schuster 2014).
²⁸ Der Großteil der Studienanfänger/innen wurde von den Fachbochschulen aufger.

²⁸ Der Großteil der Studienanfänger/innen wurde von den Fachhochschulen aufgenommen, während 56.000 auf die Universitäten entfielen (GWK 2012). Im gleichen Zeitraum (2007-2010) ist die Zahl der an den Universitäten eingeschriebenen Studierenden allerdings um weitere 76.000 angewachsen (Statistisches Bundesamt 2011). Steigende Studierendenzahlen an den Universitäten werden somit zu einem Großteil nicht durch den Hochschulpakt 2020 prämiert und müssen daher anderweitig aufgefangen werden.

²⁹ Einige Länder haben das Lehrdeputat der Universitätsprofessor/innen um eine SWS auf neun SWS erhöht, was eine Erhöhung der Soll-Lehrleistung um 12,5 Prozent bedeutet, "und dies ohne jeden finanziellen Mehraufwand, wenn auch zu Lasten der Ar-

erhafte Stellen wurden kaum geschaffen, sondern zusätzliches befristetes oder nebenberufliches Personal eingestellt. Zudem wurden Drittmittelbeschäftigte in der Lehre eingesetzt (Berthold u.a. 2011a: 20f.). Der temporäre Ausbau der Ausbildungskapazitäten wird mit einem temporär vergrößerten Lehrkörper bewältigt.

Mit welchem Lehrpersonal die Vorgaben des Hochschulpaktes 2020 erfüllt werden, ist letztlich ohne Bedeutung für die Vergabe der Mittel. Diese bemessen sich allein nach den Studienanfängerzahlen, unabhängig davon, wie die Hochschulen konkret die zusätzlichen Lehrkapazitäten bereitstellen: "So bleibt oft unklar, in welchem Zeitraum an welchen Standorten welche tatsächlichen Kapazitäten geschaffen werden" (Berthold u.a. 2011a: 17). Welches Personal aus Hochschulpaktmitteln finanziert wird, ist teilweise gar nicht bekannt (GWK 2010: 13).

Die Hochschulpaktmittel werden für einen Lehrkörper verwendet, von dem nicht bekannt ist, aus welchem Personal er sich im Einzelnen zusammensetzt und wie viel dieses Personal im Einzelnen lehrt. Das Nichtwissen erweist sich für die angestrebte Erhöhung der Studierendenzahl dabei keineswegs als hinderlich. Gerade weil es keine Vorgaben für zu schaffende Stellen gibt und nicht präzisiert wird, welche Personalkategorien herangezogen und erweitert werden müssen, um den Aufwuchs zu bewältigen, lässt dies den Hochschulen Handlungsräume, in denen sie die Erhöhung der Lehrkapazitäten nach Maßgabe ihrer (beschränkten) Möglichkeiten selbst organisieren können.

beitszeiten für die Forschung." (Berthold u.a. 2011b: 4) Bayern hat zudem auch das Lehrdeputat der Fachhochschulprofessor/innen von 18 auf 19 SWS erhöht.

3. Der Lehrkörper

3.1. Professor/innen

Erhöhung der Lehrkapazitäten über zusätzliche Professuren und Lehrprofessuren – eine Modellrechnung

Nach den Vorstellungen des Wissenschaftsrats (2008) soll der Ausbau der Ausbildungskapazitäten an den Universitäten¹ vorrangig über einen Aufwuchs bei den Professuren erreicht werden, "weil lediglich die Professoren eigenständig lehren, studienbegleitende Prüfungen abnehmen. Maßstäbe für Leistungsbewertungen setzen, für kontinuierliche Lehrangebote und Beratungsleistungen sorgen und den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden" (Wissenschaftsrat 2008: 94). Unter Bezugnahme auf die Verhältnisse an schweizerischen Universitäten empfiehlt der Wissenschaftsrat eine Anhebung der Zahl der Professor/innen um 33 Prozent in den Geistes-, Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und um zehn Prozent in den MINT-Fächern.² Damit auch die Hochschulen einen Beitrag zur Kapazitätserhöhung leisten, soll die Hälfte der zusätzlich erforderlichen Professuren als Professuren mit dem Schwerpunkt Lehre vergeben werden (Wissenschaftsrat 2008: 96f.). Diese Professuren (und Juniorprofessuren) mit Schwerpunkt in der Lehre haben mit maximal zwölf SWS (Juniorprofessuren: maximal acht SWS) eine deutlich höhere Lehrverpflichtung als die reguläre Professur; letztere soll der Regelfall bleiben und erstere maximal 20 Prozent der Professorenschaft ausmachen (Wissenschaftsrat 2007: 40).

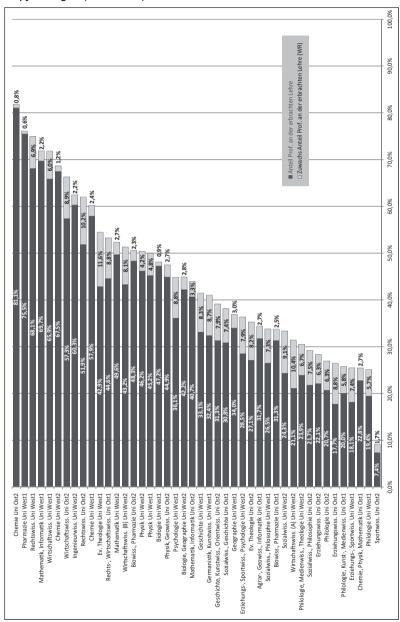
Der Wissenschaftsrat betrachtet offenbar die professorale Lehre als entscheidend für die Verbesserung der Qualität der Lehre. Sie soll erhöht werden, wobei offen bleiben muss, wie hoch der Zuwachs ausfallen würde, liegen doch keine verlässlichen Daten über den Anteil der Professor/

-

¹ für die Fachhochschulen siehe 6

² Die Beschränkung der Verbesserung der Betreuungsrelationen auf die Professorenschaft sei auch durch die Datenlage begründet: "Das Verhältnis zwischen sämtlichen Lehrenden und Studierenden kann den Berechnungen nicht zugrunde gelegt werden, da die Lehrdeputate von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen – seien sie grundmittel- oder drittmittelfinanziert – nicht zentral erfasst sind, ebenso wenig die Lehrdeputate von nebenamtlich Lehrenden." Wobei diese ungenügende Datenlage den Wissenschaftsrat nicht davon abhält zu urteilen, dass "im internationalen Vergleich das Verhältnis von Studierenden zu Wissenschaftlichen Mitarbeitern gut, das zu Professoren aber verbesserungsbedürftig [ist]." (Wissenschaftsrat 2008: 95)

Übersicht 4: Anteile der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten und Zuwachs nach den WR-Empfehlungen (in Prozent)



innen an der erbrachten Lehre vor. Der Wissenschaftsrat problematisiert lediglich, dass Professor/innen pauschal weniger als die Hälfte der Lehre erbringen würden.³

Übersicht⁴ 4 zeigt die Anteile der Professor/innen an der erbrachten Lehre an 44 universitären Fachbereichen sowie den anteiligen Zuwachs an der erbrachten Lehre auf der Grundlage der Empfehlungen des Wissenschaftsrats.⁵

Die pauschale Vermutung des Wissenschaftsrats zur professoralen Lehrbeteiligung lässt sich anhand der Daten differenzieren resp. an Einzelfällen überprüfen: An zehn der 44 untersuchten universitären Fachbereiche erbringen Professor/innen mehr als die Hälfte der Lehre. Mit dem Zuwachs der Professor/innen nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrats wären es 17 Fachbereiche.

Professorale Lehre in der Minderheit? Unterschiede zwischen den Fächergruppen

Im Mittel der 44 Fachbereiche erbringen die Professor/innen 39,4 Prozent der Lehre. Die Lehranteile der Professor/innen variieren aber erheblich zwischen den Fächergruppen. Nur an Fachbereichen der Mathematik, Natur-, Ingenieur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erbringen sie mehr als die Hälfte der Lehre. Und in Fachbereichen dieser Fächergruppen würde ein Zuwachs nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zu einem professoralen Lehranteil von über 50 Prozent führen. Demgegenüber blieben die Lehranteile der Professor/innen an allen Fachbereichen der Sprach-, Kultur-, Sozial- und Sportwissenschaften⁶ selbst dann deutlich unter 50 Prozent. Professor/innen erbringen hier zwischen 7,4 (Sport Uni Ost2) und 36,3 (Psychologie Uni West1) Prozent der Lehre, den Zuwachs in Rechnung gestellt, wären es zwischen 9,2 und 44,8 Prozent.

_

³ Es ist unklar, auf welcher Grundlage der Wissenschaftsrat diesen Lehranteil der Professor/innen behauptet. Der Begriff des Lehrdeputats an Universitäten verweist darauf, dass es sich vermutlich um Hochrechnungen aufgrund des Soll-Personals nach Stellenplänen und dessen Lehrverpflichtung nach der LVVO handelt.

⁴ Die den Abbildungen zugrundliegenden Werte sind tabellarisch im Anhang aufgeführt.

⁵ Hierfür wurde die Anzahl der Professor/innen je Fachbereich entweder um 33 (Geistes-, Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften) oder zehn (MINT) Prozent erhöht und den zusätzlichen Professor/innen je zur Hälfte eine Lehrverpflichtung von acht (reguläre Professuren nach den LVVO der Länder, in denen die untersuchten Universitäten ihren Sitz haben) oder zwölf (Lehrprofessuren) SWS zugewiesen.

⁶ Ausnahme: ev. Theologie Uni West1

Zwar sind die Fachbereiche der Mathematik und Naturwissenschaften im Vergleich zu den Sprach-, Kultur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften durch einen höheren Anteil der Professor/innen am Lehrkörper gekennzeichnet. Die Diskrepanz zwischen den Lehranteilen der einzelnen Gruppen lässt sich allerdings nicht durch eine einfache Hochrechnung der nach der Lehrverpflichtungsverordnung zu leistenden Lehre erklären. So unterscheidet sich auch der Umfang der individuell erbrachten Lehre von Professor/innen zwischen den Fächergruppen.

■ Gosamt 15% Sprach, Kulturwice ■ Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss 42 40% Mathematik, Naturwiss 35% 30% 20% 15% 10% 2 his <4 4 his <6 6 bis <8 8 bis <10 10 bis <12 14 bis <16 16 und mehr

Übersicht 5: Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen (N=1.101) an Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)

Nach den Lehrverpflichtungsverordnungen der Bundesländer sollen Universitätsprofessor/innen acht bis neun SWS lehren. Die tatsächlich erbrachte Lehre variiert jedoch stark. Insgesamt lehren 39 Prozent der Professor/innen weniger als acht SWS, 29 Prozent zwischen acht und weniger als zehn SWS, und 31 Prozent mehr als zehn SWS. Dass sich die Über- und Untererfüllung der Lehrverpflichtung grob die Waage hält, könnte für eine allseits praktizierte Flexibilisierung der Lehrverpflichtung unter Professor/innen sprechen: Einige Professor/innen lehrten mehr, andere weniger, möglicherweise von Semester zu Semester variierend, aber der Saldo zwischen Über- und Untererfüllung bliebe ausgeglichen.

Übererfüllung der professoralen Lehrverpflichtung in Mathematik und Naturwissenschaften?

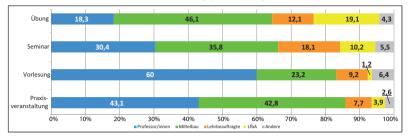
Allerdings weist die Lehrverteilung unter Professor/innen einen fächerspezifischen Unterschied auf: Professor/innen der Mathematik und Naturwissenschaften lehren seltener zwischen acht und zehn SWS als ihre Kolleg/innen in den anderen beiden Fächergruppen; sie lehren dafür häufiger 16 und mehr SWS. Das könnte die wesentlich höheren Lehranteile von Professor/innen in Fachbereichen der Mathematik und Naturwissenschaften erklären, ebenso den Umstand, dass sich der vom Wissenschaftsrat empfohlene Zuwachs der Professuren um zehn Prozent an diesen Fachbereichen kaum bemerkbar machen würde: Offensichtlich lehren die Professor/innen dort häufig sogar mehr als die für 'Lehrprofessuren' empfohlenen zwölf SWS.

Wie kommt es zu einer so deutlichen Übererfüllung der Lehrverpflichtung durch Professor/innen der Mathematik und Naturwissenschaften? Unter Umständen sind es zum Teil Lehrveranstaltungen, die nach den Lehrverpflichtungsverordnungen mit 0,3 oder 0,5 multipliziert werden, die Präsenzzeit sich also bei der Umrechnung in Deputatssemesterwochenstunden reduziert. Möglicherweise handelt es sich um Lehre, die nur durch Professor/innen erbracht werden kann, so dass diesen für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots keine andere Wahl bleibt, als sich über die Norm zu engagieren. Zwar könnte eine solche notwendig professorale Lehre formal identifiziert werden, etwa indem man Anforderungen der Studien- und Prüfungsordnungen mit dem Lehrangebot abgliche, sie bestimmten Professor/innen zuzuweisen ist hingegen auf dieser aggregierten Ebene nicht möglich.

Wer lehrt was?

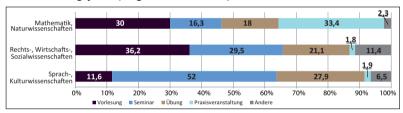
Die einzige Möglichkeit, diese Vermutung mithilfe der vorliegenden Daten zu überprüfen, ist eine Analyse der fächerspezifischen Veranstaltungsstruktur, also zu betrachten, wer was lehrt. So könnte man beispielsweise annehmen, dass Vorlesungen vorrangig von Professor/innen gehalten werden, während der Mittelbau eher für Seminare und Übungen zuständig ist.

Übersicht 6: Anteile der Personalgruppen (N=5.361 Lehrende) an der erbrachten Lehre nach Veranstaltungsform (Angaben in Prozent)



Tatsächlich wird die Veranstaltungsform der Vorlesung von Professor/innen dominiert, während der Mittelbau eher Seminare und Übungen durchführt

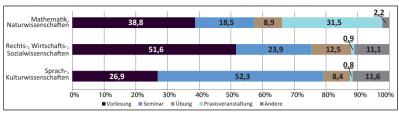
Übersicht 7: Erbrachte Lehre nach Fächergruppe und Veranstaltungsform (Angaben in Prozent)



Die Vorlesung bestimmt allerdings in unterschiedlichem Ausmaß das Lehrangebot: So ist in den Sprach- und Kulturwissenschaften nicht die Vorlesung, sondern das Seminar die das Lehrangebot dominierende Veranstaltungsform. In Mathematik und Naturwissenschaften prägt die Vorlesung das Lehrangebot stärker, doch machen Praxisveranstaltungen einen noch größeren Anteil aus.

Die fächerspezifische Veranstaltungsstruktur der professoralen Lehre an Universitäten ergibt folgendes Bild: Nur in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist die dominante Veranstaltungsform von Professor/innen die Vorlesung. In den Sprach- und Kulturwissenschaften ist dies das Seminar. In Mathematik und Naturwissenschaften hingegen erbringen Professor/innen ein knappes Drittel ihrer Lehre in Praxisveranstaltungen, die als Veranstaltungstyp in den anderen Fächergruppen kaum vorkommen.

Übersicht 8: Veranstaltungsstruktur der erbrachten Lehre von Professor/ innen (N=719) an Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)



Diese Praxisveranstaltungen erhöhen, wie während der Erhebung deutlich wurde, die von den Professor/innen erbrachten Lehre und führen zu einem Umfang von teilweise über 16 SWS im Semester. Das liegt vor allem daran, dass die Praxisveranstaltungen über mehrere Wochen täglich stattfinden können und dann eine dementsprechend hohe Präsenz erfordern. Es erscheint allerdings zweifelhaft, ob diese Praxisveranstaltungen, wie in den Vorlesungsverzeichnissen ausgewiesen, allein von den Professor/innen durchgeführt werden.

Versteckte Lehrende

Eine qualitative Untersuchung der Lehrorganisation auf Fachbereichsebene (Mitterle u.a. 2015) ergab, dass der Personaleinsatz bei Praxisveranstaltungen in den Laborwissenschaften nicht so dokumentiert wird, dass die individuellen Lehrleistungen von außen erkennbar sind. Diese Veranstaltungen werden bestimmten Arbeitsgruppen oder Lehrstühlen zugeordnet und unter dem Namen des jeweiligen Professors bzw. der jeweiligen Professorin angekündigt. Durchgeführt werden sie allerdings von sogenannten Assistent/innen. Dabei handelt es sich um Doktorand/ innen, die auf sowohl aus Haushalts- als auch aus Drittmitteln finanzierten halben Stellen befristet beschäftigt werden. Diese werden im Vorlesungsverzeichnis nicht genannt. Der große Umfang der erbrachten Lehre ebenso wie die hohen professoralen Lehranteile in den entsprechenden Fachbereichen der Naturwissenschaften müssen also vermutlich nach unten korrigiert werden, weil die Praxisveranstaltungen, anders als im Vorlesungsverzeichnis angekündigt, eben nicht oder nicht ausschließlich von den Professor/innen durchgeführt werden.

Aus ähnlichen Gründen muss auch der hohe Lehranteil der Professor/ innen (68,1%) am Fachbereich Rechtswissenschaften Uni West1 mit Skepsis betrachtet werden (siehe Übersicht 4). Auch dort wird die Lehre des Mittelbaus nur lückenhaft dokumentiert, wenngleich nicht den Professor/ innen zugeschlagen. Es handelt sich häufig um Tutorien, die in den Rechtswissenschaften nicht von Studierenden, sondern von Doktorand/ innen durchgeführt werden. Diese Lehrveranstaltungen werden eventuell sogar im Vorlesungsverzeichnis genannt, aber ohne die verantwortlichen Lehrenden.⁷ Die Personal- wie Lehranteile des Mittelbaus dürften bei Berücksichtigung dieser Lehrenden wesentlich höher ausfallen.

Der vom Wissenschaftsrat empfohlene Zuwachs an Professor/innen würde an den 18 Fachbereichen der Mathematik und Naturwissenschaften⁸ im Mittel den professoralen Lehranteil um 2,4 Prozent erhöhen, in den 26 Fachbereichen Sprach-, Kultur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften⁹ wären es 7,6 Prozent. Die anvisierte Anhebung der professoralen Lehranteile auf mehr als die Hälfte wäre auf diesem Wege nicht zu erreichen; die Einführung von Lehrprofessuren in dem empfohlenen Umfang würde die professoralen Lehranteile nur geringfügig erhöhen. Das liegt vor allem daran, dass an den meisten Fachbereichen ein Großteil der Lehre nicht von Professor/innen erbracht wird.

Jenseits der professoralen Lehre

Im Gegensatz zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats geht der mit dem Hochschulpakt 2020 betriebene Ausbau der Lehr- und damit Ausbildungskapazitäten aber nicht mit einem Ausbau der Professuren einher, seien es reguläre oder "Lehrprofessuren". Der vom Wissenschaftsrat empfohlene Weg zur Stärkung der professoralen Lehre wird somit nicht beschritten. Ausgebaut wird vielmehr der Lehrkörper unterhalb der Professur, der bereits jetzt vielerorts unverzichtbar für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots ist. Ihm gehören drei Gruppen an:

(a) Der Mittelbau, der sich aus Personal zusammensetzt, das sowohl Aufgaben in der Lehre als auch in der Forschung wahrnimmt. Wir verwenden den Mittelbau als eine Sammelkategorie für wissenschaftliche Assistent/innen, akademische (Ober-)Räte und wissenschaftliche

50

⁷ Lediglich unter dem Zusatz "Bemerkungen" wird ein Name genannt, bei dem es sich vermutlich um die Lehrperson handelt. Diese Tutorien sind somit Lehrveranstaltungen, die, sofern sie überhaupt dokumentiert werden, nur nach Einzelrecherche im Vorlesungsverzeichnis einer konkreten Person zugeordnet werden können. Diese Personen, wenn es sich denn tatsächlich um die die Lehrveranstaltung durchführenden handelt, verfügen über keine eigene ID in den elektronischen Lehrveranstaltungsplattformen, so dass ihnen auch keine Personaldaten zugeordnet werden konnten.

⁸ inklusive Agrarwissenschaft, Geowissenschaft, Informatik Uni Ost1

⁹ inklusive Sportwissenschaften Uni Ost2

Mitarbeiter/innen. Hinzugezählt werden auch wissenschaftliche Hilfskräfte und Stipendiat/innen, die teilweise als für den Arbeitgeber billigere Variante traditionelle Qualifikationsstellen ersetzen.

- (b) Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA), die vorrangig in der Lehre tätig sind und daher eine vergleichsweise hohe Lehrverpflichtung haben.
- (c) Lehrbeauftragte, die das Lehrangebot ergänzen sollen.

Der Lehranteil der Professor/innen ist jeweils abhängig davon, in welchem Umfang diese drei Gruppen in die Lehre eingebunden sind bzw. zur Abdeckung des Lehrangebots mobilisiert werden.

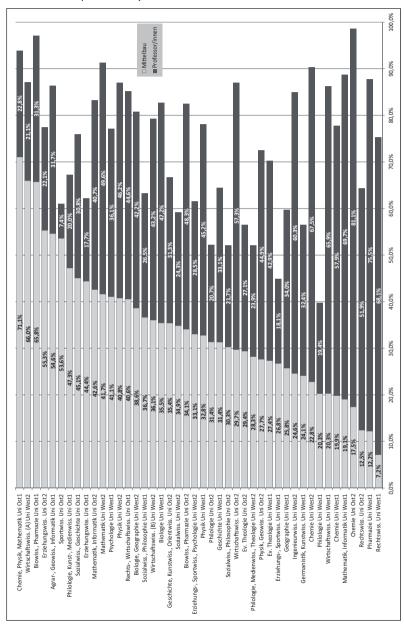
3.2. Der Mittelbau

Der Mittelbau in der Lehre: ergänzend und unverzichtbar

Der Mittelbau an den untersuchten Fachbereichen erbringt im Mittel 34,5 Prozent der Lehre und ist damit kaum weniger bedeutsam für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots als die Professor/innen (39,4%). Seine Lehranteile an den 44 untersuchten Fachbereichen sind äußerst unterschiedlich und variieren zwischen 7,2 und 71,1 Prozent. Offenbar sind die Fachbereiche mit einem unterschiedlich starken Mittelbau ausgestattet, der zudem unterschiedlich intensiv in der Lehre eingesetzt wird.

An sechs von 44 Fachbereichen leistet der Mittelbau mehr als die Hälfte der Lehre, die Professor/innen erbringen dort hingegen weniger als ein Drittel. Es sind dabei vornehmlich die beiden ostdeutschen Universitäten in der Untersuchungsgruppe, an denen ein starker Mittelbau in der Lehre existiert. Zudem sind die Lehranteile des Mittelbaus an den naturwissenschaftlichen Fachbereichen der Uni Ost1 wesentlich höher als an vergleichbaren Fachbereichen der anderen Universitäten. Dies könnte allerdings daran liegen, dass die Lehre des Mittelbaus hier umfassender dokumentiert wird bzw. dass wir für die Erhebung der hier präsentierten Daten neben dem Vorlesungsverzeichnis auch die Lehrerhebungsbögen auswerten konnten, mit denen die erbrachte Lehre am Ende des Semesters dokumentiert wird. Wie auch immer die Validität solcher Bögen einzuschätzen ist (vgl. Mitterle u.a. 2015): Zumindest wird dort die erbrachte Lehre des aus Haushaltsmitteln finanzierten 'deputatsrelevanten' Personals erfasst und damit auch der in den Praxisveranstaltungen eingesetzte Mittelbau. Im Falle der naturwissenschaftlichen Fachbereiche an der Uni Ost1 handelt es sich um einen stabilen, haushaltsfinanzierten Mittelbau, dessen Lehre dokumentiert wird, bei den anderen naturwissenschaft-

Übersicht 9: Anteile des Mittelbaus (N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) und an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)



lichen Fachbereiche um einen fragmentierten, zum Teil durch Drittmittel finanzierten Mittelbau, dessen Lehre nur in Ansätzen aus den zur Verfügung stehenden Informationen nachvollziehbar ist.

Der flexible Mittelbau

In Deutschland gibt es im Unterschied zu anderen Hochschulsystemen keine Personalkategorie jenseits der Professur, die qua hochschulrechtlicher Definition dauerhaft *und* selbständig Lehraufgaben wahrnehmen darf (Kreckel 2008b). Dessen ungeachtet wird im internationalen Vergleich an deutschen Universitäten der Mittelbau in größerem Umfang in der Lehre eingesetzt (Wissenschaftsrat 2008: 28). Offensichtlich lässt sich sich mit wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen besonders gut auf kurzfristig steigende Lehrbedarfe reagieren (siehe 3.2). Auch im Kontext der neuen quantitativen wie qualitativen Herausforderungen an eine Reform der Lehre verzichten die Länder bislang darauf, neue lehrbezogene Personalkategorien einzuführen, sie flexibilisieren stattdessen die Lehrverpflichtung von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen.¹⁰

Übersicht 10: Lehrverpflichtungen von wissenschaftlichen bzw. akademischen Mitarbeiter/innen an Universitäten mit Schwerpunkt in der Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen	mit überwiegender Lehrtätigkeit	mit fast ausschließ- licher Lehrtätigkeit	mit ausschließlicher Lehrtätigkeit
Baden-Württemberg	13-19 SWS	-	20-25 SWS
Hessen	14 SWS	18 SWS	-
Schleswig-Holstein	16 SWS ¹¹	-	-

Quellen: LVVO

1

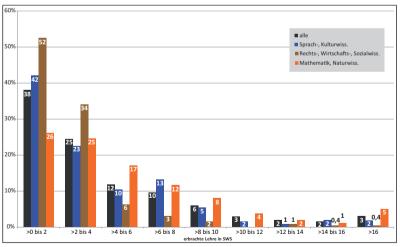
¹⁰ So stellt auch der Wissenschaftsrat fest, dass zwar "die Personalkategorie des "wissenschaftlichen Mitarbeiters" hier die notwendigen rechtlichen Spielräume [schafft]", Personal mit Schwerpunkt in der Lehre unterhalb der Professor aber nur ergänzend beschäftigt werden könne. Zudem sollten zwölf SWS Lehrdeputatsverpflichtung auch hier "als Maximum betrachtet werden, um eine am aktuellen Stand der Forschung orientierte Lehre zu ermöglichen." (Wissenschaftsrat 2008: 74)

¹¹ "Das Präsidium kann die Lehrverpflichtung von … [w]issenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zwischen 12 und 20 LVS … festsetzen, soweit das Gesamtangebot der Lehreinheit innerhalb der jeweiligen Personalkategorie im Durchschnitt der Lehrkapazität aus den besetzten Stellen der Lehreinheit und der Lehrverpflichtung … entspricht." (LVVO Schleswig-Holstein, §4, Abs. 2)

Die Kategorie des wissenschaftlichen Mitarbeiters erweist sich deshalb als so flexibel einsetzbar, weil ihre Aufgaben nicht festgelegt sind. Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen können mit unterschiedlichen Schwerpunkten in Forschung, Lehre oder Verwaltung beschäftigt werden. Eine Schwerpunktsetzung in der Lehre ist mittlerweile in einigen Bundesländern möglich, wobei die Lehrverpflichtung dieser Stellen zum Teil deutlich über der vom Wissenschaftsrat (2008: 74) empfohlenen Grenze von zwölf SWS liegt.

Zugleich gelten wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, wie generell Wissenschaftler/innen unterhalb der Professur, in Deutschland als wissenschaftlicher Nachwuchs (Kreckel 2008b). Dieser soll eigentlich nicht für die Erhöhung der Lehrkapazitäten herangezogen werden (Wissenschaftsrat 2008: 75f.). Problematisch sei bereits jetzt, "dass wissenschaftliche Nachwuchskräfte teils über Gebühr mit Lehraufgaben betraut werden und dadurch ihre Qualifikationsaufgaben nicht oder nur mit zeitlicher Verzögerung erfüllen können" (Wissenschaftsrat 2008: 41). Der Wissenschaftsrat (2007: 47) empfiehlt daher, den Umfang der Lehrtätigkeit für Promovierte auf maximal sechs SWS und für Promovierende auf maximal zwei SWS zu begrenzen.

Übersicht 11: Verteilung der erbrachten Lehre im Mittelbau (N=2.124) an Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)



Unsere Ergebnisse zeigen, dass im Mittelbau an Universitäten eine breite Streuung des Umfangs der Lehrtätigkeit zu verzeichnen ist. Ein Großteil könnte dem wissenschaftlichen Nachwuchs angehören, denn insgesamt lehren 38 Prozent des Mittelbaus nicht mehr als zwei SWS und 74 Prozent nicht mehr als sechs SWS (siehe 4.). Die Lehrverteilung unterscheidet sich allerdings erheblich zwischen den Fächergruppen: Während in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die Hälfte des Mittelbaus bis zu zwei SWS lehrt, ist es in Mathematik und Naturwissenschaften nur ein Viertel. 32 Prozent lehren dort mehr als sechs SWS, während es in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nur sieben Prozent sind. Offensichtlich wird der Mittelbau, selbst wenn man in Rechnung stellt, dass die erbrachte Lehre nur ungenügend dokumentiert wird, in Mathematik und Naturwissenschaften stärker in die (Lehr-) Pflicht genommen als in den anderen Fächergruppen.

Die Lehrverteilungen zeigen, dass in Ansätzen bereits ein Mittelbau mit Schwerpunkt in der Lehre existiert. Ein solcher kann angenommen werden, wenn die erbrachte Lehre jene acht SWS übertrifft, die die Lehrverpflichtungsverordnungen analog zu den Professor/innen für 'klassische' wissenschaftliche Mitarbeiter/innen vorsehen. Angehörige des Mittelbaus, die mehr als acht SWS lehren, finden sich kaum in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (4% lehren mehr als acht SWS), sehr wohl aber in den Sprach- und Kulturwissenschaften (11,6% lehren mehr als acht SWS) und besonders in Mathematik und Naturwissenschaften (20,5% lehren mehr als acht SWS). Insgesamt lehrt knapp jede/r sechste (15,9%) Angehörige des erfassten Mittelbaus an Universitäten mehr als acht SWS. Wohlgemerkt: Es handelt sich hierbei *nicht* um Lehrkräfte für besondere Aufgaben.

Eine Diskussion darüber, welche Auswirkungen vom Mittelbau erbrachte Lehre auf die Qualität der Lehre insgesamt hat, ist bislang in Deutschland unterblieben. Dass auch der Mittelbau in erheblichem Umfang lehrt, wird durch die Dominanz professoraler Lehre in der hochschulpolitischen Diskussion verdeckt. Danach wird wissenschaftliche Lehre in der Regel von Professor/innen erbracht und vom Mittelbau lediglich ergänzt. Angesichts eines mittleren Lehranteils von 34,5 Prozent erscheint der Mittelbau allerdings als ein integraler Bestandteil des Lehrkörpers und als unverzichtbar für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots. Dieser Beitrag des Mittelbaus ist nicht offiziell bekannt, weil nicht einmal die Lehrverpflichtung des Mittelbaus zentral dokumentiert wird, im Falle des drittmittelfinanzierten Personals sogar nicht einmal, dass es überhaupt lehrt. Der Mittelbau wird in der hochschulpolitischen Diskussion weitgehend ignoriert und nicht als Akteur einer Verbesserung der Lehrqualität wahrgenommen, sondern als eine Kapazitätsreserve, die es auszuschöpfen gilt.

3.3. Lehrkräfte für besondere Aufgaben

Fachspezifischer Einsatz von Lehrkräften für besondere Aufgaben

Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA) übernehmen Lehraufgaben, die nicht die Oualifikation eines Professors erfordern (Thieme 2004: 460). Sie können darüber hinaus in einigen Bundesländern auch selbständig Lehraufgaben übernehmen. An den von uns untersuchten universitären Fachbereichen sind LfbA keine durchgängig genutzte Personalkategorie. Weil zu ihnen auch die für die Sprachausbildung zuständigen Lektor/ innen zählen, sind ihre Anteile am Lehrkörper und an der Lehre in sprachwissenschaftlichen Fachbereichen am höchsten. Hinzu kommen erziehungs- und sportwissenschaftliche Fachbereiche, an denen LfbA in der Lehrerbildung eingesetzt werden. An diesen vier Fachbereichen in unserem Sample kommen Lehrkräfte für besondere Aufgaben aufgrund fachspezifischer Strukturen des Lehrangebots zum Einsatz. Sie erbringen zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Lehre und ihr Lehranteil liegt über dem der Professor/innen. An weiteren zehn Fachbereichen erbringen LfbA zwischen 10.6 und 17.8 Prozent der Lehre, wobei auch hier eine fachspezifische Begründung für ihren Einsatz in den meisten Fällen naheliegt (vgl. Übersicht 12).¹²

Geringes Interesse an Personal, das ausschließlich lehrt

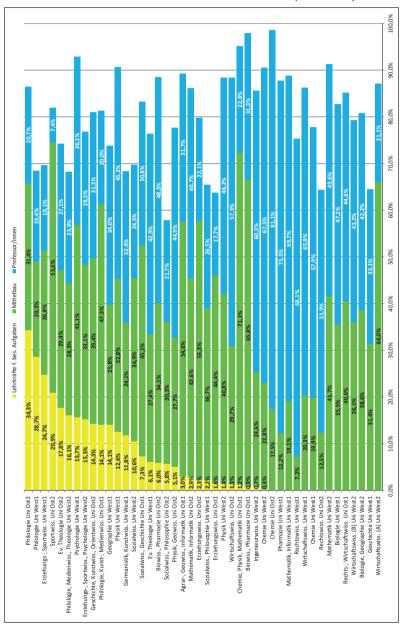
Die Lehrverteilung innerhalb der Gruppe der LfbA zeigt, dass ihre vergleichsweise hohe Lehrverpflichtung unterschiedlich 'ausgereizt' wird (vgl. Übersicht 13).

Nach den LVVO der Länder, in denen die untersuchten Universitäten ihren Sitz haben, liegt ihre Lehrverpflichtung zwischen zwölf und 24 SWS. Davon weicht die erfasste Lehrverteilung erheblich ab. Insgesamt lehren 62 Prozent der LfbA weniger als zwölf SWS und 25 Prozent weniger als sechs SWS, was – bei niedrigstmöglicher Ansetzung der Lehrverpflichtung – dem Deputat einer halben Stelle entspräche. Dass die Lehrverpflichtung im Vergleich zu den LVVO-Vorgaben eher niedriger ausfällt, spricht dafür, dass die Fachbereiche bzw. die Professor/innen kein ausgeprägtes Interesse daran haben, Personal ausschließlich für Lehraufgaben zu beschäftigen, sofern dies nicht aufgrund der Lehrangebotsstruktur unbedingt notwendig ist. Dies erscheint aus professoraler

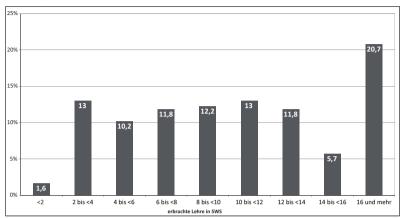
_

¹² So kommen LfbA vermutlich auch in den Kunstwissenschaften und in den Sozialwissenschaften im Rahmen der Lehrerbildung zum Einsatz.

Übersicht 12: Anteile der Lehrkräfte für besondere Aufgaben (N=242), des Mittelbaus (N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)



Übersicht 13: Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrkräften für besonderen Aufgaben (LfbA) (N=246) an Universitäten (Angaben in Prozent)



Perspektive auch deswegen sinnvoll, weil diese Personen bei zu hoher Lehrverpflichtung nicht mehr für die Forschung am Lehrstuhl zur Verfügung stehen. LfbA bieten dann Lehre an, die kaum noch auf eigener Forschung basiert.

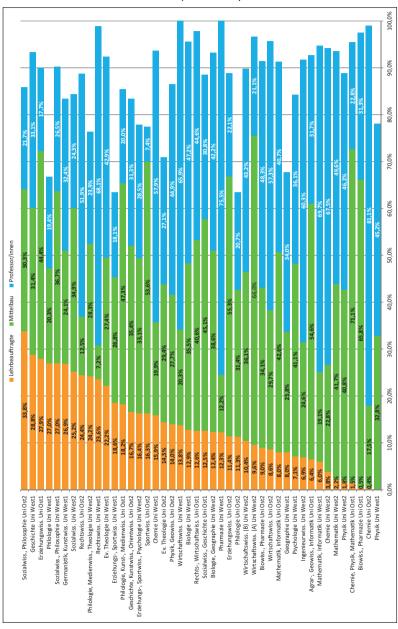
3.4. Lehrbeauftragte

Lehrbeauftragte sind eine heterogene Gruppe, zu denen neben Praxisvertreter/innen auch Privatdozent/innen, außerplanmäßige und Honorarprofessor/innen gehören. Darüber hinaus lehren Wissenschaftler/innen aus außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Stipendiat/innen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie als Lehrbeauftragte zum nebenberuflich beschäftigten Lehrpersonal gezählt werden. Sie werden zur Schließung fachlicher wie kapazitärer Lücken eingesetzt (Thieme 2004: 566).

Starke Varianzen im Einsatz von Lehrbeauftragten nach Fächergruppen

Lehrbeauftragte werden an fast allen untersuchten Fachbereichen eingesetzt. Lediglich an einem Fachbereich (Physik Uni West1) waren im Untersuchungszeitraum keine Lehrbeauftragten tätig. Das Ausmaß des Einsatzes von Lehrbeauftragten variiert allerdings erheblich: sie erbringen zwischen 0,4 (Chemie Uni Ost2) und 33,8 (Sozialwissenschaften, Philo-

Übersicht 14: Anteile der Lehrbeauftragten (N=1.422), des Mittelbaus (N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)



sophie Uni Ost2) Prozent der Lehre. Dass die Fachbereiche mit den Extremwerten einer Universität angehören, lässt vermuten, dass der Einsatz von Lehrbeauftragten nicht Konsequenz einer zentralen institutionellen Strategie ist. Vielmehr scheinen die einzelnen Fächergruppen dies unterschiedlich zu handhaben: Die höchsten Lehranteile finden sich in Fachbereichen der Rechts-, Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften,¹³ die niedrigsten in Mathematik, Natur-¹⁴ und Wirtschaftswissenschaften (siehe Übersicht 15).

An elf der 20 sprach-, kultur-, rechts- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche erbringen Lehrbeauftragte mehr als ein Fünftel der Lehre und liegen damit über dem Mittelwert. Diese hohen Lehranteile korrespondieren mit niedrigen Professor/innenanteilen (zwischen 18 und 33%). Ausnahmen sind die Fachbereiche Rechtswissenschaften Uni West1 und Uni Ost2, an denen der Lehranteil des Mittelbaus so niedrig ist, dass sowohl die Lehranteile der Lehrbeauftragten (je 24%) als auch der Professor/innen (68¹5 bzw. 52%) vergleichsweise hoch ausfallen.

Einen hohen Professor/innenanteil weist auch der Fachbereich Evangelische Theologie Uni Westl auf. Die Kombination von niedrigen Professor/innenanteilen und hohen Lehrbeauftragtenanteilen findet sich ausschließlich an Fachbereichen der Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften. An sieben Fachbereichen werden niedrige (d.h. unter dem Mittelwert von 39,4% liegende) Professor/innenanteile eher durch Lehrbeauftragte als durch den Mittelbau kompensiert. So liegen auch die Lehranteile des Mittelbaus an diesen Fachbereichen tendenziell unter dem Mittelwert von 34,5 Prozent. Hier fungieren die Lehrbeauftragten und nicht der Mittelbau als Kapazitätsreserve des Fachbereichs. Insgesamt liegt der Lehranteil der Lehrbeauftragten an acht Fachbereichen über dem Lehranteil der Professor/innen.

An Fachbereichen der Mathematik, Natur- und Wirtschaftswissenschaften ist entweder der Lehranteil der Professor/innen so hoch, dass keine Lehrbeauftragten zur Kompensation professoraler Lehre benötigt werden, oder durchschnittliche Professor/innenanteile werden durch hohe Mittelbauanteile ausgeglichen.

60

.

¹³ Der Fachbereich Psychologie Uni West1 zeigt einen eher für die Naturwissenschaften typischen Lehranteil der Lehrbeauftragten und wurde daher diesen Fachbereichen zugeordnet.

¹⁴ inklusive dem Fachbereich Agrar-, Geowissenschaften, Informatik Uni Ost1

¹⁵ Wie ausgeführt, ist dieser erhobene Lehranteil der Professor/innen am Fachbereich Rechtswissenschaften Uni West1 vermutlich zu hoch.

¹⁶ Ausnahmen sind die Erziehungswissenschaften Uni Ost1 sowie Sozialwissenschaften und Philosophie Uni West1.

Übersicht 15: Anteile der Lehrbeauftragten (N=1.422) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Fächergruppe

Fachbereiche der Sprach-, Kultur-, und Sozialwissenschaften	Rechts-	Fachbereiche der Mathematik, Natur- und Wirtschaftswissenschaften		
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	33,8%	Chemie Uni West1	15,9%	
Geschichte Uni West1	28,8%	Physik, Geowiss. Uni Ost2	14,0%	
Erziehungswiss. Uni Ost1	27,9%	Wirtschaftswiss. Uni West1	13,8%	
Philologie Uni West1	27,0%	Biologie Uni West1	12,9%	
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	27,0%	Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1 ¹⁷	12,6%	
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	26,9%	Biologie, Geographie Uni West2	12,4%	
Sozialwiss. Uni West2	25,2%	Pharmazie Uni West1	12,3%	
Rechtswiss. Uni Ost2	24,4%	Wirtschaftswiss. (B) Uni West2	10,4%	
Philologie, Medienwiss., Theologie Uni West2	24,2%	Wirtschaftswiss. (A) Uni West2	9,6%	
Rechtswiss. Uni West1	23,6%	Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	9,0%	
Ev. Theologie Uni West1	22,2%	Wirtschaftswiss. Uni Ost2	8,6%	
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	18,6%	Mathematik, Informatik Uni Ost2	8,0%	
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	18,2%	Geographie Uni West1	8,0%	
Geschichte, Kunstwiss., Orient- wiss. Uni Ost2	16,7%	Psychologie Uni West1	7,1%	
Erziehungs-, Sportwiss., Psychologie Uni West2	16,4%	Ingenieurwiss. Uni West2	6,9%	
Sportwiss. Uni Ost2	16,3%	Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	6,4%	
Ev. Theologie Uni Ost2	14,5%	Mathematik, Informatik Uni West1	6,0%	
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	12,5%	Chemie Uni West2	3,8%	
Erziehungswiss. Uni Ost2	11,4%	Mathematik Uni West2	2,2%	
Philologie Uni Ost2	11,3%	Physik Uni West2	1,8%	
		Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	1,5%	
		Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	0,5%	
		Chemie Uni Ost2	0,4%	
		Physik Uni West1	0,0%	
Mittelwert der Fachbereiche	21,4%	Mittelwert der Fachbereiche	7,7%	

Unverbindlichkeit eröffnet Handlungsräume

Hohe Lehranteile von Lehrbeauftragten werden vor allem dann zu einem Problem, wenn ihre Lehre, "weder inhaltlich noch organisatorisch in das Lehrprogramm integriert [ist]" (Wissenschaftsrat 2008: 41). Die Konse-

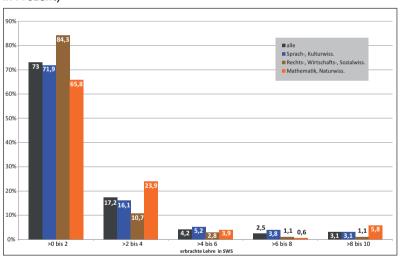
_

¹⁷ An diesem Fachbereich liegen vermutlich hohe Lehrbeauftragtenanteile in den Rechtswissenschaften und niedrige in den Wirtschaftswissenschaften vor.

quenzen stellt der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen deutlich heraus. Die Hochschulen und Fachbereiche müssten "insgesamt mehr Verantwortung für die von Lehrbeauftragten gehaltenen Veranstaltungen übernehmen." Hierzu sei es notwendig, die Unverbindlichkeit bei der Organisation von Lehraufträgen zu durchbrechen und Lehraufträge in die etablierten Verfahren der curricularen Abstimmung und der Qualitätssicherung einzubeziehen (Wissenschaftsrat 2007: 48).

Dabei ist es aber gerade die "Unverbindlichkeit", die den Fachbereichen Handlungsräume eröffnet. Mehr noch als der Mittelbau können Lehrbeauftragte kurzfristig und preiswert für die Lehre rekrutiert werden. Zum Teil erhalten sie noch nicht einmal einen offiziellen Lehrauftrag¹⁸ (siehe 4.2).

Übersicht 16: Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten (N=1.421) an Universitäten insgesamt und nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)



¹⁸ "Hinzuzunehmen sind Wissenschaftler insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich durch Stipendien oder private Mittel und teilweise durch Mittel aus der Arbeitslosenversicherung finanzieren, von denen aber trotzdem viele in die Arbeit in der Forschung und auch in der Lehre eingebunden sind. Genauere statisti-

sche Angaben über diese Gruppe fehlen und damit auch ein Gesamtüberblick über alle

14)

62

mit der Hochschule verbundenen Wissenschaftler. Die Hochschulen binden damit eine quantitativ bedeutsame Anzahl von Wissenschaftlern, für die sie nicht die durch ein Beschäftigungsverhältnis festgelegte Verantwortung übernehmen, die sie aber flexibel für Aufgaben insbesondere in der Lehre einsetzen können." (Wissenschaftsrat 2007:

Dass es sich bei den Lehrbeauftragten an Universitäten um eine flexibel einsetzbare Kapazitätsreserve handelt, legt auch die Verteilung der erbrachten Lehre nahe: Fast drei Viertel der Lehrbeauftragten an Universitäten lehrt nicht mehr als zwei SWS, sie geben in der Regel also eine Lehrveranstaltung. Eventuell handelt es sich dabei um einen kontinuierlichen Beitrag zum Lehrangebot, wie etwa im Falle von Privatdozent/innen, außerplanmäßigen und Honorarprofessor/innen, die für die Aufrechterhaltung ihres Titels zur Lehre verpflichtet sind. Möglicherweise sind es aber auch Lehrende, die nur für eine konkrete Lehrveranstaltung verpflichtet werden und im folgenden Semester etwas ganz anderes anbieten, vielleicht an einer anderen Hochschule, oder die nur sporadisch lehren.

4. Beschäftigungsbedingungen

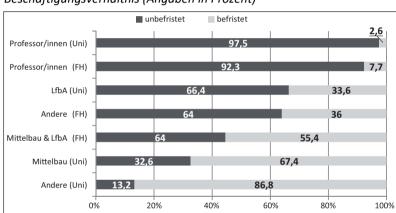
Der öffentliche Arbeitsmarkt Wissenschaft weist bei allen disziplinären und föderalen Eigenheiten auf der Ebene der Beschäftigungsverhältnisse noch immer eine weitgehend einheitliche Struktur auf, die im Wesentlichen im Beschäftigungsregelwerk des öffentlichen Dienstes des Bundes und der Länder sowie vor allem in der Organisationslogik der Wissenschaft selbst begründet liegt. Differenzierungen dieser Personalstruktur zeigen sich in den konkreten Beschäftigungsbedingungen. Sie variieren nicht nur nach Einkommen und Position in der dienstrechtlichen Hierarchie, sondern auch in der vertraglichen Ausgestaltung. Das betrifft den Charakter des Beschäftigungsverhältnisses, die Art und Weise der Vergütung, den vertraglich festgelegten (und damit bezahlten) Beschäftigungsumfang sowie die Laufzeit des Arbeitsvertrages.

Etwa 350.000 Wissenschaftler/innen werden in Deutschland an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen des öffentlichen Sektors in Lehre und Forschung beschäftigt, davon ca. 260.000 hauptberuflich. Von den knapp 185.000 Personen des hauptberuflichen wissen-

.

¹ Zahlen für den Untersuchungszeitraum (2008) (siehe Statistisches Bundesamt 2009: 28ff. und Statistisches Bundesamt 2010: 49). Die Zahl für das wissenschaftliche Personal an Hochschulen wird vom statistischen Bundesamt für 2011 mit 337.102 Personen angegeben, davon sind 217.538 Personen hauptberuflich und 119.564 nebenberuflich beschäftigt (Statistisches Bundesamt 2012a: 143-144). Hinzu kommt das Personal für Forschung und Entwicklung, das in wissenschaftlichen Einrichtungen des öffentlichen Sektors tätig ist. Im Gegensatz zu den Zahlen für die Hochschulen wird das Personal hier nicht nach Köpfen gezählt, sondern in Vollzeitäguivalenten (= volle Stellen) erfasst, für 2010 sind dies 51.783 (Statistisches Bundesamt 2012b: 49). Es ist davon auszugehen, dass in der außeruniversitären Forschung die Anzahl der beschäftigten Personen höher ist als die Anzahl der Vollzeitäguivalente, da es sich nicht allein um Vollzeitstellen handeln dürfte. Der Anteil nebenberuflich beschäftigten Personals an außeruniversitären Einrichtungen dürfte hingegen gering sein. Lehrbeauftragte, die mit fast 68.000 den größten Anteil am nebenberuflichen wissenschaftlichen Personal ausmachen, finden sich ausschließlich an Hochschulen, da nur dort gelehrt wird - was nicht ausschließt, dass sie gleichzeitig hauptberuflich in der außeruniversitären Forschung tätig sind (vgl. 3.2). Schließlich können zu dem hier umrissenen öffentlichen Arbeitsmarkt Wissenschaft auch Personen gezählt werden, die vor allem administrative Aufgaben erfüllen, für die aber eine wissenschaftliche Qualifikation Voraussetzung ist. Neben den "klassischen" Beschäftigungsbereichen in der Hochschulverwaltung ist hiermit die wachsende Zahl von Stellen in neu entstehenden Aufgabenfeldern und Institutionen des reformierten Hochschul- und Forschungssystems gemeint, die als ,neue Hochschulprofessionen' zunehmend auch im Fokus der Hochschulforschung stehen (vgl. Krücken u.a. 2010). Präzise Zahlen zu diesen Stellen finden sich in der amtlichen Statistik nicht.

schaftlichen Personals an deutschen Hochschulen werden rund 54.000 Personen unbefristet in Vollzeit beschäftigt. Den Regelfall stellt die unbefristete Vollzeitstelle allein in der Gruppe der Professor/innen dar. Von etwa 38.500 Professor/innen, darunter knapp 14.500 Fachhochschulprofessor/innen, stehen knapp 30.500 in einem solchen Beschäftigungsverhältnis.² Auch die Mehrheit der Akademischen Räte (7.108 von 11.987) wird unbefristet in Vollzeit beschäftigt, bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben hingegen sind es weniger als die Hälfte (3.509 von 7.874). Die befristete Beschäftigung ist der Regelfall für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen an den Hochschulen: 105.816 von insgesamt 121.461 werden befristet beschäftigt, davon 55.025 in Vollzeit und 50.791 in Teilzeit ³



Übersicht 17: Hauptberufliches⁴ Lehrpersonal nach Personalgruppe und Beschäftigungsverhältnis (Angaben in Prozent)

Die Differenzierung des von uns erhobenen Lehrpersonals nach Beschäftigungsverhältnis bestätigt, dass die unbefristete Beschäftigung nur für

65

² Der mit knapp 5.582 recht hohe Anteil von befristeten Professuren mag auf den ersten Blick überraschen. Es ist allerdings davon auszugehen, dass bei den 1.524 befristeten C4 und C3-Professuren und den 1.518 befristeten W3 und W2-Professuren in den allermeisten Fällen – anders als bei den Stellen im Mittelbau – die Möglichkeit und Bereitschaft besteht, die Stelle unter bestimmten Bedingungen zu entfristen. Die 991 C2-Stellen auf Zeit sowie die 849 befristeten Juniorprofessuren sind hingegen in den meisten Fällen nicht mit einer Entfristungsoption versehen.

³ Auch die Mehrheit der Dozent/innen und Assistent/innen wird befristet beschäftigt.

⁴ Mittelbau an Universitäten inklusive ,nebenberuflich' Beschäftigte (wissenschaftliche Hilfskräfte und Stipendiat/innen).

Professor/innen der Regelfall ist. Das gilt sowohl für die untersuchten Universitäten als auch für die Fachhochschulen. Daneben werden nur Lehrkräfte für besondere Aufgaben eher unbefristet als befristet beschäftigt.

Das Gefälle zwischen befristeten und unbefristeten Beschäftigten im Mittelbau fällt in unseren Ergebnissen im Vergleich zum in der offiziellen Personalstatistik aufgeführten hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal wesentlich weniger deutlich aus: Nicht lediglich jede/r zehnte, sondern jede/r dritte Mittelbauangehörige, der an den untersuchten Universitäten in der Lehre eingesetzt wird, ist unbefristet beschäftigt. Offensichtlich wird ein Großteil der in der Personalstatistik ausgewiesenen befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen nicht in der Lehre eingesetzt oder ihr Einsatz dort nicht dokumentiert. Der unbefristete Mittelbau hingegen findet sich eher in der Lehre, als dass er exklusiv für Forschungs- oder Verwaltungsaufgaben beschäftigt würde.

4.1. Unbefristete Lehre

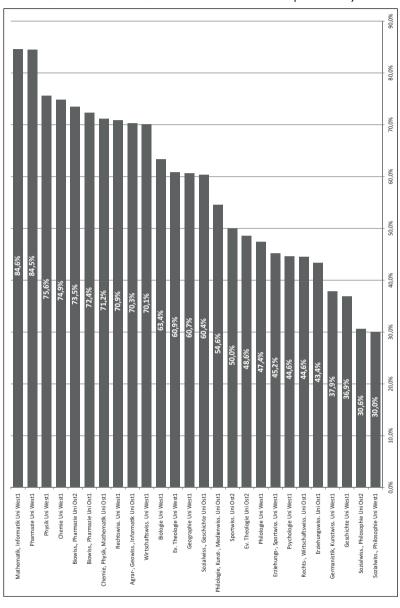
Unterschiede zwischen den Fächergruppen

Die Anteile der Lehre, die in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbracht werden, variieren an den Fachbereichen der untersuchten Universitäten zwischen 30 und 84,6 Prozent. Diese Varianz wird maßgeblich von der Fächergruppe beeinflusst: Während der Fachbereich Geographie Uni West1 mit 60,7 Prozent den niedrigsten Anteil unbefristeter Lehre in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften aufweist, ist es in den Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften⁵ genau andersherum: Der höchste Anteil unbefristeter Lehre findet sich mit 60,9 Prozent am Fachbereich Evangelische Theologie Uni West1.

Warum aber werden an den Fachbereichen der Mathematik und Naturwissenschaften große Teile der Lehre von unbefristet Beschäftigten erbracht und an den Fachbereichen der Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften nicht? Es lässt sich nur darüber spekulieren, warum manche Fächer ihre spezifischen Erfordernisse in der Lehre mit unbefristetem Personal abzudecken suchen. So könnte man vermuten, dass die starke Spezialisierung der Lehre in Mathematik und Naturwissenschaften zusammen mit Anforderungen wie etwa Anwendungswissen für wissenschaftli-

⁵ Die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sind weniger eindeutig.

Übersicht 18: Anteile der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)⁶



_

⁶ Nur für die Fachbereiche an Universitäten, für die Beschäftigungsdaten vorlagen.

che Apparaturen eine Kontinuität beim Personal auch in der Lehre voraussetzt. Zudem stehen in Mathematik und Naturwissenschaften die Hochschulen möglicherweise in stärkerer Konkurrenz zu außeruniversitären Arbeitsmärkten, so dass Beschäftigungsangebote hinreichend attraktiv gestaltet werden müssen. Vor diesem Hintergrund könnte es von Vorteil sein, Personal längerfristig zu binden.

In der hochschulpolitischen Diskussion ebenso wie in der Hochschulforschung wird bislang die unbefristete Beschäftigung von Wissenschaftler/innen nicht mit der Qualität der Lehre verknüpft. Auch gibt es bislang in Deutschland keine Untersuchungen zu den Effekten des Einsatzes unbefristeten Personals in der Lehre.⁷

Unbefristetes Lehrpersonal unterhalb der Professur

Ein Blick auf die Verteilung der unbefristeten Lehre auf die einzelnen Personalgruppen zeigt, dass diese an den meisten Fachbereichen nicht mit professoraler Lehre gleichgesetzt werden kann. Offensichtlich übernehmen auch Lehrkräfte für besondere Aufgaben und der Mittelbau Daueraufgaben in der Lehre und werden unbefristet beschäftigt.

Unbefristet beschäftigte Professor/innen erbringen im Mittelwert der Fachbereiche an Universitäten 36,9 Prozent der Lehre, unbefristet beschäftigter Mittelbau 15,2 Prozent und unbefristet beschäftigte Lehrkräfte für besondere Aufgaben 5,4 Prozent. Am Fachbereich Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1 wird fast die Hälfte der Lehre vom unbefristet beschäftigten Mittelbau erbracht, am Fachbereich Philologie Uni West1 ein Fünftel von unbefristet beschäftigten LfbA.

Dass es unbefristet beschäftigtes Personal unterhalb der Professur gibt, das Daueraufgaben in der Lehre übernimmt, wird in der hochschulpolitischen Diskussion weitgehend ignoriert.⁸ Der Einsatz eines solchen

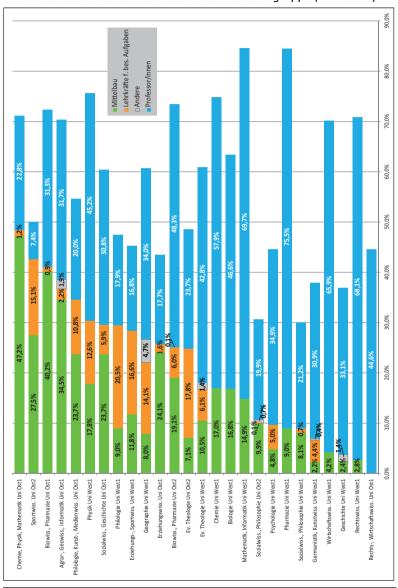
.

denberg 2009: 121f.).

⁷ Mit Blick auf den internationalen Forschungsstand lässt sich allenfalls sagen, dass bislang keine eindeutigen Effekte identifiziert werden konnten. Das lässt sich indirekt aus der angloamerikanischen Diskussion über die Effekte befristet beschäftigten Personals auf die Qualität von Lehre und Studium folgern, die ebenfalls nicht eindeutig sind (siehe 6.). Aus der Abwesenheit eindeutig negativer Effekte durch den Einsatz befristet beschäftigten Personals ließe sich auf die Abwesenheit eindeutig positiver Effekte beim Einsatz unbefristet beschäftigten Personals schließen (vgl. Cross/Gol-

⁸ Mit Ausnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), die eine unbefristete Beschäftigung unterhalb der Professur *auch* für Daueraufgaben in der Lehre fordert: "Neben Stellen zur Qualifikation und Professuren benötigen Hochschulen und Forschungseinrichtungen ausreichend Stellen, auf denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit unbefristeten Verträgen Wissenschaft als Beruf ausüben können.

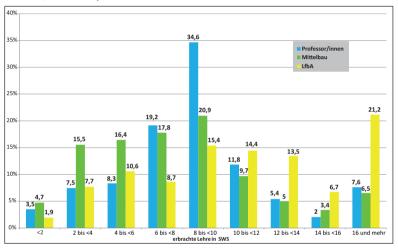
Übersicht 19: Anteile unbefristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Personalgruppe (in Prozent)



Nur so lassen sich die Daueraufgaben in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement mit der erforderlichen Kontinuität und Qualität erfüllen." (Templiner Manifest, http://www.templiner-manifest.de/)

Personals wird allenfalls als Ergänzung der professoralen Lehre gesehen (Wissenschaftsrat 2008: 74). Lehre auf unbefristeten Stellen ist aus dieser Perspektive den Professor/innen vorbehalten. Angesichts eines mittleren Lehranteils des unbefristet beschäftigten Mittelbaus von knapp einem Sechstel kann es sich aber kaum um einen nur ergänzenden Beitrag zum Lehrangebot handeln.

Übersicht 20: Verteilung der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten Lehre an Universitäten nach Personalgruppe (Angaben in Prozent, N=1.232)



Unbefristet beschäftigte Professor/innen erbringen im Durchschnitt 8,8 SWS an Lehre pro Semester, der unbefristet beschäftigte Mittelbau 7,5 SWS und unbefristet beschäftigte Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA) 10,9 SWS. Der Unterschied in der durchschnittlichen Lehrleistung zwischen Professor/innen und Mittelbau erweist sich als gering. Knapp die Hälfte des in der Lehre eingesetzten unbefristeten Mittelbaus erbringt mit acht oder mehr SWS eine dem professoralen Lehrdeputat vergleichbare Lehrleistung. Wer unbefristet beschäftigten Mittelbau statt Professor/innen in der Lehre einsetzt, reduziert somit nicht seine verfügbaren Lehrkapazitäten.

Die LVVO der Länder, in denen die untersuchten Universitäten ihren Sitz haben, sehen für unbefristet in Vollzeit beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen eine Lehrverpflichtung von sechs bis acht SWS vor; wenn sie ihren Schwerpunkt in der Lehre haben, sind es mindestens 14 SWS.

Anhand der nach den LVVO vorgesehenen Lehrverpflichtungen kann der in der Lehre tätige unbefristet in Vollzeit⁹ beschäftigten Mittelbau an den von uns untersuchten Universitäten wie folgt differenziert werden:

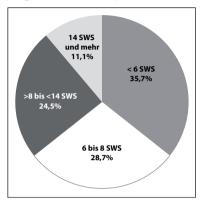
- Es existiert ein unbefristeter Mittelbau, der andere Aufgaben in der Forschung oder Verwaltung übernimmt und dessen Lehrverpflichtung daher reduziert ist (35,7% bzw. N=128 lehren weniger als sechs SWS). Dieses gute Drittel zeigt, dass der unbefristet beschäftigte Mittelbau anscheinend auch für andere Aufgaben dauerhaft benötigt wird. Offen bleibt, ob es sich bei den Deputaten unterhalb der LVVO-Vorgaben um offizielle Reduktionen handelt (da diese häufig nicht zentral dokumentiert werden) oder um informelle Absprachen am Lehrstuhl.
- Daneben gibt es einen unbefristeten Mittelbau, der Daueraufgaben in der Lehre wahrnimmt und "normal" lehrt, d.h. in dem von den LVVO vorgesehenen Umfang (28,7% bzw. N=103 lehren zwischen sechs und acht SWS).
- Des Weiteren gibt es einen unbefristeten Mittelbau, der Daueraufgaben in der Lehre wahrnimmt, mehr lehrt als nach LVVO vorgesehen, dessen erbrachte Lehre aber unterhalb des Umfangs für Stellen mit Schwerpunkt in der Lehre liegt (24,5% bzw. N=88 lehren mehr als acht, aber weniger als 14 SWS). Selbst wenn sich die SWS-Zahlen durch Anrechnungsfaktoren etwa für die Lehre in Praxisveranstaltungen in der administrativen Buchführung noch vermindern sollten, befinden sich diese Lehrenden im unbefristeten Mittelbau faktisch auf dem Weg zu 'Hochdeputatsstellen', müssen sie doch angesichts der Höhe ihrer tatsächlichen Lehre ihren Schwerpunkt in die Lehre verlagern.
- Schließlich wird ein unbefristeter Mittelbau beschäftigt, dessen Schwerpunkt eindeutig in der Lehre liegt (11,1% bzw. N=40 lehren 14 oder mehr SWS). Rund zehn Prozent des unbefristet beschäftigten Mittelbaus haben mit einem Umfang von 14 SWS und mehr nach Maßgabe der LVVO ihren Schwerpunkt in der Lehre. Es sind, auch wenn sie nicht mit einer solchen Kategorie bezeichnet werden, 'Hochdeputatsstellen', die sich in ihrem Lehrumfang kaum noch von Lehrkräften für besondere Aufgaben unterscheiden.

.

⁹ Ein unbefristet in Teilzeit beschäftigter Mittelbau existiert kaum (N=23 von 382 unbefristet beschäftigten Angehörigen des Mittelbau, für die auch Daten zum Beschäftigungsumfang vorliegen).

Der divergierende Umfang der erbrachten Lehre im unbefristet beschäftigten Mittelbau verweist darauf, wie unterschiedlich die einzelnen Mit-

Übersicht 21: Differenzierung des unbefristet in Vollzeit beschäftigten Mittelbaus (N=359) nach Umfang der erbrachten Lehre (Angaben in Prozent)



arbeiterstellen ausgestaltet sein können. Angesichts der Festlegung der Dienstaufgaben im Rahmen einer unbefristeten Beschäftigung Vertragsabschluss bestehen aber formal kaum Handlungsräume, die Lehrverpflichtung sich wandelnden Gegebenheiten anzupassen. Kurz- und mittelfristig erweisen sich diese Stellen als geeignet, um im Verhältnis etwa zur Anstellung von Professor/innen mit geringerem finanziellen wie administrativen Aufwand Lehrkapazitäten zu sichern. Mit den Professor/innen teilen sie den unbefristeten Charak-

ter ihrer Beschäftigung. Für die Lehre bedeutet dies, dass hier ein bestimmtes Maß an Kontinuität im Lehrkörper gegeben ist und anscheinend für wichtig erachtet wird.

Die Existenz eines unbefristeten Mittelbaus in der Lehre verdankt sich allerdings jeweils spezifischen und konkreten Situationen auf lokaler Fachbereichs- oder Institutsebene und folgt keinen übergeordneten Logiken oder Konzepten und Strategien zur Qualitätssicherung in der Lehre. Sofern dem unbefristet beschäftigten Mittelbau dauerhaft Lehraufgaben übertragen werden, handelt es sich zwar um professionelles Lehrpersonal unterhalb der Professur, dass es aber nach Maßgabe des herrschenden Nachwuchsparadigmas im deutschen Wissenschaftssystem eigentlich nicht geben dürfte (vgl. 5.). Als Konsequenz existieren keine weithin bekannten, transparenten Regelungen und gangbaren Wege, wie man auf diese Positionen gelangt (vgl. Bloch/Würmann 2012).

Einen unbefristeten Mittelbau in der Lehre gibt es in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in Mathematik und Naturwissenschaften, aber nur kaum in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.¹⁰

-

¹⁰ Von N=176 Angehörigen des Mittelbaus in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, für die Beschäftigungsdaten vorliegen, werden N=17 unbefristet beschäftigt.

Die Lehrverteilungen innerhalb des unbefristeten Mittelbaus unterscheiden sich nur geringfügig zwischen den Fächergruppen.¹¹

4.2. Befristete Lehre

Gründe für die befristete Beschäftigung von wissenschaftlichem Personal

Trotz seiner in der Praxis offenbar stark variierenden Lehrverpflichtung wird der unbefristet beschäftigte Mittelbau als Hindernis für den flexiblen Personaleinsatz in der Lehre gesehen. Im Regelfall unbefristet sind ja bereits die Professor/innen in der Lehre tätig. Darüber hinausgehende Entfristungen werden als Beschränkung des Handlungsraumes wahrgenommen. Denn "durch die befristete Anstellung einer hohen Zahl wissenschaftlicher Nachwuchskräfte – zur Promotion aber auch weit darüber hinaus – sichert sich das Wissenschaftssystem ein großes Potential flexibel einsetzbarer Mitarbeiter, ohne dafür langjährige Bindungen eingehen zu müssen" (Wissenschaftsrat 2007: 30).

Es ist also in dieser Logik das befristet beschäftigte Personal unterhalb der Professur, das Handlungsräume eröffnet, und dessen befristete Beschäftigung zusätzlich dadurch legitimiert wird, dass es als wissenschaftlicher Nachwuchs gilt, dessen Qualifikationsphase noch nicht abgeschlossen ist (siehe 5.). Warum aber flexibel einsetzbares Personal überhaupt benötigt wird und welche Folgen dies für die Qualität der Lehre hat, bleibt in der deutschen Diskussion offen.

Im angloamerikanischen Bereich hingegen wird seit Jahren über den Einsatz der sogenannten *contingent faculty* in der Lehre diskutiert (vgl. Cross/Goldenberg 2009: 49). Dabei handelt es sich um wissenschaftliches Personal, das außerhalb des bisher an angloamerikanischen Universitäten üblichen *tenure-track*-Systems beschäftigt wird. In diesem Rahmen haben Wissenschaftler/innen Anspruch auf die Übernahme in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis (*tenure*) im Bewährungsfall. Bei der *contingent faculty* hingegen handelt es sich um *non-tenure-track faculty*, also um Personal ohne Aussicht auf Übernahme in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis. Der akademische Karriereverlauf ist da-

¹¹ siehe Tab. 18.1 im Anhang

¹² In der Regel auf Grundlage einer Evaluation sowohl der Forschungs- als auch der Lehrleistungen.

¹³ "The distinguishing characteristic of *contingent appointments* is the tenuous connection between the institution and the appointee because of the brief term of each appointment; in other words, part-time faculty appointments are usually for a single aca-

her ungewiss, was sich in der möglicherweise fortgesetzten,¹⁴ aber eben immer befristeten Beschäftigung zeigt (Benjamin 2003a: 1f.; Cross/Goldenberg 2003: 56). Als Gründe für die Beschäftigung von *contingent faculty* werden angeführt (Cross/Goldenberg 2009: 43ff.):

(a) Sparzwänge

Die für die Lehre zur Verfügung stehenden Mittel werden zugunsten anderer Aufgaben gekürzt, etwa um forschungsstarke Professor/innen mittels hoher Gehälter¹⁵ und niedriger Lehrverpflichtung anwerben zu können.¹⁶ Auch können neue Budgetierungsmodelle Anreize setzen, Lehre möglichst kostengünstig anzubieten.¹⁷

(b) Steigende Studierendenzahlen

Die steigende Studiernachfrage wird nicht durch die Einstellung unbefristeten Personals bedient, weil der Anstieg als nur temporär angesehen wird.

demic term and non-tenure-track appointments for a single academic year, even in the case of those faculty who have held previous appointments. Further, contingent appointments normally provide, often explicitly, that the position carries no right to any expectation of reappointment. In contrast to the case of nonreappointment of probationary tenure track faculty, this means that the institution may decide not to offer further appointments without explaining its decision or providing an opportunity for appeal." (Benjamin 2003a: 2)

- ¹⁴ So sind auch ,Kettenverträge' (roll contracts) üblich, also die direkte Abfolge befristeter Beschäftigungen.
- 15 "Savings generated by hiring non-tenure-track faculty have funded competitive salaries for tenured/tenure-track faculty, new technology, and other critical needs." (Illinois State Board of Education 2002: 7)
- ¹⁶ "As part of recruitment packages, most elite universities now offer new assistant professors a first year with only two courses and a semester (or even two) of 'nurturing leave' free of teaching duties during the pretenure years. In economics, political science, and psychology, normal annual teaching loads at elite research universities have fallen over the past decade from four to three courses per year. Forty years ago, teaching loads in these same fields were often three courses each semester-roughly double what they are today. To retain outstanding faculty in the face of offers from other universities, provosts and deans negotiate over nearly anything, including an individual's teaching responsibilities. Fewer undergraduate courses from tenure-track faculty creates teaching demands that must be met by others while staying within balanced departmental budgets-creating a gap that is often filled by non-tenure-track faculty." (Cross/Goldenberg 2009: 48)
- ¹⁷ Dazu zählen "the employment of less expensive non-tenure-track faculty; the employment of part-time faculty at small fractions so that they do not qualify for health insurance and other fringe benefits; the offering of high-enrollment courses in subjects regarded as tangential to the central mission of the college (such as English composition courses offered at an engineering school)." (Cross/Goldenberg 2009: 47)

(c) Überangebot qualifizierten Personals

Die Anzahl der Promovierten (Ph.Ds) übertrifft die Anzahl der zur Verfügung stehenden *tenure-track* Positionen. ¹⁸

(d) Curricularer Wandel

Die Zunahme von praxisorientierten Studienprogrammen kann die Nachfrage nach Personal mit Praxiserfahrung verstärken, das aber nicht für *tenure-track* Positionen qualifiziert ist. *Tenure-track faculty* wird zudem nicht mit der steigenden Zahl von fächerübergreifenden Studienangeboten wie beispielsweise Schreibkursen betraut. Auch kann die Skepsis gegenüber der Langlebigkeit neuer Studienprogramme dazu führen, Personal nur befristet einzustellen.

(e) Begrenzung unbefristeter Beschäftigung

Zum Teil wird die unbefristete Beschäftigung durch sogenannte ,*tenure caps*' begrenzt, aber "someone has to teach the students. If more permanent faculty cannot be hired, then hiring ,temporary' NTT [non-tenure-track] faculty or graduate teaching assistants are alternatives" (Cross/Goldenberg 2009: 45).¹⁹

(f) Verbesserung der Qualität der Lehre

Von der *contingent faculty* wird, gerade weil sie für spezifische Lehraufgaben angestellt wird, eine Verbesserung der Lehre erwartet. Es sind "teaching specialists, individuals who are not necessarily active in research but who are qualified to teach in particular areas of need. Many of these individuals are extremely dedicated and highly competent, and are deeply appreciated by their employers." (Cross/ Goldenberg 2003: 56)

Die Gründe für die Beschäftigung von contingent faculty sind vielfältig und nicht immer sollen vorrangig Kosten reduziert werden (Cross/Gol-

_

¹⁸ "One reason why institutions hire faculty for non-tenure-track positions is because they can." (Illinois State Board of Education 2002: 7) Siehe auch Cross und Goldenberg (2003: 54), die Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen lokalen Arbeitsmärkten betonen und in letzteren eine höhere Fluktuation des befristeten Lehrpersonals verzeichnen.

¹⁹ Wobei der kontinuierliche Einsatz von *non-tenure-track faculty* ein Weg sein kann, *tenure caps* zu unterlaufen: "A tenured professor in the social sciences at a baccalaureate institution reported that his institution's long-term renewable contract (non-tenure-track) system is driven by a tenure cap mandated by the board of trustees. This renewable contract system was developed by a faculty committee working with the administration and is perceived to be fairer to new faculty than hiring them into a tenure-track position with no chance for tenure because of the cap. The professor said the renewable contract system allows the institution to be competitive in the academic labor market while complying with the tenure cap." (Baldwin/Chronister 2001: 123)

denberg 2003: 55). Ihre Beschäftigung ist nicht unbedingt Resultat einer institutionellen Strategie.²⁰ Sie kann auch abhängig von wechselnden Kontextbedingungen wie beispielsweise der Höhe der Zulassungszahlen und Einnahmen sein.²¹ Als kurzfristige Anpassungsstrategie ist die Beschäftigung von *contingent faculty* häufig nur auf Institutsebene bekannt, so dass "most university leaders have only the vaguest idea how many NTT [non-tenure-track] instructors they employ" (Cross/Goldenberg 2009: 35).

Die befristete Beschäftigung von Wissenschaftler/innen ist an deutschen Universitäten weitaus üblicher als im angloamerikanischen Raum, insbesondere im Mittelbau. Ein dem tenure-track vergleichbares Laufbahnsystem existiert aber nicht (vgl. Kreckel 2012). Der befristet beschäftigte Mittelbau hat daher mit der contingent faculty gemeinsam, dass kein Anspruch auf Übernahme in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis besteht. Er unterscheidet sich von der contingent faculty, indem diese befristete Beschäftigung als normales Durchgangsstadium einer akademischen Karriere angesehen wird. Liegen die notwendigen akademischen Qualifikationen vor, so kann man sich um eine unbefristete Beschäftigung, in der Regel im Rahmen eines Berufungsverfahrens, bewerben. Die solchermaßen befristete Qualifikationszeit ist aber nicht systematisch auf das Erlangen einer unbefristeten Beschäftigung bezogen, wie es im tenure-track Verfahren der Fall ist.

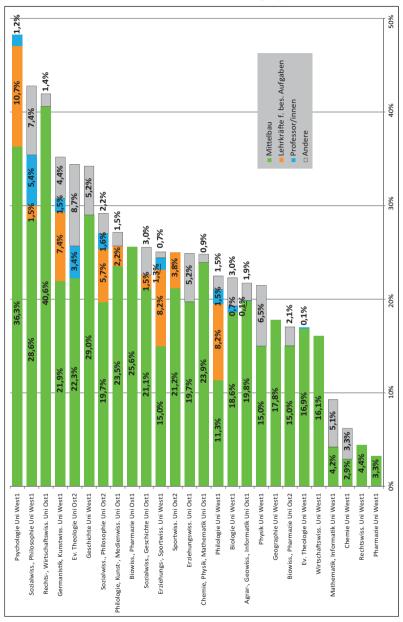
Der Mittelbau – die Protagonisten der befristeten Lehre

Die befristete Lehre an den untersuchten Universitäten wird vor allem durch den Mittelbau erbracht. In einigen Fachbereichen wird der Mittelbau flankiert von befristet beschäftigten Lehrkräften für besondere Aufgaben. Auch anderes Personal wie Junior- und Vertretungsprofessor/in-

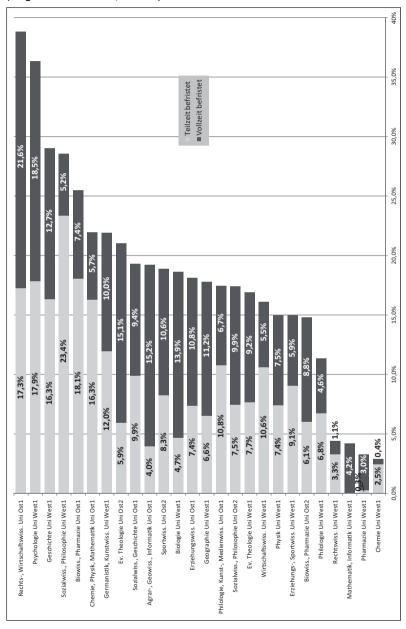
²⁰ "Regular (tenured) faculty members expect to make the academic decisions in research universities. Even though the ultimate authority may rest with university leadership, faculty members make academic decisions and expect them to stick. Moreover, because the setting of academic policies rarely receives higher-level attention, faculty decisions are often made without consistency or attention to university-wide standards. In essence, policy results from the accumulation of individual decisions and the precedents they set, even if they are contradictory and counterproductive at the level of the college or university as a whole. Decisions to hire non-tenure-track faculty are typical of this process; they usually are left to an associate chair of a department or even to a staff member." (Cross/Goldenberg 2009: 42)

²¹ "Contingent appointments are often also literally contingent: they depend on enrollment or funding levels." (Benjamin 2003a: 2)

Übersicht 22: Anteile befristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Personalgruppe (in Prozent)



Übersicht 23: Anteile des befristeten Mittelbaus an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Beschäftigungsumfang (Angaben in Prozent, N=745)



nen wird befristet beschäftigt, erbringt aber nur im Einzelfall relevante Anteile der befristeten Lehre.

Der Anteil der durch den befristet beschäftigten Mittelbau erbrachten Lehre liegt im Mittelwert der Fachbereiche mit 19 Prozent über dem mittleren Lehranteil des unbefristet beschäftigten Mittelbaus (15,2%). Die sichtbar werdende Tendenz, vorzugsweise einen befristet beschäftigten Mittelbau in der Lehre einzusetzen, erscheint aus einer Perspektive, die möglichst große Flexibilität beim Lehrpersonal präferiert, erstrebenswert. Im Extremfall drückt sich dies in einer Befristungsquote im Mittelbau von 100 Prozent aus (Fachbereich Rechts-, Wirtschaftswissenschaften Uni Ost1). Die niedrigen Anteile befristeter Lehre an den Fachbereichen Chemie, Pharmazie und Rechtswissenschaften Uni West1 lassen sich zumindest zum Teil darauf zurückzuführen, dass die Lehre des befristeten Mittelbaus nicht umfassend dokumentiert wird (vgl. 2.2).

Der Mittelbau lässt sich des Weiteren nach Beschäftigungsumfang differenzieren

Die Lehranteile des befristet beschäftigten Mittelbaus nach Beschäftigungsumfang zeigen, dass die Lehre zu gleichen Teilen in Teilzeit- (Mittelwert von 9,2%) und Vollzeitbeschäftigung (Mittelwert von 9,0%) erbracht wird. Im Extremfall deckt der befristet in Teilzeit beschäftigte Mittelbau 23,4 Prozent der Lehre ab (Sozialwissenschaften, Philosophie Uni West1), der befristet in Vollzeit beschäftigte Mittelbau 21,6 Prozent (Rechts-, Wirtschaftswissenschaften Uni Ost1).

Differenzierung des befristet beschäftigten Mittelbaus nach dem Umfang ihrer Lehrtätigkeit

Die LVVO der Länder, in denen die untersuchten Universitäten ihren Sitz haben, sehen für befristet in Vollzeit beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen eine Lehrverpflichtung von vier SWS vor; sofern sie ihren Schwerpunkt in der Lehre haben, sind es mindestens 14 SWS. Im Falle einer befristeten Teilzeitbeschäftigung wäre eine entsprechend reduzierte Lehrverpflichtung zu erwarten. ²² Demnach kann der in der Lehre tätige befristet beschäftigte Mittelbau differenziert werden in

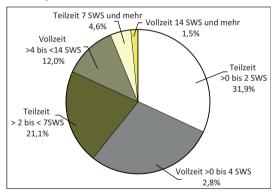
 befristeten und in Teilzeit beschäftigten Mittelbau mit einer nach der LVVO regulären oder niedrigeren Lehrverpflichtung (31,9% bzw. N=248 lehren nicht mehr als zwei SWS);

²² Unter der Annahme, dass es sich um halbe Stellen handelt, reduziert sich die Lehrverpflichtung ebenfalls um die Hälfte, also auf zwei (regulär) resp. sieben (mit Schwerpunkt in der Lehre) SWS.

- befristeten und in Teilzeit beschäftigten Mittelbau, der mehr lehrt als von der LVVO vorgesehen (21,1% bzw. N=164 lehren mehr als zwei SWS, aber weniger als sieben SWS);
- befristeten und in Teilzeit beschäftigten Mittelbau mit Schwerpunkt in der Lehre (4,6% bzw. N=36 lehren sieben SWS und mehr);
- befristeten und in Vollzeit beschäftigten Mittelbau mit einer nach der LVVO regulären oder niedrigeren Lehrverpflichtung (28,8% bzw. N=224 lehren nicht mehr als vier SWS);
- befristeten und in Vollzeit beschäftigten Mittelbau, der mehr lehrt als von der LVVO vorgesehen (12% bzw. N=93 lehren mehr als vier, aber weniger als 14 SWS);
- befristeten und in Vollzeit beschäftigten Mittelbau mit Schwerpunkt in der Lehre (1,5% bzw. N=12 lehren 14 SWS und mehr).

Eine klare einheitliche, transparenten und allgemeinen Kriterien folgende Ordnung der Lehrverpflichtung nach Beschäftigungsdauer und -umfang

Übersicht 24: Differenzierung des befristeten Mittelbaus (N=777) nach Beschäftigungsumfang und Umfang der erbrachten Lehre (Angaben in Prozent)



existiert nur in Ansätzen: Rund 60 Prozent des befristet beschäftigten Mittelbaus lehrt maximal in einem Umfang, wie er von der LVVO vorgegeben ist. Zu bedenken ist dabei. diesen dass von Lehrenden die Vorgaben der LVVO (zwei bzw. vier SWS) nicht über-, sehr wohl aber unterschritten werden. Eine offenbar verbreitete Praxis ist

es, die Vorgaben der LVVO je nach lokalen Bedürfnissen zu relativieren und die Lehrverpflichtung des befristeten Mittelbaus zu reduzieren.

Dies ist in den Fächergruppen unterschiedlich ausgeprägt: Während zwei Drittel der Teilzeitbeschäftigten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nicht mehr als zwei SWS lehren, sind es in Mathematik und Naturwissenschaften nur 38 Prozent. Ähnlich ist der Unter-

schied bei den Vollzeitbeschäftigten: 86,9 Prozent in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, aber nur 62,6 Prozent in Mathematik und Naturwissenschaften lehren nicht mehr als vier SWS.²³

Für ein Drittel des befristeten Mittelbaus hingegen bedeutet die Relativierung der Vorgaben, dass sie mehr lehren, als von der LVVO vorgesehen, jedoch weniger, als wenn sie ihren Schwerpunkt in der Lehre hätten. Hiervon sind Teilzeit- stärker als Vollzeitbeschäftigte betroffen. 21,1 Prozent des befristeten Mittelbaus werden in Teilzeit beschäftigt und lehren mehr als die vorgesehenen zwei SWS, im Vergleich zu 12 Prozent, die in Vollzeit beschäftigt werden und mehr lehren als die vorgesehenen vier SWS.²⁴ Der Ausschöpfung der Lehrkapazitäten des befristet und in Vollzeit beschäftigten Mittelbaus sind in der Praxis offensichtlich Grenzen gesetzt, während die Vorgaben für Teilzeitbeschäftigte flexibler gehandhabt werden.

"Hochdeputatsstellen", also jene mit einem Schwerpunkt in der Lehre, sind nur von marginaler Bedeutung für den befristeten Mittelbau: Nur 6,1 Prozent des befristeten Mittelbaus lehren sieben bzw. 14 und mehr SWS. Dies verwundert kaum, müssen diese Stellen für all diejenigen als besonders unattraktiv gelten, die sich in der Qualifizierungsphase befinden, erlauben sie doch kaum noch eine intensive Forschungstätigkeit, selbst wenn die Befristung dieser Stellen häufig mit dem Verweis auf die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterqualifizierung begründet wird (vgl. 5.).

Die fehlende Ordnung der Lehrverpflichtung des Mittelbaus korrespondiert mit einer unklaren Definition seiner Arbeitsaufgaben. So gibt es insbesondere keine erkennbaren Kriterien, die Aufgaben des befristet und des unbefristet vollzeitbeschäftigten Personals voneinander abgrenzten.²⁵

-

²³ Die Sprach- und Kulturwissenschaften liegen dazwischen: 59,9 Prozent der Teilzeitbeschäftigten lehren nicht mehr als zwei SWS und 67,7 Prozent der Vollzeitbeschäftigten nicht mehr als vier SWS (vgl. Tab. 21.1 im Anhang).

²⁴ 44,6 Prozent des in Teilzeit beschäftigten befristeten Mittelbaus (N= 448) lehren mehr als die vorgesehenen zwei SWS, im Vergleich zu 31,9 Prozent des in Vollzeit beschäftigten befristeten Mittelbaus (N=329), die mehr als die vorgesehenen vier SWS lehren (vgl. Tab. 21.2 im Anhang).

²⁵ Auch wenn angloamerikanische Hochschulsysteme eine andere Personal- und Karrierestruktur aufweisen, so existiert auch dort keine klare Trennung der Aufgaben von tenure-track und non-tenure-track faculty: "No consistent definition of roles for full-time non-tenure-track faculty emerged from our study. Some institutions restrict these faculty members primarily to teaching-related duties. Indeed, some limit them to teaching only introductory and intermediate-level courses. Institutions have also developed hybrid full-time non-tenure-eligible positions to fill needs not adequately addressed by traditional tenure-track positions. These hybrid posts usually involve some

An einer genauen Festlegung der Aufgaben besteht vermutlich auch kein Interesse, könnte dies doch dazu führen, Ansprüche auf eine unbefristete Beschäftigung entstehen zu lassen. Das befristet beschäftigte Personal wird so zur Verfügungsmasse einer flexiblen Lehrorganisation. Dieses Personal kann Kapazitätsengpässe überbrücken ebenso wie jene Aufgaben übernehmen, die das unbefristet beschäftigte Personal nicht übernehmen will (vgl. Baldwin/Chronister 2001: 56).

Lehre immer nur für ein Semester und häufig unbezahlt – die Lehrbeauftragten

Neben dem Mittelbau erbringen Lehrbeauftragte befristete Lehre. Lehrbeauftragte werden für das Erbringen konkreter Lehrleistungen, in der Regel eine Lehrveranstaltung pro Semester, verpflichtet. Die Lehrleistung kann, muss aber nicht vergütet werden.

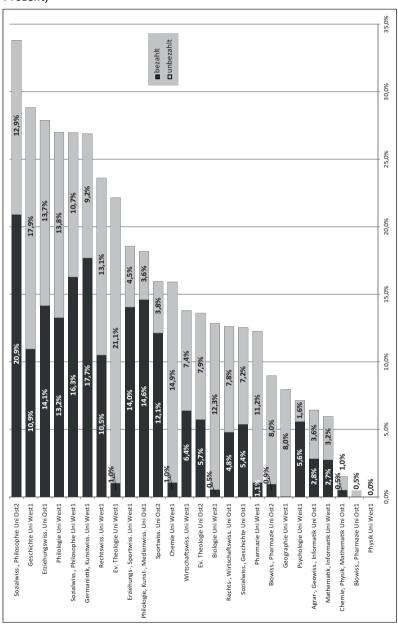
An den untersuchten universitären Fachbereichen wird nicht einmal jede/r zweite Lehrbeauftrage bezahlt (N=382 von 800). Dementsprechend wird auch mehr Lehre unbezahlt als bezahlt erbracht. Im Mittel der Fachbereiche erbringen bezahlte Lehrbeauftragte sieben Prozent der Lehre, unbezahlte Lehrbeauftragte 8,4 Prozent. Zwar unterscheiden sich die Lehranteile der Lehrbeauftragten zwischen den Fächergruppen (vgl. 2.4), nicht aber das Verhältnis zwischen bezahlter und unbezahlter Lehre.

Es sind die pro Semester und Lehrveranstaltung jeweils aufs Neue anzustellenden Lehrbeauftragten, mit denen am einfachsten (und billigsten) kurz- wie mittelfristige Kapazitätsengpässe bewältigt werden können, wie der maßgeblich von Lehrbeauftragten getragene Ausbau der Ausbildungskapazitäten durch den Hochschulpakt 2020 gezeigt hat (Berthold u.a. 2011b: 3; GWK 2010: 13).

Lehrbeauftragte sind nicht nur eine flexibel einsetzbare und billige Kapazitätsreserve, sondern auch eine fast beliebig erweiterbare Gruppe. Es verwundert somit nicht, dass die Lehrbeauftragten in den letzten zehn Jahren die am stärksten wachsende Gruppe an deutschen Hochschulen gewesen sind. Die Sammelbezeichnung Lehrbeauftragte repräsentiert eine äußerst heterogen zusammengesetzte Gruppe von Wissenschaftler/in-

combination of classroom teaching with clinical/field supervision or administrative work. At the opposite extreme are institutions where full-time faculty in non-tenure-track positions function similarly to their tenure-track colleagues. They perform the same teaching, research, and service roles as their tenure-eligible colleagues. How an institution defines and restricts its non-tenure-track positions appears to depend on the mission, culture, and, especially, academic personnel needs of the institution." (Bald-win/Chronister 2001: 34)

Übersicht 25: Anteile bezahlter und unbezahlter Lehrbeauftragter (N=800) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)



nen. Es kann sich, wie die ursprüngliche Konzeption nahelegt, um Personen aus der 'Praxis' handeln. Diese finden sich zumeist an Fachhochschulen, an denen man auf diese Weise die Praxisorientierung des Curriculums gewährleistet (siehe 5.). An den Universitäten hingegen ist die Praxisorientierung der Lehre stark von der Disziplin abhängig und beispielsweise in den Ingenieurswissenschaften stärker ausgeprägt als in den Geisteswissenschaften. Das schlägt sich allerdings nicht in unterschiedlichen Anteilen von Lehrbeauftragten nieder.

Neben den klassischen Praxisvertreter/innen gibt es weitere Personengruppen, die zu den Lehrbeauftragten zu zählen sind. Privatdozent/innen, außerplanmäßige Professor/innen und Honorarprofessor/innen müssen kontinuierlich in der Regel im Umfang von zwei SWS pro Semester lehren, um ihren Status aufrechtzuerhalten.

Diese 'Titellehre' der Privatdozent/innen und außerplanmäßigen Professor/innen wird häufig nicht, die der Honorarprofessor/innen in der Regel nie entgolten.²⁶

Als Lehrbeauftragte lehren ebenfalls in der außeruniversitären Forschung beschäftigte Wissenschaftler/innen. Zumindest diese lehren tatsächlich nebenberuflich, bei anderen Lehrbeauftragten ist es häufig zweifelhaft, ob es neben dieser Tätigkeit überhaupt noch eine hauptberufliche, mithin bezahlte Tätigkeit gibt. Weil die hauptberufliche Tätigkeit von Lehrbeauftragten nicht erfasst wird, ist unklar, wie hoch der Anteil von in der außeruniversitären Forschung beschäftigten Wissenschaftler/innen ist.

Hinzu kommt, dass in einigen Bundesländern Lehrbeauftragte nicht bezahlt werden, wenn sie bereits in einem öffentlichen Beschäftigungsverhältnis stehen.²⁷ Offiziell wird bei solchen Lehraufträgen der Verzicht auf die Vergütung dokumentiert. Bezweifelt werden muss, ob für solche unbezahlte Lehre überhaupt Lehraufträge erteilt werden. In der hochschulpolitischen Diskussion wird die außeruniversitäre Forschung als (noch) nicht ausgeschöpftes Kapazitätsreservoir für die Lehre an Hochschulen gesehen (HRK 2007; Wissenschaftsrat 2007: 45f.).

Das gilt ebenso für drittmittelfinanziertes Personal an den Universitäten, das alle alle in für Forschungstätigkeiten bezahltes Personal gar nicht

_

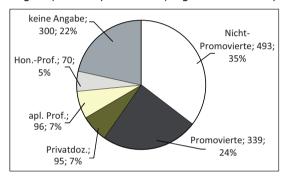
²⁶ Wobei auch Praxisvertreter/innen unbezahlte Lehre leisten. So meldet die Universität Hildesheim: "15 Mitarbeiter der Robert Bosch Car Multimedia GmbH unterrichten in diesem Sommersemester zum Thema Navigationsgeräte und Fahrerassistenz. Die akademische Zusatzarbeit leisten sie ehrenamtlich und in ihrer Freizeit, die Uni zahlt kein Honorar." (Hildesheimer Allgemeine Zeitung, 18.4. 2012)

²⁷ Man geht formal davon aus, dass ihnen im Rahmen dieser T\u00e4tigkeit f\u00fcr die Lehre Ressourcen einger\u00e4umt werden.

lehren dürfte – zumindest nicht während seiner Arbeitszeit –, dies aber aus unterschiedlichen Gründen trotzdem tut. Zum Teil wird dies per Lehrauftrag dokumentiert. Vermutlich viel häufiger aber lehren Drittmittelbeschäftigte 'unter der Hand' und werden nicht einmal im Vorlesungsverzeichnis sichtbar.²⁸ Ähnlich ist die Situation für Promotions- und Postdoc-Stipendiat/innen, die für ihre institutionelle Anbindung oder für ihre Lehrvita unter Umständen bereit sind, unbezahlt zu lehren.

Die Zahl der als Lehrbeauftragte tätigen Privatdozent/innen, außerplanmäßigen und Honorarprofessor/innen ist nur begrenzt erweiterbar.

Übersicht 26: Zusammensetzung der Lehrbeauftragten (N=1.393) nach Titel (Angaben in Prozent)



Für die anderen und damit für mehr als 80 Prozent der Lehrbeauftragten – trifft dies nicht zu. Es sind vermutlich Lehrbeauftragte wie diese, mit denen in den letzten Jahren das Lehrangebot für eine immer weiter steigende Studiennachfrage aufrechterhalten werden konnte. Ein großer

Teil von ihnen wird vermutlich dafür nicht bezahlt.²⁹

Der Umfang der erbrachten Lehre von Lehrbeauftragten unterscheidet sich kaum nach Vergütung des Lehrauftrags: Bezahlte Lehrbeauftragte

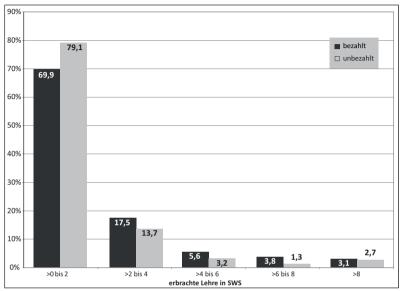
-

²⁸ Wenn auf Grundlage der Personaldaten oder eigener Nachrecherchen geklärt werden konnte, dass es sich um drittmittelfinanzierte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen handelt, wurden diese Personen zum Mittelbau gezählt. Das setzte voraus, dass ihre Lehrtätigkeit im Vorlesungsverzeichnis dokumentiert wurde.

²⁹ So war das Otto-Suhr-Institut (OSI) der FU Berlin 2011 gezwungen, die an ihm erteilte unbezahlte Lehre sichtbar zu machen, weil eine Vergütung der Lehrbeauftragten in Berlin nunmehr gesetzlich vorgeschrieben ist. Weil aber unbezahlte Lehraufträge unverzichtbar für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots am OSI geworden seien, so das Institut, drohe der Zusammenbruch des Lehrbetriebs. Ein Drittel der Lehre werde von Lehrbeauftragten erbracht, zwei Drittel von ihnen würden nicht bezahlt. "In Institutskreisen wird erwartet, dass das Vorlesungsverzeichnis deutlich abgespeckt werden muss. Die Folge: Die verbleibenden Seminare dürften noch voller werden. Angeboten abseits des Mainstreams könnten zur Rarität werden. Die Betreuungsqualität für die Studierenden droht weiter abzunehmen." (Jonas Rest: Ohne Umsonst-Dozenten droht der Kollaps. Berliner Zeitung 22.12. 2011)

lehren nur wenig mehr als unbezahlte. Die große Mehrheit der bezahlten wie unbezahlten Lehrbeauftragten lehrt nicht mehr als zwei SWS.

Übersicht 27: Verteilung der erbrachten Lehre von Lehrbeauftragten an Universitäten nach Vergütung (Angaben in Prozent)



5. Lehre und akademische Karriere

Im deutschen Hochschulsystem gilt das Personal unterhalb der Professur als wissenschaftlicher Nachwuchs, der sich noch für eine Professur qualifizieren muss, daher befristet beschäftigt wird und nicht selbständig lehren darf (Kreckel 2008b). Ein unbefristet beschäftigter und mit selbständiger Lehre¹ betrauter Mittelbau unterhalb bzw. neben der Professur als ein eigenständiger Karriereweg in der Lehre an den Universitäten, dessen Zugang vor allem über Leistungen in der Lehre reglementiert ist, existiert zumindest formal im deutschen Hochschulsystem nicht. Selbst die Fachhochschulprofessur kann nicht als ein solcher Weg gelten, da auch hier eher Forschungsleistungen und Praxiserfahrung als Lehrqualifikationen maßgebliche Zugangsbedingungen sind.

Mit der Professur und der Juniorprofessur mit Schwerpunkt in der Lehre hat der Wissenschaftsrat einen eigenständigen Karriereweg in der Lehre vorgeschlagen. Die Juniorprofessuren mit Schwerpunkt in der Lehre sollen mit *tenure-track* versehen werden, d.h. nach erfolgreicher Evaluation sollen sie auf Professuren mit Schwerpunkt Lehre berufen werden. Von den Hochschulen erfordert dies, "Juniorprofessuren mit Schwerpunkt Lehre … nur dann anzubieten, wenn die entsprechende Stelle potenziell dauerhaft zur Verfügung steht" (Wissenschaftsrat 2007: 38).

Zwar mögen aus der Perspektive des Gesetzgebers oder der scientific community Befristung und Qualifikation untrennbar miteinander verbunden sein. Aus der Perspektive der Hochschulen aber ergibt sich die Befristung von Beschäftigungsverhältnissen auch aus der Notwendigkeit, Kapazitätsreserven bei Bedarf ausschöpfen zu können (siehe 3.2). Es besteht daher ein strukturelles Interesse an der befristeten Beschäftigung von Nachwuchswissenschaftler/innen,² nicht aber daran, sie gezielt auf unbefristete Stellen überzuleiten. Der Gesetzgeber hat durch das Wissenschaftzeitvertragsgesetz die Dauer der Qualifikationsphase an den Hochschulen auf in der Regel zwölf Jahre begrenzt. Danach können Wissen-

_

¹ Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen sind bei der Erfüllung ihrer Dienstaufgaben in der Lehre an die Weisungen der jeweiligen Leiter/innen ihres Aufgabengebietes gebunden und unter deren fachlicher Verantwortung tätig. Lediglich in einem Landeshochschulgesetz ist die selbständige Wahrnehmung von Aufgaben in Forschung und Lehre durch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen vorgesehen (Franz u.a. 2011: 23ff.).

² So werden selbst LfbA-Stellen als Qualifikationsstellen ausgeschrieben – vermutlich aber nicht aus Gründen der Förderung eines Nachwuchses mit Schwerpunkt in der Lehre, sondern um über diese Stellen flexibel verfügen zu können.

schaftler/innen weiter beschäftigt werden, wenn sie aus Drittmitteln finanziert werden oder wenn sie in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis eintreten. Unbefristet als Regelfall ist allerdings nach wie vor allein die Professur.³

Es ist der Mittelbau, der zum Großteil aus befristeten Qualifikationsstellen besteht, auf denen Nachwuchswissenschaftler/innen um Karrierechancen und letztendlich um eine Professur konkurrieren.⁴ Zwar vereint die Professur Forschung und Lehre. Ausschlaggebend für das Erreichen dieses Karriereziels sind aber Forschungsleistungen. Dennoch läuft die Lehre nicht außer Konkurrenz (Bloch/Würmann 2012): Die Konkurrenz um Prestige, Ressourcen und Karrierechancen in der Wissenschaft schließt eine Konkurrenz um die optimale Integration der Lehre in die akademische Tätigkeit und den Lebenslauf ein. Dabei ist unklar, welche Lehrqualifikationen verlangt werden und welchen Stellenwert diese für die akademische Karriere haben. Erfolgreich sind diejenigen, denen es gelingt, die Lehre so zu erbringen, dass sie bei Bedarf ihre Qualifikation hierfür dokumentiert, die eigene Forschung weiterbringt, der Nachwuchsrekrutierung dient oder die Bedeutung der eigenen Forschungsrichtung innerhalb und außerhalb des Faches mehrt. Verlierer sind diejenigen, denen die Lehre zur Last wird und für die akademische Qualifizierung benötigte Zeitressourcen entzieht. In diesem Sinne müssen Nachwissenschaftler/innen danach streben, die Belastung durch die Lehre so gering wie möglich zu halten.⁵

.

³ Weil die Hochschule als Organisation nur begrenzten Einfluss auf die Aufstiegsperspektiven von Wissenschaftler/innen hat, seien "aus der Perspektive der Wissenschaftsorganisationen langfristige Arbeitsverträge nur mit solchen Wissenschaftlern rational, die bereits wesentliche Reputation erlangt haben – in Deutschland heißt dies in der Regel: mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die bereits habilitiert sind." (Gülker 2010: 228)

⁴ Zwar können auch Lehrbeauftragte, wenn sie beispielsweise in der außeruniversitären Forschung tätig sind, und Lehrkräfte für besondere Aufgaben, wenn sie beispielsweise auf befristeten Qualifikationsstellen beschäftigt werden, zum wissenschaftlichen Nachwuchs zählen. Inwiefern dies aber tatsächlich der Fall ist, bleibt angesichts der schlechten Datenlage über Lehrbeauftragte (über ihre hauptberufliche Tätigkeit ist kaum etwas bekannt) und des rechtlich wie praktisch umstrittenen Qualifikationscharakters von LibA-Stellen unklar.

⁵ Das schließt keinesfalls aus, intrinsisch motiviert zu lehren (Wilkesmann/Schmid 2011) oder die Lehre als festen Bestandteil der akademischen Tätigkeit wertzuschätzen (Leslie 2002). Nichtsdestotrotz müssen auch jene, die die Lehre wertschätzen, Forschungsleistungen erbringen, etwa wenn sie als Professor/innen Drittmittel einwerben oder sich als wissenschaftlicher Nachwuchs akademisch qualifizieren wollen.

Wie viel lehrt der wissenschaftliche Nachwuchs?

Auch der Wissenschaftsrat sieht ein Dilemma zwischen den Flexibilitätsanforderungen der Hochschulen und den Qualifikationsanforderungen der akademischen Karriere und empfiehlt daher,

"wissenschaftliche Nachwuchskräfte an der Lehre mit Augenmaß und innerhalb klarer Grenzen zu beteiligen. Aufgrund ihrer großen Zahl könnte dies einen besonderen Beitrag insbesondere auch zur Deckung des absehbaren befristeten Spitzenbedarfs für Lehrkapazitäten leisten. Dabei ist aber eine klare Grenze zu beachten: Zwar ist die Beteiligung an der Lehre als Voraussetzung zum Erwerb entsprechender Kompetenzen integraler Bestandteil der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses, andererseits muss der Tätigkeitsschwerpunkt in der Oualifizierungsphase – ausgenommen die Position der Juniorprofessur mit Schwerpunkt Lehre – auf der Erbringung eigenständiger Forschungsleistungen liegen. Der Wissenschaftsrat erachtet daher für promovierte Kräfte ein maximales Limit von 6 SWS für sinnvoll. Die Oualifizierung der Doktoranden erfolgt durch eine eigenständige Forschungsleistung. Diese darf unter dem Engagement in der Lehre nicht leiden. Promovierende sollen daher im Regelfall max. 2 SWS Lehre übernehmen. Dies ist in vielen Fächern gängige Praxis" (Wissenschaftsrat 2007: 47).6

Im Folgenden wird die "in vielen Fächern gängige Praxis" der Begrenzung der Lehrverpflichtung von Nachwuchswissenschaftler/innen anhand der lehrspezifischen Daten von vier Universitäten geprüft.

In den Personaldaten der Hochschulen wird die Personalkategorie, nicht aber die Qualifikationsphase vermerkt. Dass sie sich qualifizieren, wird, wenn es sich um befristet beschäftigtes Personal handelt, stillschweigend⁷ angenommen. Ob sie es tatsächlich tun, spielt im Hinblick auf das aktuelle Beschäftigungsverhältnis keine Rolle; es könnte höchstens potentiell bei Fragen der Höchstbeschäftigungsdauer oder Höherstufung zum Tragen kommen. Potentiell können sich Personen in all jenen Personalkategorien, die wir als Mittelbau zusammengefasst haben, in einer Qualifikationsphase befinden und als Nachwuchswissenschaftler/innen befristet beschäftigt werden.

werden, dass sie der Qualifizierung dienen.

89

.

⁶ Von dieser Grenze scheinen für den Wissenschaftsrat offensichtlich die sogenannten Hochdeputatsstellen ausgenommen zu sein, also befristet beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen mit einer deutlich über den angesprochenen sechs SWS liegenden Lehrverpflichtung – obwohl doch auch diese Stellen mit der Begründung befristet

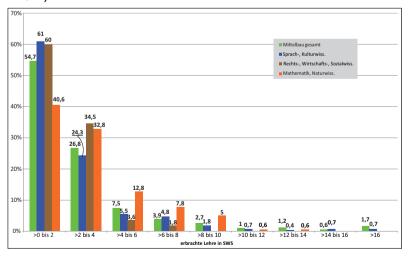
 $^{^{7}}$ bzw. formal, um den Anforderungen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes zu genügen

Der wissenschaftliche Nachwuchs an deutschen Universitäten lässt sich daher nur indirekt über die bereits erreichte akademische Qualifikation erschließen. Diese wird zumindest teilweise von den Universitätsverwaltungen erfasst bzw. in den Vorlesungsverzeichnissen ausgewiesen. Der im Mittelbau tätige wissenschaftliche Nachwuchs lässt sich hierüber in Nicht-Promovierte, also potentiell Promovierende, und Promovierte, also potentiell Habilitierende, differenzieren. Hinzu kommen bereits Habilitierte, deren Qualifikationsphase abgeschlossen ist: Sie haben die Berufungsfähigkeit erlangt, sind aber (noch) nicht berufen worden. Hinsichtlich ihrer Qualifikation können sie nicht mehr als wissenschaftlicher Nachwuchs gelten, hinsichtlich ihres Status und ihrer Beschäftigungsbedingungen möglicherweise doch.

Der nicht-promovierte Mittelbau

Während in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften für 61 bzw. 60 Prozent der Nicht-Promovierten die Lehrtätigkeit auf zwei SWS begrenzt ist, lehren fast 60 Prozent der Nicht-Promovierten in Mathematik und Naturwissenschaften mehr als zwei SWS. Das kann an einer unterschiedlichen Arbeitsteilung in

Übersicht 28: Verteilung der erbrachten Lehre im nicht-promovierten Mittelbau an Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent, N=617)



der Lehre liegen. So besteht ein wesentlicher Teil des Lehrangebots in den Naturwissenschaften aus Praxisveranstaltungen, die von Doktorand/innen durchgeführt werden und in der Regel mehr als zwei SWS Lehre erfordern (vgl. 2.1).

Legt man die vom Wissenschaftsrat empfohlene Begrenzung der Lehrtätigkeit auf zwei SWS zugrunde, so wird lediglich 55 Prozent des nicht-promovierten Mittelbaus ausreichend Zeit für die akademische Qualifizierung eingeräumt. Dass 27 Prozent des nicht-promovierten Mittelbaus mehr als zwei bis vier SWS lehren zeigt, dass hier bereits eine über die "gängige Praxis" von zwei SWS hinausgehende Ausschöpfung der Lehrkapazitäten erfolgt ist. In der Konkurrenz um Zeitressourcen für die eigene Qualifikationsarbeit sind schließlich jene 19 Prozent der Nicht-Promovierten, die mehr als vier SWS lehren, durch den Umfang ihrer Lehrleistung benachteiligt.

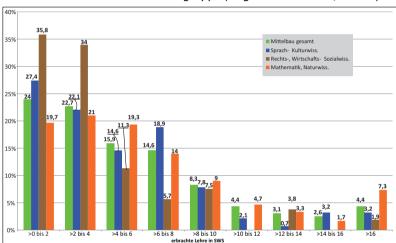
Der promovierte Mittelbau

Promovierte lehren in der Regel mehr, doch gibt es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Qualifikationsstufe und Umfang der individuellen Lehrtätigkeit: Zwar gilt für 63 Prozent die empfohlene Obergrenze von sechs SWS, doch lehren 24 Prozent sogar nicht mehr als zwei SWS, mithin also in einem Umfang, der für Promovierende gelten sollte.⁸ Offen ist, ob jene 37 Prozent des promovierten Mittelbaus, die mehr als sechs SWS lehren, sich tatsächlich noch in der Qualifikationsphase befinden oder ob sie nicht vielmehr Daueraufgaben in der Lehre erfüllen.⁹

⁸ Dabei könnte es sich um Promovierte handeln, die aus Drittmitteln finanziert werden. Für diese Gruppe hält es der Wissenschaftsrat (2007: 47) "im Sinne der Qualifizierung für eine Hochschullehrertätigkeit generell für sinnvoll, dass insbesondere die aus öffentlichen Drittmitteln finanzierten Wissenschaftler regulär mit einem Umfang von etwa zwei SWS an der Lehre beteiligt sind. Eine darüber hinausgehende Übernahme von Lehrveranstaltungen sollte durch eine anteilige Finanzierung aus universitären Mitteln bei gleichzeitiger Verlängerung von Projekt- und Vertragslaufzeit erreicht werden." Der Wissenschaftsrat stellt hier seine vorher ausgesprochenen Empfehlungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs auf den Kopf: Zum Zwecke der akademischen Qualifizierung geht es nicht mehr darum, die Lehrtätigkeit zu begrenzen, sondern sie, wenn auch in geringerem Umfang, verpflichtend zu machen. So wird drittmittelfinanziertes Personal ja in der Regel für Forschungsaufgaben beschäftigt. Nun soll es auch lehren.

⁹ Auch die Hälfte des habilitierten Mittelbaus lehrt mehr als sechs SWS. Warum aber die andere Hälfte des habilitierten Mittelbaus *nicht* mehr als sechs SWS lehrt, obwohl die Qualifikationsphase doch abgeschlossen ist, ist unklar.

Die Verteilung der Lehrtätigkeit des promovierten Mittelbaus unterscheidet sich zwischen den Fächergruppen. 81 Prozent des promovierten Mittelbaus in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, aber nur 60 Prozent in Mathematik und Naturwissenschaften und 64 Prozent in den Sprach- und Kulturwissenschaften lehren nicht mehr als sechs SWS. Möglicherweise ist in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die Praxis einer Begrenzung der Lehrtätigkeit zum Zwecke der akademischen Qualifizierung stärker verbreitet.



Übersicht 29: Verteilung der erbrachten Lehre im promovierten Mittelbau an Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent, N=634)

Allerdings müssen Promovierte nicht zwangsläufig zum wissenschaftlichen Nachwuchs zählen. So ist zweifelhaft, dass alle Promovierten habilitieren. Zwar existiert kein verbindlicher Karriereweg neben der Professur, für die eine Habilitation oder habilitationsadäquate Qualifikationen verlangt wird. Dennoch gibt es einen unbefristet beschäftigten Mittelbau (vgl. 3.1), der eben das neben der Qualifikation zweite zentrale Merkmal des wissenschaftlichen Nachwuchses, die befristete Beschäftigung, nicht aufweist. Dieses Personal kann daher kaum zum wissen-

bare und aktiv gestaltbare Alternative, zumal offen ist, welchen Konjunkturen - bei-

.

¹⁰ Hiervon zeugen nicht zuletzt die knapp 25.000 an deutschen Hochschulen existierenden unbefristeten Vollzeitstellen, die die Personalstatistik des statistischen Bundesamtes ausweist. Sie stellen aber keinen eigenständigen Karriereweg mit spezifischen Qualifikationen beispielsweise in der Lehre dar und bieten somit keine bewusst wähl-

schaftlichen Nachwuchs gezählt werden. Vielmehr übernimmt es Daueraufgaben in der Lehre und gehört daher zu einem professionellen Lehrpersonal, das es unterhalb der Professur nach dem geltenden Nachwuchsparadigma des akademischen Karrieresystems eigentlich nicht geben sollte. Dieses unbefristete Lehrpersonal existiert in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften, aber kaum in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Die in letzterer Fächergruppe offenbar praktizierte weitgehende Begrenzung der Lehrtätigkeit von Nicht-Promovierten (60 Prozent lehren nicht mehr als zwei SWS) und Promovierten (81 Prozent lehren nicht mehr als sechs SWS) ist wohl auf den Umstand zurückzuführen, dass diesem Personal (nach den Maßstäben des Wissenschaftsrats) ausreichend Zeit zur akademischen Qualifizierung eingeräumt wird. Es kann daher tatsächlich als wissenschaftlicher Nachwuchs gelten.¹¹

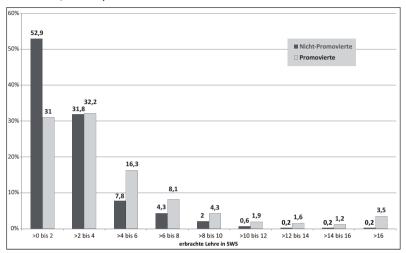
Der befristet beschäftigte Mittelbau

Sofern es sich beim nicht-promovierten befristeten Mittelbau um Promovierende handelt, wird die empfohlene Begrenzung der Lehrtätigkeit auf zwei SWS klar verfehlt: 47 Prozent lehren mehr als zwei SWS. In der Praxis scheint die Grenze eher bei vier SWS Lehre zu liegen (85 Prozent lehren nicht mehr als vier SWS). Mit anderen Worten: Nicht nur eine Begrenzung der Lehrtätigkeit aus Gründen der akademischen Qualifizierung, sondern auch eine Überschreitung der Vorgaben zur Ausschöpfung von Lehrkapazitäten scheint an den Fachbereichen 'gängige Praxis' zu sein. Demgegenüber lehren 79,5 Prozent der befristet beschäftigten Promovierten nicht mehr als die vom Wissenschaftsrat empfohlenen sechs SWS.

spielsweise Phasen der Überlast – solche Stellen ihre Existenz verdanken (vgl. Bloch/Würmann 2013).

¹¹ So gibt es in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auch kaum Habilitierte im Mittelbau (N=7 von 155 Angehörigen des Mittelbaus), was weniger darauf verweist, dass es hier generell kaum Habilitierte gäbe, sondern eher darauf, dass diese nicht auf Mittelbaustellen in der Lehre tätig sind.

Übersicht 30: Verteilung der erbrachten Lehre im befristet beschäftigten Mittelbau an Universitäten nach akademischer Qualifikation (Angaben in Prozent, N=748)



Der befristet und in Teilzeit beschäftigte Mittelbau

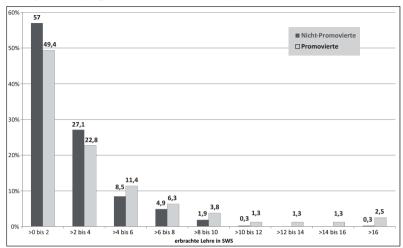
Offen bleibt allerdings, inwiefern es sich bei den empfohlenen Obergrenzen der Lehrtätigkeit von Promovierenden und Promovierten um eine dem Beschäftigungsumfang des wissenschaftlichen Nachwuchses angemessene Obergrenze handelt. Im Mittel der Fachbereiche werden knapp zwei Drittel des nicht-promovierten Mittelbaus befristet und in Teilzeit beschäftigt, ein Viertel wird befristet und in Vollzeit beschäftigt.

Dass an naturwissenschaftlichen Fachbereichen Promovierende aus Gründen der Wettbewerbsfähigkeit mit außeruniversitären Arbeitsmärkten eher auf Vollzeitstellen beschäftigt werden, bestätigte sich nicht. 12 Der Wissenschaftsrat differenziert in seinen Empfehlungen nicht nach Beschäftigungsumfang und setzt so voraus, dass die von ihm gesetzten

94

¹² An den naturwissenschaftlichen Fachbereichen werden im Mittel 65,2 Prozent des nicht-promovierten Mittelbaus befristet und in Teilzeit beschäftigt, an den Fachbereichen der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind es 64,7 Prozent. Der Anteil ist vermutlich noch höher, da in einigen Fachbereichen nicht alle in der Lehre eingesetzten Nicht-Promovierten dokumentiert werden (vgl. Tab. 28.1, Tab. 28.2 im Anhang).

Übersicht 31: Verteilung der erbrachten Lehre des befristet und in Teilzeit beschäftigten Mittelbaus an Universitäten nach akademischer Qualifikation (Angaben in Prozent, N=444)



Obergrenzen gleichermaßen für alle Promovierenden an den Universitäten¹³ gelten.

Sowohl Nicht-Promovierte als auch Promovierte werden in Teilzeit befristet beschäftigt,¹⁴ wobei es kaum Unterschiede in der Verteilung der Lehre gibt: 57 Prozent der Nicht-Promovierten und 49 Prozent der Promovierten lehren nicht mehr als zwei SWS. Zwar spielt die akademische Qualifikation eine Rolle, wenn es um die Beschäftigungsbedingungen geht.¹⁵ Werden Nicht-Promovierte und Promovierte aber gleichermaßen in Teilzeit beschäftigt, unterscheidet sich der Umfang der erbrachten Lehre nicht.

_

¹³ Für Promovierende, die in der außeruniversitären Forschung tätig sind, ergäbe eine Begrenzung der Lehrtätigkeit keinen Sinn, weil diese für Forschungstätigkeiten beschäftigt werden. Allerdings gibt es Anzeichen dafür, dass Angehörige außeruniversitärer Forschungseinrichtungen durchaus lehren, zum Beispiel im Rahmen unbezahlter Lehraufträge. Unklar ist, wie diese Lehrtätigkeit organisiert wird, wer sie festlegt, wie kontinuierlich sie erfolgt und unter welchen Bedingungen sie erbracht wird.

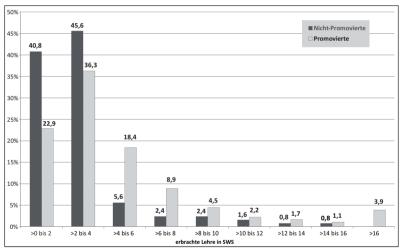
¹⁴ Von N=444 befristeten Teilzeitbeschäftigten sind N=365 (81,5%) nicht promoviert, N=79 (17,6%) promoviert und N=4 (0,9%) habilitiert.

¹⁵ Wobei Teile des promovierten Mittelbaus zu Bedingungen beschäftigt werden, die eher für den nicht-promovierten Mittelbau zu erwarten gewesen wären: N=79 von insgesamt 541 promovierten Mittelbauangehörigen, für die Beschäftigungsdaten vorliegen, werden in Teilzeit befristet beschäftigt.

Der befristet und in Vollzeit beschäftigte Mittelbau

Für den in Vollzeit befristet beschäftigten Mittelbau hingegen scheint es eine Differenzierung der Lehrtätigkeit nach der akademischen Qualifikation zu geben. Auch zu diesen Bedingungen werden sowohl Nicht-Promovierte als auch Promovierte beschäftigt, ¹⁶ Nicht-Promovierte lehren aber deutlich weniger: 41 Prozent lehren nicht mehr als zwei SWS und 86 Prozent nicht mehr als vier SWS. Allerdings liegt die Lehrtätigkeit auch für einen Großteil (78%) der promovierten befristet Vollzeitbeschäftigten nicht über den vom Wissenschaftsrat empfohlenen sechs SWS.

Übersicht 32: Verteilung der erbrachten Lehre im in Vollzeit befristet beschäftigten Mittelbau an Universitäten nach akademischer Qualifikation (Angaben in Prozent, N=304)



Die LVVO der Länder, in denen die untersuchten Universitäten ihren Sitz haben, sehen für befristet und in Vollzeit beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen eine Lehrverpflichtung von vier SWS vor, wenn diese nicht ihren Schwerpunkt in der Lehre haben (siehe 3.2). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Begrenzung der Lehrtätigkeit von Nachwuchswissenschaftler/innen weichen davon ab, auch weil sie nicht den Beschäftigungsumfang in Rechnung stellen. Die Obergrenze von

.

¹⁶ Von N=329 befristeten Vollzeitbeschäftigten sind N=125 (38%) nicht promoviert, N=179 (54%) promoviert und N=25 (8%) habilitiert.

zwei SWS für Promovierende liegt *unter* der LVVO-Vorgabe von vier SWS, wenn diese nicht in Teilzeit auf halben Stellen beschäftigt werden. Die Obergrenze von sechs SWS für Promovierte liegt *über* der LVVO-Vorgabe von vier SWS.

Es besteht daher ein Spannungsfeld zwischen einer an den Vorgaben der LVVO orientierten Auslastung der Lehrkapazitäten und einer an den Empfehlungen des Wissenschaftsrats orientierten Begrenzung der Lehrtätigkeit von Nachwuchswissenschaftler/innen. Die Konsequenzen sind nicht eindeutig: Die LVVO-Vorgaben können als Begrenzung fungieren, ebenso wie die Wissenschaftsratsempfehlungen einer über die LVVO-Vorgaben hinausgehenden Ausschöpfung der Lehrkapazitäten Vorschub leisten. Daraus ergibt sich die folgende Gemengelage.

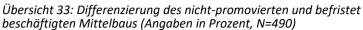
Differenzierung des nicht-promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus

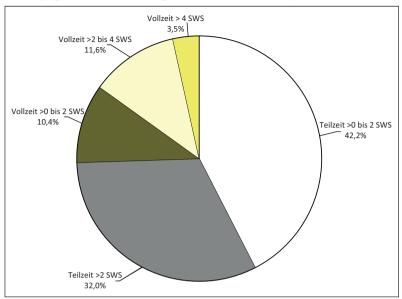
Der nicht-promovierte und befristet beschäftigte Mittelbau lässt sich differenzieren in

- Teilzeitbeschäftigte mit einer nach der LVVO regulären oder niedrigeren Lehrverpflichtung, die nicht mehr lehren als vom Wissenschaftsrat empfohlen (42,4% bzw. N=208 lehren nicht mehr als zwei SWS);
- Teilzeitbeschäftigte, die mehr lehren als vorgesehen und als empfohlen (32% bzw. N=157 lehren mehr als zwei SWS);
- Vollzeitbeschäftigte, die weniger lehren als vorgesehen und nicht mehr als empfohlen (10,4% bzw. N=51 lehren nicht mehr als zwei SWS);
- Vollzeitbeschäftigte mit einer nach der LVVO regulären oder niedrigeren Lehrverpflichtung, die aber mehr lehren als empfohlen (11,6% bzw. N=57 lehren mehr als zwei bis zu vier SWS);
- Vollzeitbeschäftigte, die mehr lehren als vorgesehen und als empfohlen (3,5% bzw. N=17 lehren mehr als vier SWS).

Insgesamt lehren 47,2 Prozent des befristet beschäftigten nicht-promovierten Mittelbaus mehr als die vom Wissenschaftsrat empfohlenen zwei SWS und 35,5 Prozent mehr als von der LVVO vorgesehen.¹⁷

¹⁷ Unter der Voraussetzung, dass Teilzeit einen Beschäftigungsumfang von 50 Prozent und damit eine halbierte Lehrverpflichtung bedeutet. 4,9 Prozent bzw. N=24 der Nicht-Promovierten nehmen "Hochdeputatsstellen" ein und lehren sieben und mehr (Teilzeit) bzw. 14 und mehr (Vollzeit) SWS.





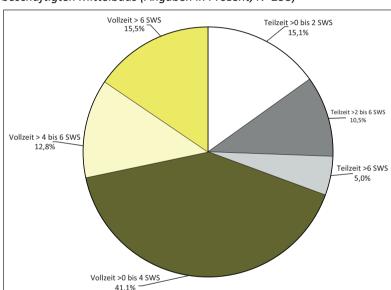
Differenzierung des promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus

Der promovierte und befristet beschäftigte Mittelbau lässt sich analog dazu differenzieren in

- Teilzeitbeschäftigte mit einer regulären oder niedrigeren Lehrverpflichtung (15,1 Prozent bzw. N=39 lehren nicht mehr als zwei SWS);
- Teilzeitbeschäftigte, die mehr lehren als vorgesehen (10,6 Prozent bzw. N=27 lehren mehr als zwei bis zu sechs SWS);
- Teilzeitbeschäftigte, die mehr lehren als von der LVVO vorgesehen und als vom Wissenschaftsrat empfohlen (5 Prozent bzw. N=13 lehren mehr als sechs SWS);
- Vollzeitbeschäftigte mit einer regulären oder niedrigeren Lehrverpflichtung, die nicht mehr lehren als empfohlen (41,1 Prozent bzw. N=106 lehren nicht mehr als vier SWS);

- Vollzeitbeschäftigte, die mehr lehren als vorgesehen, aber nicht mehr als empfohlen (12,8 Prozent bzw. N=33 lehren mehr als vier bis zu sechs SWS);
- Vollzeitbeschäftigte, die mehr lehren als vorgesehen und als empfohlen (15,5 Prozent bzw. N=40 lehren mehr als sechs SWS).

Insgesamt lehren 20,5 Prozent des befristet beschäftigten promovierten Mittelbaus mehr als die vom Wissenschaftsrat empfohlene Obergrenze von sechs SWS und 56,2 Prozent mehr als von der LVVO vorgesehen.¹⁸



Übersicht 34: Differenzierung des promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus (Angaben in Prozent, N=258)

Begrenzung des Lehrumfangs als individuelle Herausforderung für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Der uneinheitliche Umfang der Lehrverpflichtung des wissenschaftlichen Nachwuchses spricht dafür, dass an den Fachbereichen nicht nur eine

¹⁸ Unter der Voraussetzung, dass Teilzeit einen Beschäftigungsumfang von 50 Prozent und damit eine halbierte Lehrverpflichtung bedeutet. 8,9 Prozent bzw. N=23 der Promovierten nehmen "Hochdeputatsstellen" ein und lehren sieben und mehr (Teilzeit) bzw. 14 und mehr (Vollzeit) SWS.

durch die Qualifikationsphase begründete Begrenzung, sondern auch eine die Lehrkapazitäten erweiternde Ausschöpfung der Lehrverpflichtung üblich ist. 35,5 Prozent der befristet beschäftigten Nicht-Promovierten und 56,2 Prozent der befristet beschäftigten Promovierten lehren mehr als von der LVVO für ihren Beschäftigungsstatus vorgesehen ist. Die vom Wissenschaftsrat empfohlenen Obergrenzen der Lehrtätigkeit von Nachwuchswissenschaftler/innen legitimieren eine erweiternde Ausschöpfung der Lehrkapazitäten, weil sie nicht den Beschäftigungsumfang in Rechnung stellen und zum Teil über den Vorgaben der LVVO liegen.

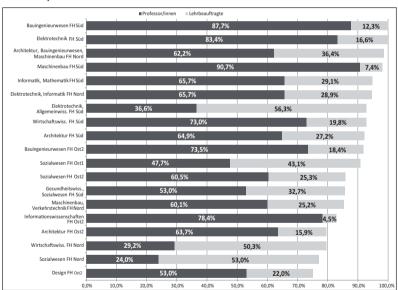
Angesichts einer keinesfalls allseits praktizierten Begrenzung der Lehrtätigkeit muss der wissenschaftliche Nachwuchs selbst dafür sorgen, die Belastung durch die Lehrtätigkeit möglichst gering zu halten und die Lehre berechenbar zu machen. Ungleiche Beschäftigungs- wie Lehrbedingungen beeinflussen die akademischen Karrierechancen. Sie wirken verschärfend, weil dem nur über Forschungsleistungen erreichbaren Karriereerfolg eine existenzielle Bedeutung zukommt: Es gibt bislang keine alternativen Karrierewege in der Lehre, keine geregelten Exit-Optionen für den Fall des Scheiterns auf dem Weg zur Professur und auch keinen geregelten Zugang zu den unbefristeten Positionen unterhalb der Professur. Unter diesen Vorzeichen ist für Nachwuchswissenschaftler/innen nicht die Performanz in der Lehre, sondern die Beschränkung der Lehrtätigkeit sowie möglichst ihre Verschränkung mit der eigenen Forschungsarbeit eine wesentliche Erfolgsstrategie.

6. Fachhochschulen

Professor/innen und Lehrbeauftragte dominieren die Lehre

Die Lehre an den untersuchten Fachhochschulen wird hauptsächlich von zwei Personalgruppen erbracht: Professor/innen und Lehrbeauftragte. Sie decken zwischen 75 und 100 Prozent der Lehre ab. Niedrige Anteile der Professor/innen an der Lehre werden durch höhere Anteile der Lehrbeauftragten kompensiert. An drei von 19 untersuchten Fachbereichen erbringen Lehrbeauftragte mehr als die Hälfte der Lehre (vgl. Übersicht 35).

Übersicht 35: Anteile der Professor/innen und der Lehrbeauftragten an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Fachhochschulen (in Prozent, N=1.216)



Unterschiedlicher Einsatz von Lehrpersonal unterhalb der Professur

Der Einsatz eines Mittelbaus, d.h. von befristet oder unbefristet angestelltem Personal unterhalb der Professur in der Lehre, wird von den untersuchten Fachhochschulen unterschiedlich gehandhabt. An der FH-Nord sind es nicht Angehörige eines "klassischen" Mittelbaus, sondern Lehrkräfte für besondere Aufgaben, die 14,1 Prozent der Lehre erbringen. An der FH-Ost1 hingegen wird mit den Gastdozent/innen (9,2 Prozent Anteil an der erbrachten Lehre) eine Kategorie genutzt, die ursprünglich für einen anderen Zweck geschaffen worden war. Aus Haushaltsmitteln finanzierte und in der Lehre tätige wissenschaftliche Mitarbeiter/innen gibt es nur vereinzelt.

Da Fachhochschulen nicht über das Promotionsrecht verfügen, sind sie auch nicht mit Qualifikationsstellen ausgestattet. Dem wissenschaftlichen Nachwuchs können sie nur dann eine Perspektive bieten, wenn dieser im Rahmen eines kooperativen Promotionsverfahrens an einer Universität promovieren kann. In den letzten Jahren wird verstärkt der Ausbau solcher kooperativen Promotionsverfahren gefordert, was aber bislang nicht zur Etablierung eines (haushaltsfinanzierten) Mittelbaus an den Fachhochschulen geführt hat.

Reduktion der Lehre – Forschung auf der FH-Professur

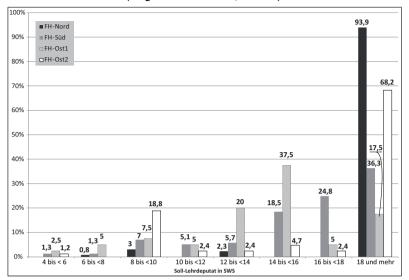
Zwar sind Fachhochschulen primär lehrorientierte Institutionen, doch sollen sie auch verstärkt Forschungsaufgaben übernehmen. Ein Mittelbau zur Entlastung der Professor/innen steht nur dann zur Verfügung, wenn er durch eingeworbene Drittmittel finanziert wird. Dieser kann nur für klar definierte Forschungstätigkeiten, nicht aber für Lehraufgaben eingesetzt werden. Zugleich ist der Umfang der Lehrverpflichtung der Professor/innen mit 18 bzw. 19 SWS in den Ländern, in denen die untersuchten Fachhochschulen ihren Sitz haben, ungleich höher als die der Professor/innen an Universitäten. Fachhochschulprofessor/innen sind, wenn sie auch forschen wollen, auf Reduktionen ihrer Lehrverpflichtung angewiesen.

An den untersuchten Fachhochschulen werden Reduktionen der Lehrverpflichtung von Professor/innen unterschiedlich gehandhabt. So haben die FH-Süd und die FH-Ost1 die offizielle Lehrverpflichtung der Professor/innen nicht nur stark differenziert, sondern auch reduziert: Nur eine Minderheit der Professor/innen verfügt über eine Soll-Lehrverpflichtung im von der LVVO vorgesehenen Umfang von 18 bzw. 19 SWS. Eine solche breite und formale Praxis der Differenzierung und Reduktion gibt es nicht an der FH-Nord und auch nicht an der FH-Ost2. An letzterer lehrt eine Reihe teilzeitbeschäftigter Professor/innen mit einer Lehrverpflichtung von neun SWS.

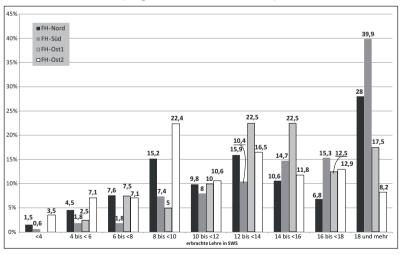
-

¹ vgl. Tab. 32 im Anhang

Übersicht 36: Verteilung des Soll-Lehrdeputats unter Professor/innen nach Fachhochschule (Angaben in Prozent, N=414)²



Übersicht 37: Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen nach Fachhochschule (Angaben in Prozent, N=420)



² fehlende Fälle (N=6): keine Angabe

103

Die Verteilung der erbrachten Lehre von Professor/innen an den untersuchten Fachhochschulen zeigt, dass auch dort, wo die Soll-Lehrverpflichtung nicht offiziell reduziert wird, die breite Mehrheit weniger lehrt als vorgegeben:

- An der FH-Nord lehren 72 Prozent (N=95) weniger als 18 SWS, offiziell sollten es sechs Prozent (N=8) sein.
- An der FH-Ost2 lehren 92 Prozent (N=78) weniger als 18 SWS, offiziell sollten es 32 Prozent (N=27) sein.

An den beiden anderen Fachhochschulen entspricht die erbrachte Lehre der Professor/innen hingegen weitgehend den offiziellen Reduktionen.

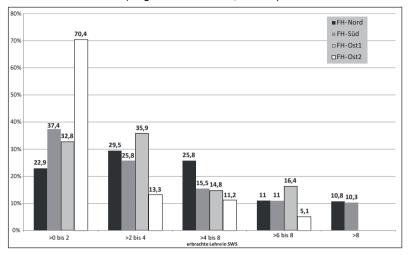
- An der FH-Süd lehren 60 Prozent (N=98) weniger als 18 SWS, offiziell sollten es 64 Prozent (N=100) sein.
- An der FH-Ost1 lehren 82 Prozent (N=33) weniger als 18 SWS, offiziell sollten genauso viele sein.

An den untersuchten Fachhochschulen ist die Reduktion der Lehrverpflichtung von Professor/innen übliche Praxis. Offenbar ist es an diesen Fachhochschulen Konsens, dass Professor/innen von der Lehre entlastet werden müssen, vermutlich um Forschungsaufgaben übernehmen zu können. Denn auch für die Forschung steht nur ansatzweise ein Mittelbau zur Verfügung, der aus Drittmitteln finanziert wird. Dieser wird kaum in der Lehre eingesetzt. Die Entlastung der Professor/innen von der Lehre kann daher bislang nur durch den Einsatz von Lehrbeauftragten kompensiert werden.

Die Lehrbeauftragten als Praxisvertreter und Kapazitätsreserve

Besonders an den Fachhochschulen mit eher anwendungsorientierten Studiengängen sind Lehrbeauftragte eine Möglichkeit, Praxisvertreter/innen in die Lehre zu integrieren. An den untersuchten Fachhochschulen lehren Lehrbeauftragte aber zum Teil in einem Umfang, der vermuten lässt, dass es sich nicht um eine Nebentätigkeit handelt. So lehrt an der FH-Nord knapp die Hälfte der Lehrbeauftragten mehr als vier SWS; an der FH-Süd sind es 37 Prozent und an der FH-Ost1 31 Prozent. Lehrbeauftragte erweisen sich auf diese Weise als Kapazitätsreserve, mit der sich professorale Lehre nicht nur ergänzen, sondern vor allem auch kompensieren lässt. Nur an der FH-Ost2 bleibt ein Großteil der Lehrbeauftragten weit unter dem nach dem Landeshochschulgesetz möglichen Lehrumfang von neun SWS: 84 Prozent lehren nicht mehr als vier SWS.

Übersicht 38: Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten nach Fachhochschule (Angaben in Prozent, N=734)



Die Lehrverteilungen an den untersuchten Fachhochschulen machen deutlich, dass die hohe Soll-Lehrverpflichtung der Professor/innen nicht eins zu eins in die Praxis umgesetzt wird. Offenbar ist man sogar bereit, auf professorale Lehre zu verzichten. Diese werden durch Lehrbeauftragte mit teilweise so hoher Lehrleistung kompensiert, dass ihre Lehre kaum als lediglich ergänzend gelten kann. Dafür spricht auch, dass Lehrbeauftragte im Mittel der Fachbereiche 28 Prozent der Lehre erbringen, an einigen Fachbereichen sogar mehr als die Hälfte.³

³ Im Gegensatz zu den Universitäten werden an den Fachhochschulen fast alle Lehrbeauftragten auch bezahlt. Nur 3,6 Prozent (N=29) der Lehrbeauftragten lehren ohne Vergütung.

7. Lehrstrukturen und die Lehrenden

Eine Typologie des Lehrkörpers

In den vorangehenden Abschnitten wurden strukturelle Ungleichheiten im Lehrkörper in Bezug auf Status, Beschäftigungsbedingungen und Umfang der Lehrtätigkeit analysiert.

Im Folgenden werden diese Relationen mittels einer hierarchischen Clusteranalyse¹ zu einer Typologie des Lehrkörpers an Universitäten verdichtet. Hierfür wurden die Merkmale Personalgruppe, Beschäftigung, Geschlecht, akademische Qualifikation, Umfang der Lehrtätigkeit und Fächergruppe miteinander in Beziehung gesetzt. Demnach besteht der Lehrkörper an Universitäten aus sechs Typen von Lehrenden.

- (1) Akademisches Kernpersonal (N=808), das sich zu zwei Dritteln aus Professor/innen und zu einem Drittel aus Angehörigen des Mittelbaus zusammensetzt, ist:
 - in der Regel unbefristet (84%),
 - wird in Vollzeit (93%) beschäftigt,
 - lehrt mehrheitlich zwischen sechs und zehn SWS (69%),
 - ist männlich (73%)
 - und habilitiert (67%).

Jeweils mehr oder weniger ein Drittel der erfassten Lehrenden in den unterschiedlichen Fächergruppen gehört diesem Cluster an.

- (2) Akademisches Kernpersonal mit Schwerpunkt in der Lehre (N=131), das sich aus Professor/innen (57%) und Angehörigen des Mittelbaus (39%) zusammensetzt, ist
 - in der Regel unbefristet (91%),
 - wird in Vollzeit (99%) beschäftigt,
 - lehrt mehr als zwölf SWS (100%),
 - ist männlich (77%)
 - und habilitiert (62%)
 - oder promoviert (36%).

Lehrende dieses Typs gibt es fast ausschließlich in Mathematik und Naturwissenschaften. Hier hinein fallen Professuren, die sogar mehr lehren

-

¹ Zur Bestimmung der Cluster wurde eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Verfahren) genutzt.

als die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Lehrprofessuren sowie der unbefristete Mittelbau.

- (3) *Unbefristetes Lehrpersonal (N=73)*, hauptsächlich Lehrkräfte für besondere Aufgaben (75%), ist
 - in der Regel unbefristet (64%),
 - wird in Vollzeit (77%) beschäftigt,
 - lehrt mehr als acht SWS (99%),
 - ist weiblich (48%) oder männlich (52%)
 - und nicht-promoviert (41%) oder promoviert (47%).

Lehrende dieses Typs gibt es hauptsächlich in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

- (4) Befristetes Lehrpersonal (N=94), hauptsächlich Lehrkräfte für besondere Aufgaben (44%) und andere (56%) wie beispielsweise Juniorund Vertretungsprofessor/innen, ist
 - in der Regel befristet (77%)
 - in Vollzeit (60%) oder Teilzeit (40%) beschäftigt,
 - lehrt nicht mehr als acht SWS (93%),
 - ist weiblich (43%) oder männlich (57%),
 - ist nicht-promoviert (27%),
 - promoviert (30%)
 - oder habilitiert (43%).

Lehrende dieses Typs gibt es hauptsächlich in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

- (5) Qualifikant/innen (N=814), hauptsächlich Mittelbau (88%), sind
 - in der Regel befristet (74%) in Vollzeit (53%) oder Teilzeit (47%) beschäftigt,
 - lehren nicht mehr als vier SWS (94%),
 - sind eher männlich (62%) als weiblich (38%)
 - und nicht-promoviert (53%) oder promoviert (32%).²

Lehrende dieses Typs gibt es in allen untersuchten Fächergruppen.

- (6) *Hire-and-fire Lehrende* (N=606), in der Regel Lehrbeauftragte (90%), sind
 - entweder bezahlt (48,5%) oder unbezahlt (51,5%),
 - lehren hauptsächlich bis zu zwei SWS (78%),

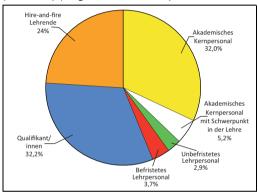
 $^{^2}$ Bezeichnenderweise gehören diesem Cluster auch befristet beschäftigte Professor/innen an.

- sind eher männlich (67%) als weiblich (33%)
- und nicht-promoviert (43%), promoviert (32%) oder habilitiert (25%).

Lehrende dieses Typs finden sich häufiger in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als in Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Typologie des Lehrkörpers differenziert die Lehrenden jenseits der lokalen Lehrverteilungen auf Fachbereichs- und Institutsebene. Zwar

Übersicht 39: Typologie des Lehrkörpers (N=2.526) (Angaben in Prozent)



wird dort entschieden, wer wie viel lehrt, aber der zur Verfügung stehende Lehrkörper setzt sich aus den bestehenden Typen von Lehrenden zusammen.

Demnach kann der Lehrkörper keinesfalls mit den Professor/innen gleichgesetzt werden. Das akademische Kernpersonal, ob mit oder ohne Schwerpunkt in der

Lehre, besteht zu einem Drittel aus einem unbefristet beschäftigten Mittelbau. Dieser Teil des Mittelbaus kann nicht mehr als wissenschaftlicher Nachwuchs gelten. Vielmehr übernimmt er in unterschiedlichem Umfang Daueraufgaben in der Lehre, ohne allein für Lehraufgaben beschäftigt zu werden. Dieser zum akademischen Kernpersonal zählende Mittelbau erscheint, wie die Lehrverteilungen zeigen, als unverzichtbar für den Lehrbetrieb. Dennoch wird seine Existenz ignoriert, passt er doch nicht in ein allein auf die Professur hinführendes akademisches Karrieresystem. Weder gibt es klar definierte Zugangsqualifikationen für diese Positionen unterhalb der Professur, noch existieren spezielle, die Interessen dieser Gruppe bedienende Weiterbildungsangebote. In der Diskussion über die Qualität der Lehre an den Universitäten ist der unbefristete Mittelbau absent.

Akademisches Kernpersonal kann in einem so hohen Umfang lehren, dass der Tätigkeitsschwerpunkt zwangsläufig in der Lehre liegt. Hier zeigt sich, dass an den Universitäten längst praktiziert wird, was eine "lehrorientierte Reform der Personalstruktur" (Wissenschaftsrat 2007) einfordert – allerdings sind diese Positionen weder formal mit einem Schwerpunkt in der Lehre versehen noch Teil eines eigenständigen Karriereweges in der Lehre. So gibt es keine Anzeichen dafür, dass diese Positionen mit einer höheren Soll-Lehrverpflichtung belegt sind³ (und damit Lehrpositionen wären, die durch die Hochschulgesetznovellierungen und LVVO-Veränderungen der letzten Jahre ermöglicht wurden); es ist daher auch nicht transparent, welche Lehrqualifikationen verlangt werden und wie man auf diese Positionen gelangt.

Das akademische Kernpersonal wird von Personal komplementiert, das primär oder ausschließlich für Lehraufgaben beschäftigt wird. Dabei kann es sich um Daueraufgaben in der Lehre handeln, die von unbefristet beschäftigten Lehrkräften für besondere Aufgaben übernommen werden. Offen ist aber, was als Daueraufgabe definiert wird. In den Sprach- und Kulturwissenschaften könnten die Sprach- und Lehrerausbildung Daueraufgaben sein. Offenbar werden aber solche vermeintlichen Daueraufgaben auch von befristet beschäftigtem Lehrpersonal übernommen. Unklar ist daher, inwiefern der dauerhafte Charakter aus der Art der Lehraufgaben abgeleitet wird oder ob nicht vielmehr das Beschäftigungsverhältnis entscheidend ist. Lehre wäre dann eine Daueraufgabe, wenn sie von unbefristet beschäftigten Lehrenden erbracht wird – und würde auf diese Weise die unbefristete Beschäftigung, die aus möglicherweise ganz anderen Gründen erfolgte, ex post legitimieren.

Qualifikant/innen gehören nicht zum akademischen Kernpersonal, sondern sollen sich für dieses qualifizieren. Wie ausgeführt, wird im akademischen Karrieresystem das akademische Kernpersonal auf die Professur verkürzt. Für die Berufung auf eine Professur sind Lehrleistungen sekundär. Zugleich zeigen die Lehrverteilungen, dass die Lehre von Qualifikant/innen unverzichtbar für den Lehrbetrieb ist. Qualifikant/innen stehen damit in einem Spannungsfeld zwischen Karriere und Kapazität: Einerseits neigen sie tendenziell dazu, den Umfang ihrer Lehrtätigkeit möglichst gering zu halten, um Zeit für ihre Qualifikationsarbeit zu gewinnen. Andererseits sind die Universitäten bzw. Fachbereiche und Institute daran interessiert, dass Qualifikant/innen lehren, um Kapazitäten zu sichern bzw. eine Überlast abzumildern.

_

 $^{^3}$ Es ließ sich in den vorliegenden Daten keine Professur oder Juniorprofessur mit Schwerpunkt in der Lehre identifizieren.

⁴ Zu dem befristeten Lehrpersonal zählen auch Junior- und Vertretungsprofessor/innen.

Dass die Lehre von Qualifikant/innen trotz einer breit praktizierten Überschreitung der Grenze von zwei SWS nicht für den betriebenen Ausbau der Ausbildungskapazitäten reicht, zeigt der zunehmende Einsatz von Lehrbeauftragten. Sie sind die Gruppe an den Universitäten, deren Zahl in den letzten zehn Jahren am stärksten gewachsen ist. Für den Einsatz von Lehrbeauftragten spricht, dass sie sowohl billiger als das akademische Kernpersonal als auch die Qualifikant/innen sind und dass sie nur für konkrete Lehrveranstaltungen verpflichtet werden. Qualitative Gründe, wie beispielsweise die Ergänzung des Curriculums durch Praxiswissen, treten dahinter zurück – der steile Anstieg der Zahl der Lehrbeauftragten und ihr hoher Anteil an der universitären Lehre lässt sich kaum allein auf einen gestiegenen Bedarf an Praxiswissen in der Hochschulbildung zurückführen.

Seit Beginn des Hochschulpaktes 2020 ist die Zahl der Professor/innen an Universitäten von 20.174 (2007) auf 21.579 (2011) um rund sieben Prozent gestiegen. Im gleichen Zeitraum wuchs die Zahl der Studierenden von 1.338.556 (2007) auf 1.571.832 (2011) bzw. um 17 Prozent. Der Ausbau der Ausbildungskapazitäten an den Universitäten wird also nur teilweise von Professor/innen getragen. Für die Universitäten bedeutet dies, die benötigten Kapazitäten anderweitig aufzutreiben – sei es durch Erhöhung der Lehrverpflichtungen, die Verpflichtung von Qualifikant/innen oder den verstärkten Einsatz von hire-and-fire-Lehrenden. Entscheidend ist, dass die Universitäten unter den Vorzeichen einer allseits propagierten Hochschulautonomie selbst Verantwortung dafür übernehmen, Lehrkapazitäten zu sichern. Ob sie ihrer Verantwortung nachkommen, ist aber für die Zuweisung staatlicher Mittel sekundär.

Diese bemessen sich nach der Zahl der Studierenden bzw. Studienplätze, nicht aber an der der Lehrenden. Universitäten haben demnach einen Anreiz, mehr Studierende aufzunehmen, ohne gleichzeitig ihre Personalkapazitäten in der Lehre erweitern zu müssen, d.h. den Ausbau der Ausbildungskapazitäten durch die erschöpfende Auslastung des bestehenden Personals zu betreiben. Wie bereits in der Vergangenheit, als die Zahl der Professor/innen zu stagnieren begann, die Zahl der Studierenden aber weiter anstieg, erweitern die Universitäten bzw. die Fachbereiche, Institute und Professuren ihre Lehrkapazitäten, indem sie mehr Lehrende rekrutieren und mehr lehren lassen.

Zugleich wird diese zusätzliche Lehre versteckt (Mitterle u.a. 2015) – und zwar vor einer Kapazitätsberechnung, die zusätzliche Lehrkapazitäten mit noch mehr Studierenden prämiert. Lehrende zu verstecken erweist sich als funktional sowohl für die Hochschulpolitik als auch für die Universitäten: Erstere kann Effizienzgewinne beim Ausbau der Ausbil-

dungskapazitäten einfahren, letztere werden dadurch erst in die Lage versetzt, einen strukturell unterfinanzierten Lehrbetrieb aufrecht erhalten zu können. Die Typologie des Lehrkörpers macht diese versteckten Lehrenden sichtbar. Die Lehranteile der einzelnen Gruppen zeigen, dass diese Lehrenden unverzichtbar für den Lehrbetrieb sind. Die Lehrverteilungen innerhalb der einzelnen Gruppen verweisen auf strukturelle Ungleichheiten, die den Lehrbetrieb kennzeichnen.

Exkurs: Das Geschlecht des Lehrkörpers

Die Personalstruktur an deutschen Hochschulen ist von Geschlechterungleichheiten gekennzeichnet: Je höher der Status, desto geringer der Frauenanteil. Ist die Geschlechterverteilung unter den Studierenden noch ausgeglichen, so verringert sich der Frauenanteil im Verlauf der akademischen Karriere überproportional, so dass der durchschnittliche Professorinnenanteil letztendlich bei nur noch 17 Prozent liegt. Dieser Prozess wird als "leaky pipeline" beschrieben (Schubert/Engelage 2011). Die strukturelle Geschlechterungleichheit wird innerhalb des Mittelbaus durch ungleiche Beschäftigungsbedingungen verstärkt: Obwohl sich Frauen und Männer nur geringfügig nach der erreichten akademischen Qualifikation unterscheiden⁶, werden Frauen häufiger befristet und in Teilzeit beschäftigt, und Männer häufiger unbefristet und in Vollzeit.

Der Umfang der Lehrtätigkeit unterscheidet sich hingegen quer durch alle Personalgruppen nicht signifikant nach Geschlecht. Zieht man auch die Beschäftigungsbedingungen des Mittelbaus in Betracht, so lehren sowohl in Vollzeit als auch in Teilzeit befristet beschäftigte Frauen eher weniger und unbefristet in Vollzeit beschäftigte Frauen eher mehr als Männer.⁷ Bei gleicher akademischer Qualifikation unterscheidet sich der Umfang der Lehrtätigkeit im Mittelbau nicht nach Geschlecht.⁸ Lehrspe-

.

⁵ Professorinnenanteil 2008; alle Hochschularten, exklusive Juniorprofessorinnen (Statistisches Bundesamt 2009: 46ff.)

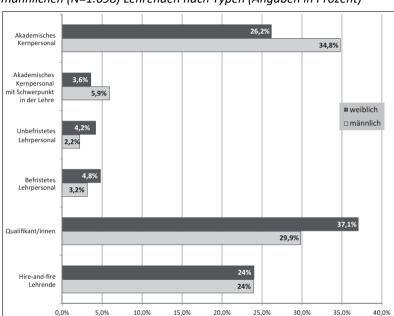
⁶ Von N=779 weiblichen Angehörigen des Mittelbaus sind N=400 (51,3%) nicht promoviert, N=345 (44,3%) promoviert und N=34 (4,4%) habilitiert. Von N=1.218 männliche Angehörigen des Mittelbaus sind N=514 (42,2%) nicht promoviert, N=590 (48,4%) promoviert und N=114 (9,4%) habilitiert.

⁷ In Teilzeit befristet beschäftigte Frauen (N=222) lehren im Durchschnitt 3,0 SWS, bei den Männern (N=226) sind es 3,5 SWS. In Vollzeit befristet beschäftigte Frauen (N=126) lehren im Durchschnitt 4,4 SWS, bei den Männern (N=203) sind es 4,6 SWS. In Vollzeit unbefristet beschäftigte Frauen (N=114) lehren im Durchschnitt 8,1 SWS, bei den Männern (N=245) sind es 7,6 SWS (vgl. Tab. 37.1 im Anhang).

⁸ Nicht-promovierte Frauen (N=400) ebenso wie Männer (N=514) lehren im Durchschnitt 3,5 SWS; promovierte Frauen (N=345) lehren im Durchschnitt 6,1 SWS, Män-

zifische Geschlechterungleichheiten sind somit allenfalls in Ansätzen erkennbar.

Die geschlechtersensible Auswertung der Daten bestätigt die allseits bekannten personalstrukturellen Ungleichheiten.⁹ Der Lehrkörper, also nur jener Teil des Personals, der lehrt, reproduziert diese Ungleichheiten.



Übersicht 40: Zusammensetzung der weiblichen (N=828) und männlichen (N=1.698) Lehrenden nach Typen (Angaben in Prozent)

Demnach gehört der größte Teil der männlichen Lehrenden zum Typus des akademischen Kernpersonals (34,8%), der größte Teil der weiblichen Lehrenden aber sind Qualifikantinnen (37,1%). Die Typologie des Lehrkörpers reproduziert somit die *leaky pipeline*. Zwar gehört ein größerer Teil der Frauen zum befristeten wie unbefristeten Lehrpersonal; reproduziert wird auf diese Weise aber lediglich der hohe Frauenanteil an LfbA-

ner (N=590) 6,2 SWS. Lediglich bei den Habilitierten gibt es einen großen Unterschied: Habilitierte Frauen (N=34) lehren im Durchschnitt 6,2 SWS, Männer (N=114) 7,5 SWS (vgl. Tab. 37.2 im Anhang).

⁹ In der Konsequenz wird der Lehrkörper von Männern dominiert: Die von uns erfassten Lehrenden sind an den vier Universitäten zu 69 Prozent männlich und zu 31 Prozent weiblich; an den vier Fachhochschulen sind es 68 bzw. 32 Prozent.

Stellen.¹⁰ Das könnte so interpretiert werden, dass Frauen eher als Männer lehrbezogene Stellen erreichen. Angesichts des fächerspezifischen Einsatzes von LfbA und ihres geringen Anteils am wissenschaftlichen Personal insgesamt ist dieser Befund aber nur beschränkt aussagekräftig. Auch werden Frauen nicht stärker als Kapazitätsreserve in Anspruch genommen als Männer: Sowohl ein knappes Viertel der Frauen als auch der Männer gehören zum Typus des *hire and fire*-Lehrenden.

Konsequenzen für die Qualität der Lehre?

Zwar lassen sich anhand der von uns erhobenen Strukturdaten der Lehre keine belastbaren Zusammenhänge zwischen Lehre und Geschlecht nachweisen. Dennoch haben zahlreiche Untersuchungen gezeigt, dass es sehr wohl Geschlechterunterschiede in der Lehre gibt. Beispielsweise würden Frauen eher kooperative und aktivierende Lehr- und Lernformen anwenden (Schaeper 1997) und mehr Zeit für die Lehre aufwenden als Männer (Forgasz/Leder 2006; Park 1996). Wie und mit welchem Aufwand gelehrt wird, lässt sich nicht anhand von Lehrverteilungen sichtbar machen.

Das betrifft ultimativ die Frage, welche Konsequenzen die hier nach Personalgruppe, Beschäftigungsbedingungen und Hochschultyp differenzierten Lehrstrukturen für die Art und Weise haben, wie an deutschen Hochschulen gelehrt wird. Hierzu gibt es in Deutschland bislang kaum Untersuchungen. ¹¹ Im angloamerikanischen Bereich hat sich hingegen eine Reihe von Studien mit den Konsequenzen der Beschäftigung von *contingent faculty* für die Qualität der Lehre auseinandergesetzt. Dabei werden die negativen Konsequenzen betont: *Contingent faculty* sei akademisch geringer qualifiziert¹² und könne daher nicht Lehre auf dem neues-

_

¹⁰ 49,7 Prozent der Lehrkräfte für besondere Aufgaben inklusive Lektor/innen waren 2008 an allen Hochschularten Frauen (Statistisches Bundesamt 2009: 42, 44).

¹¹ Ansätze, die Beschäftigungsbedingungen auf die Ausgestaltung der wissenschaftlichen Tätigkeit zu beziehen, finden sich bei Klecha und Reimer (Klecha/Reimer 2008) sowie bei Schmidt (Schmidt 2007), allerdings nicht mit Fokus auf die Lehrtätigkeit.

¹² Benjamin folgert daraus eine Entwertung der Promotion für die Lehre im Bachelorstudium, obwohl doch der Ph.D. nicht nur eine Forschungs-, sondern auch eine Lehrqualifikation sei: "doctoral education includes not only a dissertation but at least two years of coursework and preparation for comprehensive exams in addition to the requirements for the master's degree. The years spent on this coursework and study not only increase knowledge of the field but also provide opportunities for observing advanced instruction and engaging in instruction as a graduate assistant. The value of these activities is assumed in the recurrent discussions of creating a teaching-oriented doctorate." (Benjamin 2003b: 81)

ten Stand anbieten (Baldwin/Chronister 2001: 125; Benjamin 2003b: 84).

Aufgrund ihrer Befristung stünden ihre Betreuungsleistungen unter dem Vorbehalt des Temporären

und könnten nicht Betreuung in einer Qualität leisten, die insbesondere für Studienanfänger/innen erforderlich sei (Jaeger/Eagan 2009: 187; Thompson 2003: 42). Sie wiesen insgesamt eine niedrige Lehrmotivation (Umbach 2008: 14f.) bzw. Lehrzufriedenheit (Jaeger/Eagan 2009: 187) auf. Aus der Gefährdung der Qualität der Lehre folgen "Kosten" des Einsatzes von contingent faculty: Dieser erhöhe den Studienabbruch (Ehrenberg/Zhang 2005; Jacoby 2006; Jaeger/Eagan 2011), gefährde den erfolgreichen Studienverlauf (Jaeger/Eagan 2009) und verringere die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs weiterer Studienabschlüsse (Bettinger/Long 2004; Eagan/Jaeger 2009).

Negative Effekte auf den Studienverlauf und -erfolg relativieren möglicherweise Kostenersparnisse (Ehrenberg/Zhang 2005: 657; Jaeger/Eagan 2011: 530)¹⁵, wobei umstritten ist, ob befristet beschäftigtes Personal überhaupt billiger ist, denn die unbefristete Beschäftigung "may limit flexibility but adds no direct cost to institutional budgets" (Benjamin 2003b: 96). ¹⁶ Allerdings übersteige der Einsatz von befristetem Personal bei weitem Flexibilitätsanforderungen, die sich aus fluktuierenden Mittelzuweisungen oder Studierendenzahlen ergeben (Benjamin 2003b: 92). Weil die befristeten Stellen zudem weniger attraktiv sind, nehme auch die Qualität der Bewerbungen ab, und jene, die befristet beschäftigt wer-

.

¹³ Jacoby (2006: 1098) hingegen weist darauf hin, dass die befristeten Teilzeitbeschäftigten an *community colleges* nicht weniger qualifiziert seien als die befristeten Vollzeitbeschäftigten.

^{14 &}quot;Can full-time non-tenure-track faculty (FTNTT) effectively assume roles as mentors to students when their position is seen as tenuous? If the FTNTT faculty member enters into a mentoring relationship or an advisory relationship with students, will the adviser or mentor be available to serve as a source of letters of recommendation for the students when that need arises?" (Baldwin/Chronister 2001: 126) Thompson weist darauf hin, dass die *contingent faculty* den Studierenden auch keine ordnungsgemäßen Verfahren im Konfliktfalle garantieren kann, denn "contingent faculty appointments are defined specifically to preclude such procedures not only by omitting any regular review and hearing procedures but by explicitly disavowing any standards or expectation of reappointment." (Thompson 2003: 45)

¹⁵ Selbst wenn die Betreuungsrelationen durch die zusätzliche Beschäftigung von *contingent faculty* verbessert werden, würden die negativen Effekte überwiegen (Jacoby 2006: 1098).

¹⁶ Ebenfalls ist umstritten, ob der Einsatz von im Regelfall mit Stipendien ausgestatteten *graduate students* als *teaching assistants* billiger (Benjamin 2003b: 92) oder teurer (Cross/Goldenberg 2003: 54) als der Einsatz von Personal auf befristeten Stellen ist. Nach Townsend (2003: 24f.) übernehmen *graduate students* dort, wo es sie gibt, Aufgaben, für die sonst befristetes Personal beschäftigt werden würde.

den, entwickelten nur eine geringe institutionelle Bindung, seien sie doch per "constant market scanning" (Baldwin/Chronister 2001: 132) auf der Suche nach einer attraktiveren Beschäftigung.

Allerdings gibt es auch Untersuchungen, die positive Effekte mit dem Einsatz von *contingent faculty* verbinden.¹⁷ Das gilt um so mehr, wenn es um den Einsatz von befristeten Vollzeitbeschäftigten (*full-time non-tenure-track faculty*) in der Lehre geht: "Full-time contingent faculty (usually on fixed-term contracts) approach their teaching more like their tenured and tenure-eligible colleagues than like their part-time contingent counterparts" (Baldwin/Wawrzynski 2011: 1505). Sie seien sogar effektiver in der Lehre als das unbefristete Personal, insbesondere wenn die Weiterbeschäftigung und die Höhe der Vergütung von ihrer Lehrleistung abhängt (Cross/Goldenberg 2003: 56f.), und könnten daher das unbefristete Personal auf vielfältige Weise zu entlasten.¹⁸

Insgesamt fallen die Ergebnisse nicht eindeutig aus. Aus einer strukturalistischen Perspektive bleibt offen, welche Konsequenten die strukturellen Bedingungen für die Art und Weise, wie gelehrt wird, haben. Sind Professor/innen motivierter zu lehren als der Mittelbau, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte? Entwickeln die befristet beschäftigten Lehrenden aufgrund der nur sekundären Bedeutung von Lehrleistungen für die akademische Karriere eine instrumentelle Einstellung, die darauf zielt, die Belastung durch die Lehre möglichst gering zu halten? Ist das akademische Kernpersonal stärker bestrebt, die Qualität ihrer Lehre beispielsweise durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zu verbessern, da es kontinuierlich lehrt? Diese und weitere Fragen werden im zweiten Teil adressiert, der die Lehre aus der Perspektive der Lehrenden fokussiert.

¹⁷ Das gilt vor allem für die sogenannten *adjuncts*, die pro Kurs bezahlt werden und daher am ehesten den Lehrbeauftragten im deutschen Hochschulsystem entsprechen.

^{18 &}quot;Benefits ... were generally perceived as freeing tenure-track faculty for upper-division and graduate teaching and for research. The benefits of employing non-tenure-track faculty also included relieving tenured faculty of such responsibilities as training and supervising graduate teaching assistants and supervising laboratory activities in the sciences. In addition, full-time term-appointment faculty often meet highly specialized institutional needs that tenured faculty do not want to assume or that are viewed as an uneconomical use of tenured faculty resources. Coordinating student internships and advising international students are two examples of the specialized duties that some full-time faculty off the tenure track perform." (Baldwin/Chronister 2001: 123)

TEIL B. AKTEURE DER LEHRE

8. Die Einheit von Forschung und Lehre und die Freiheit der Wissenschaft

Die Freiheit der Lehre

Grundprinzip des deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems ist die Einheit von Forschung und Lehre. Dabei sind Forschung wie Lehre frei, wie es das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland im Artikel 5 der Grundrechte festhält.

Inwieweit entsprechen dieses Einheitsideal und das Freiheitsgebot aber der professionellen akademischen Praxis? Muss insbesondere die Einheit von Forschung und Lehre inzwischen als Anachronismus gelten, angesichts einer Wissenschaft, die sich in ihrer Forschung immer stärker spezialisiert, in ihrer Lehre aber immer breitere Bevölkerungsgruppen erreicht und diese – politisch und gesellschaftlich gefordert wie erwünscht – zunehmend für eine berufliche Praxis ausbilden soll?

Die angestrebte Beschäftigungsfähigkeit (Employability) in der Wissensgesellschaft kann jedoch kaum auf einen Forschungsbezug in der akademischen Ausbildung verzichten: "In short, it seems as if there is still a concern to safeguard aspects of the Humboldtian tradition (e.g. general education), yet one mainly stresses the importance of strengthening the 'research-teaching nexus' in order to guarantee optimal employability in the knowledge society" (Simons und Elen 2007: 617f.). Dabei erscheint es zweifelhaft, ob eine zunehmende Berufsförmigkeit der universitären Ausbildung mit idealistischen Vorsätzen verbunden werden kann (vgl. Mittelstrass 2008: 16). Employability als Zweck der akademischen Breitenbildung steht neben einer grundgesetzlich geschützten Wissenschafts-, mithin Lehrfreiheit. Zugleich bedarf auch eine Breitenbildung der Forschung, will sie akademisch sein. Das bedeutet zugespitzt: Es kann nur das gelehrt werden, was zuvor beforscht wurde. Wenn die Forschung die Lehre präfiguriert, kann die Lehre inhaltlich nur so frei sein wie die ihr vorangehende Forschung.

Die Lehre vermittelt forschungsbasiertes Wissen, aber in einem spezifischen Funktionskontext: Es dient der Ausbildung. Die Forschungsinhalte, die als Lehrinhalte einfließen, orientieren sich am Ausbildungsziel. Lehre ist deshalb nicht nur an Forschungsergebnisse, sondern auch an die Erfordernisse des Lehrbetriebs gebunden und damit entsprechenden Einschränkungen unterworfen. So sind die Lehrenden an die Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnungen gebunden:

"Im Hinblick auf das individuelle Grundrecht der Lehrfreiheit müssen Studienordnungen und Beschlüsse von Hochschulorganen dem Lehrenden Freiräume für die inhaltliche und methodische Gestaltung belassen. Beschränkungen ergeben sich für die Lehrenden hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Gestaltung aus der Art der Lehrveranstaltung (Anfängervorlesung, Vertiefungsvorlesung, Seminar, Übung etc.). Durch Studienordnungen werden zudem Art und Umfang des zu vermittelnden Lehrstoffes determiniert." (Krüger 1996: 315)

Weitere Einschränkungen können sich aus der Organisation des Lehrbetriebs ergeben:

"[Diese] betreffen die Planung der Lehre, z.B. die Festlegung des Hörsaales, u. U. auch des Tages und der Stunde der Lehrveranstaltung. Sie betreffen auch die Grobaufteilung des gesamten Stoffes eines Studienganges auf die einzelne Lehrveranstaltung. Organisationsentscheidungen können u. U. sogar in der Zuweisung von Lehrveranstaltungen an einzelne Hochschullehrer liegen." (Thieme 2004: 87)

Der Grad der Freiheit der Hochschullehre wird darüber hinaus von weiteren Aspekten beeinflusst. Erfordern steigende Studierendenzahlen und fehlende Lehrkapazitäten einen größeren Einsatz von den vorhandenen Lehrenden, ist deren Lehrtätigkeit möglicherweise stärker durch Routinen geprägt, um den Mehraufwand kompensieren zu können. Die potentielle Freiheit bleibt dann aus Rationalisierungserwägungen und zugunsten einer höheren Effizienz ungenutzt.

Durch die zunehmende Projektförderung in der Forschung wächst die Gefahr, dass der produktive Zusammenhang von Forschung und Lehre aufgebrochen wird. Die Einwerbung von Drittmitteln erfordert das Erfüllen externer formaler und inhaltlicher Vorgaben. Die entsprechenden Anträge ebenso wie die Projektergebnisse lassen sich nicht umstandslos in Lehrinhalte übersetzen, zumal wenn ihre Publizität durch die Drittmittelgeber beschränkt wird.

Weitere Einschränkungen ergeben sich aus der Personalstruktur der Hochschullehre. Die Logik des deutschen Wissenschafts- und akademischen Karrieresystems ist maßgeblich durch zwei Gruppen bestimmt, die funktional aufeinander bezogen sind: die Professor/innen und der akademische Mittelbau. Die Positionen im Mittelbau gelten dabei lediglich als Durchgangsstation auf dem Weg zur Professur. Es sind sogenannte Qualifikationsstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, die der Arbeit an einer Promotions- oder Habilitationsschrift dienen. Sie sind zeitlich befristet und zum Teil auch im Stellenumfang reduziert. Eine volle, unbefristete Stelle kann es nach diesem Verständnis erst nach der Ausbildungsphase geben (Bloch/Würmann 2013: 71).

Die Professor/innen haben somit eine Modell- und Vorbildfunktion. Sie repräsentieren Wissenschaft als Beruf und sind damit auch die personifizierte Einheit von Forschung und Lehre. Wer auf diese Position gelangen will, muss sich dieses Grundprinzip aneignen. Auf diesem Karriereweg müsste die jeweilige Stellung in der Hierarchie des Wissenschaftsbetriebs je spezifische Bedingungen der Lehre mit je unterschiedlichen Handlungsräumen und unterschiedlichen Motiven zu lehren hervorbringen. Akademische Karrieren hängen allerdings wesentlich an Forschungsleistungen. Muss in einem zu hohen Umfang gelehrt werden, kann die Lehre als Belastung für die eigene Forschungsarbeit erscheinen.

Schließlich kann ein Mehrbedarf an Lehre in der akademischen Ausbildung, der sich nicht aus Forschungsinhalten ergibt, eine instrumentelle Einstellung zur Lehre befördern. Diese kann durch Anreizsysteme bestärkt werden. Mit Lehrpreisen und der Honorierung von Lehrleistungen im Rahmen der leistungsbezogenen Mittelvergabe versucht man, die Attraktivität der Lehre zu erhöhen und ihre Qualität zu verbessern. In Lehrportfolios sollen Lehrende die eigenen Lehrleistungen dokumentieren und in die Auswahlverfahren einer Konkurrenz einzubringen, bei der unklar ist, welche Lehrqualifikationen verlangt werden und welchen Stellenwert diese für die akademische Karriere haben (Bloch/Würmann 2012: 202).

Die Lehrenden im Fokus

Die Einheit von Forschung und Lehre erscheint vor diesem Hintergrund immer mehr als irreale Idealvorstellung und immer weniger als ein praxisrelevantes Prinzip der alltäglichen akademischen Arbeit. Allerdings kann aus Strukturen und Regulierungstechniken nicht direkt auf ihre Wirksamkeit in der Praxis geschlossen werden. Handlungsräume entstehen in der Praxis der Lehrenden, indem diese sich "die Bedingungen ihres Handelns und Deutens aneignen. ... Im Aneignen werden Agenten, die funktionieren, zu Akteuren, die deuten und vorführen, forcieren oder sich verweigern" (Lüdtke 1994: 72). Das Handeln der Lehrenden ist demnach nicht durch Strukturen determiniert. Vielmehr eignen sie sich die strukturellen Bedingungen an. Sie können die an sie gestellten Anforderungen erfüllen, aber auch modifizieren, ignorieren oder unterlaufen.

Handlungsräume bedeuten nicht völlige Handlungsautonomie. Strukturelle Bedingungen ebenso wie politische Vorgaben werden interpretiert – und strukturieren die Interpretation vor:

"We are the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not 'know' what we say,

we 'are' what we say and do. In these terms we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies. This is a system of practices (marketing one's courses, promoting one's institution) and a set of values and ethics (forcing unproductive colleagues to take early retirement so that they do not have to be counted in the departmental performativity returns)." (Ball 1993: 14)

Auf diese Weise werden politische bzw. institutionelle Vorgaben nicht direkt und eins zu eins umgesetzt, sondern subjektiv und individuell vermittelt und daher durch die Akteure wie durch verschiedene andere Einflüsse modifiziert (vgl. Ball et al. 2012: 68).

Aus dieser Perspektive wird im Folgenden danach gefragt, wie die Lehrenden ihre Lehrsituation wahrnehmen und wie sie mit den Anforderungen des Lehrbetriebs umgehen. Dabei fokussieren wir auf die Selbststeuerung der Lehrenden, für die es offenbar zweierlei bedarf: Eine im Bewusstsein verankerte Positivhaltung zur Profession, die Lehre einschließt, und Handlungsmöglichkeiten, diese Positivhaltung zu entwickeln. Ob diese vorhanden sind und wie sie sich ausprägen, wird in der Untersuchung geprüft. Eine Motivationstheorie, mit der sich ein solcher Ermöglichungsprozess konstruieren lässt, ist die *Self-Determination Theory* nach Ryan und Deci. Ihre Grundannahme ist: Je autonomer sich das Subjekt wahrnimmt, umso intentionaler erscheint ihm sein Handeln und desto stärker können externe Ziele zu eigenen transformiert bzw. angeeignet werden. Hat das Subjekt diesen Prozess vollständig vollzogen, sind extrinsische Verhaltensregulatoren nicht mehr notwendig, sein Handeln ist dann selbstreguliert.

Diese Handlungsmotivation folgt instrumentellen Zielen. Das unterscheidet sie von einer reinen intrinsischen Motivation, bei der sich das Handeln ausschließlich an den Inhalten der Tätigkeit orientiert. An dem damit einhergehenden Wohlbefinden bzw. Zufriedenheitsempfinden ändere das jedoch nichts. So differenzieren Deci und Ryan extrinsische und intrinsische Motivationsformen zwar ihrem Wesen nach, fassen sie aber hinsichtlich ihrer Funktionalität unter dem Begriff ,autonome Motivation wieder zusammen:

"Autonomous motivation comprises both intrinsic motivation and the types of extrinsic motivation in which people have identified with an activity's value and ideally will have integrated it into their sense of self. When people are autonomously motivated, they experience volition, or a self-endorsement of their actions. ... An enormous amount of research ... has confirmed that, across domains, autonomous motivation and controlled motivation lead to very different outcomes, with autonomous mo-

tivation tending to yield greater psychological health and more effective performance on heuristic types of activities." (Deci/Ryan 2008: 182-183)

Autonomie wird neben sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben in der *Self-Determination Theory* als menschliches Grundbedürfnis gefasst. Bietet der jeweilige Kontext für alle drei Grundbedürfnisse Befriedigungsmöglichkeiten, führt dies zu Zufriedenheit und hoher Funktionsfähigkeit. Diese wiederum sind Voraussetzungen, um das übergeordnete menschliche Bedürfnis nach Selbstverwirklichung zu befriedigen.

In Kapitel 9 werden u.a. auf Basis der Self-Determination Theory die empirisch gewonnenen Ergebnisse zu Motivation, Haltung und Zufriedenheit der Lehrenden untersucht. Dabei bilden die Aussagen der lehrenden Akteure als Teil des Handlungsfeldes Lehrbetrieb die Untersuchungsbasis, um die aktuelle Situation im Hinblick auf die genannten Aspekte querschnittsartig erfassen, abbilden und analysieren zu können. Dabei wird besonders nach dem Einfluss struktureller Bedingungen gefragt, d.h. der Personalgruppenzugehörigkeit, aber auch den Beschäftigungsbedingungen und der Fächergruppe. Im Fokus der Analyse steht, wie sich die unterschiedlichen Handlungsbedingungen des Lehrpersonals mit den individuellen Handlungsintentionen der Subjekte und den Zielen der Organisation verbinden und welche Entwicklungstendenzen der akademischen Lehrtätigkeit sich darin abzeichnen.

Im anschließenden Kapitel 10 liegt der Fokus auf der Spezifik einer Leistungsmotivation, die Selbstverwirklichung an berufliches Handeln bindet. Nach der *Self-Determination Theory* lassen sich organisationale Zielvorgaben zu individuellen Handlungszielen transformieren bzw. miteinander in Gleichklang bringen. Dies geschieht im Berufsfeld Wissenschaft durch die Internalisierung eines professionellen Selbstverständnisses, dem eine wissenschaftliche Sozialisation als konstitutives Element vorausgeht. Hier wird nach der Aneignung eines solchen Selbstverständnisses für die Lehre gefragt.

Kapitel 11 konzentriert sich auf Bemühungen, die Qualität der Lehre über die Selbststeuerung der Lehrenden zu verbessern. Dabei geht es zum einen um die Wahrnehmung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten, zum anderen um Techniken, die individuelle Qualitätsverbesserungen initiieren sollen. Am Beispiel des Lehrportfolios werden diese auf die einzelnen Lehrenden gerichteten Techniken als ein *Empowerment*-Programm analysiert, das auf die Stärkung subjektiver Handlungskompetenzen zur konstruktiven Bearbeitung von Problemkonstellationen zielt.

Methodisches Vorgehen

Das Forschungsdesign¹ zur Untersuchung der subjektiven Perspektive von Lehrenden umfasst eine Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden (Flick 1995; Flick 2011). Um das Forschungsfeld zu explorieren, wurden problemzentrierte Interviews mit 24 Lehrenden an deutschen Hochschulen durchgeführt. Um möglichst die gesamte Bandbreite von Lehrenden abzubilden, wurden lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (sowohl promovierte als auch promovierende), Promotionsstipendiat/innen, Lehrbeauftragte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie Professorinnen und Professoren befragt, die an Universitäten, Fachhochschulen und an außeruniversitären Forschungsinstituten beschäftigt sind und unterschiedlichen Fächergruppen angehören.

Die Gespräche wurden mit einem auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes erstellten Leitfaden vorstrukturiert, wobei im Sinne des problemzentrierten Interviews jederzeit Gelegenheit zu eigenen Themensetzungen und Problematisierungen bestand. Auf Basis der Interviews wurden die folgenden Themenkomplexe bestimmt: Berufliche Situation, Lehre im Rahmen der wissenschaftlichen Tätigkeit, Organisation der Lehrtätigkeit, (Lehr-)Qualifikation, Fortbildungsinteresse und -akzeptanz, Motivation und Zufriedenheit sowie Bedeutung der Lehre für die wissenschaftliche Karriere. Die auf diese Weise ermittelten Problemwahrnehmungen und Bewältigungsstrategien der Lehrenden bildeten den Ausgangspunkt für die Online-Befragung der Lehrenden an den kooperierenden Hochschulen und wurden messbar operationalisiert.

Die Onlinebefragung wurde 2009 an vier Fachhochschulen und vier Universitäten durchgeführt und erreichte eine Rücklaufquote von 20 Prozent.²

Mit dem Ziel, diejenigen Lehrenden zu einer Gruppe zusammenzufassen, die eine weitgehend ähnliche Merkmalsstruktur im Hinblick auf ihre Beschäftigungssituation aufweisen, wurden anhand einer Two-Step-Clusteranalyse unter Berücksichtigung der Variablen Personalgruppe, Beschäftigungsverhältnis und Beschäftigungsumfang nachfolgende sechs Cluster bzw. Gruppen für die weitere Auswertung gebildet:

124

¹ siehe ausführlich Franz et al. 2011b

² Eine detaillierte Analyse der Missing Values findet sich in Franz et al. 2011b.

Übersicht 41: Beschreibung der Personalcluster

Cluster	Name	Personalgruppe	Beschäftigungs- umfang	Beschäftigungs- form	Häufig- keiten
1	Universitäts- professor/innen	Professor/ inn/en (Uni)	Vollzeit	Verbeamtung auf Lebenszeit	210
2	Fachhochschul- professor/innen	Professor/ inn/en (FH)	Vollzeit	Verbeamtung auf Lebenszeit	146
3	Mittelbau Vollzeit unbefristet	Mittelbau	Vollzeit	unbefristet	271
4	Lehrbeauftragte (Honorar)	Lehrbeauftragte	Stundenbasis	Honorarbasis	140
5	Mittelbau Vollzeit befristet	Mittelbau	Vollzeit	befristet	247
6	Mittelbau Teilzeit befristet	Mittelbau	Teilzeit	befristet	302

Zur statistischen Bestimmung der Unterschiede zwischen den Clustergruppen im Hinblick auf die gegenstandsrelevanten Konstrukte, etwa Lehrzufriedenheit, Lehrmotivation und Lehrautonomie, wurde das Verfahren der einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) angewendet. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses kam der Scheffé-Test, ein Post-hoc-Verfahren, zur Anwendung, um zu ermitteln, zwischen welchen Clustergruppen die gefundene Differenz vorliegt.³ Die entsprechenden statistischen Kennwerte kommen im Text nur dann vor, wenn ein relevanter Gruppenunterschied auszumachen war. Einige geeignete Konstrukte wurden faktorenanalytisch (mit einer *principal component analysis*; PCA) exploriert (vgl. dazu Franz et al. 2011b). Diejenigen Variablen, die das Konstrukt adäquat repräsentierten, wurden zu Faktoren zusammengefasst und gingen in der weiteren Untersuchung als abhängige Variablen in die Varianzanalysen ein.

_

³ Im Text werden die Begriffe Scheffé-Test, Post-hoc-Verfahren und an varianzanalytisch geknüpfte Einzelvergleiche synonym verwendet.

9. Lehren zwischen Hierarchie und Autonomie

Wissenschaft hat ihre eigene Ordnung und Logik. Wissenschaftliches Handeln in Forschung und Lehre ist universalistischen Normen und der Differenz von 'wahr' und 'falsch' verpflichtet. Wissenschaftler/innen beurteilen in diesem Sinne die Qualität wissenschaftlicher Arbeit, und nach diesem idealtypischen Anspruch ist allein die so gewonnene Reputation entscheidend für die Stellung im wissenschaftlichen Feld. Bereits der Idealtypus der Gelehrtenrepublik, wie er sich in der Universität manifestiert, enthält ein hierarchisches Element: die Professur (Bloch/Würmann 2013: 65).

Wenngleich die Wissenschaftsfreiheit letztlich für alle gilt, die sich wissenschaftlich betätigen, ist es die Professur, die vom Gesetzgeber auch dienstrechtlich so ausgestaltet wurde, dass die wissenschaftliche Freiheit und Autonomie ihren Ausdruck in dementsprechenden Arbeitsbedingungen findet.

"Die Wahrnehmung der dienstlichen Aufgaben der Professoren wird vom Gesetz ausdrücklich als selbstständig bezeichnet. Der Hochschullehrer ist zwar in den Organismus der Hochschule, in eine wissenschaftliche Einrichtung eingegliedert. Er hat einen bestimmten Aufgabenbereich und bestimmte Ressourcen, mit denen er seine Aufgaben erfüllt. Er hat aber nicht die Stellung eines Sachbearbeiters oder Referenten wie in der Verwaltung und unterliegt daher auch keiner Aufsicht durch die Leitung der wissenschaftlichen Einrichtung, der er angehört. Einen Dienstweg gibt es für ihn ebenso wenig wie einen Vorgesetzten. Eine Ausnahme besteht nur insoweit, als der Hochschullehrer in staatlichen Angelegenheiten, z.B. Personal- und Haushaltsangelegenheiten, tätig wird. Soweit es sich jedoch um Selbstverwaltungsangelegenheiten handelt, insbesondere um Fragen, in denen der Professor Wissenschaftsfreiheit genießt, gibt es keine Fachaufsicht, sondern nur eine Bindung an die Beschlüsse der akademischen Gremien." (Thieme 2004: 551)

Solch umfassende funktionale Selbständigkeit wird den anderen Personalgruppen, vor allem den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, nicht zugestanden. So ist in der Landesgesetzgebung aller Bundesländer geregelt, dass wissenschaftliche und künstlerische bzw. akademische Mitarbeiter/innen Dienstleistungen¹ unter der fachlichen Verantwortung der

.

¹ Die Übertragung *selbständiger* Forschungs- und Lehrtätigkeiten an wissenschaftliche bzw. akademische Mitarbeiter/innen ist laut geltender Landeshochschulgesetzgebung lediglich in drei Bundesländern vorgesehen: In Sachsen betrifft dies akademische Assistent/innen, die zur Weiterqualifizierung beschäftigt werden, und in Baden-

Leiter/in ihres jeweiligen Aufgabengebietes in Wissenschaft, Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung erbringen (Franz et al. 2011a).

"D. h. [zugleich,] der Mitarbeiter dient mittelbar der wissenschaftlichen 'Produktion' (Forschung und Lehre), ohne das 'Produkt', den Lehrvortrag oder das Forschungsergebnis zu verantworten. Wesentlich ist grundsätzlich die Unselbstständigkeit der Tätigkeit. … Die fehlende Selbstständigkeit [drückt aber] nicht aus, dass der Mitarbeiter ständig Weisungen erhält, sondern dass ihm Weisungen erteilt werden können." (Thieme 2004: 575)

Als Konsequenz dieser Hierarchie werden wissenschaftliche Mitarbeiter/ innen als Teil der Ausstattung einer Professur verstanden (Kreckel 2012: 13). Für diese sind sie tätig, zugleich wird von ihnen die akademische Weiterqualifizierung erwartet, weshalb diese sogenannten Qualifikationsstellen in der Regel befristet sind. Daher dürfte "es unterhalb der Professur im Grunde nur befristet beschäftigte und weisungsgebundene "Assistenten" geben …, die sich durch Forschungsleistungen weiterqualifizieren müssen … Deshalb stehen sie auch nur in beschränktem Umfang für Lehraufgaben zu Verfügung" (Kreckel 2012: 10). Von dieser Logik ausgenommen sind Lehrkräfte für besondere Aufgaben und neuerdings wissenschaftliche Mitarbeiter/innen mit Schwerpunkt in der Lehre, ohne dass diese Stellen deswegen in der Praxis regelhaft unbefristet vergeben würden.

Neben den Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen sind Lehrbeauftragte in der Lehre tätig. Sie sollen ergänzend zum Lehrangebot spezifisches, häufig praktisches Wissen beisteuern. Dabei werden sie in den letzten Jahren vermehrt nicht allein zur Ergänzung, sondern zur Sicherung des Lehrangebots herangezogen, wie die zum Teil hohen Anteile der Lehrbeauftragten an der erbrachten Lehre zeigen (vgl. 2.4). In der akademischen Hierarchie nehmen sie eine marginale Position ein: Lehrbeauftragte werden, wenn überhaupt, nebenberuflich beschäftigt und sind überwiegend nicht Angehörige der Hochschulen. Beim Rechtsverhältnis des Lehrauftrags geht es "grundsätzlich nicht um die Fragen der Beschäftigung, sondern um die Nutzung der Kompetenz für begrenzte Lehraufgaben" (Thieme 2004: 566). Damit kommt ihnen gewissermaßen ein Status einflussloser Eigenständigkeit zu. Lehrbeauftragte sind zwar selbständig, jedoch nur "innerhalb des gegenständlich fixierten Lehrauftrags" (Thieme 2004: 568).

Württemberg und im Saarland jene wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die als akademische Räte eingestellt sind (BuWiN 2013: 66).

Wie schlägt sich das unterschiedliche Ausmaß der Autonomie, das mit der jeweiligen Position in der akademischen Hierarchie verbunden ist, in der Zufriedenheit, den Motiven und dem Engagement von Lehrenden nieder? In welcher Beziehung steht das professionelle Handeln der Lehrenden zu ihren Beschäftigungsbedingungen und ihrer Personalgruppenzugehörigkeit? Welchen Stellenwert hat die Hochschullehre im Hinblick auf die Karriereziele der Lehrenden in der Wissenschaft?

Mit diesen Fragen wird im Folgenden analysiert, wie sich das Zusammenspiel von Lehrzufriedenheit, Lehrmotivation und Lehrengagement der spezifischen Personalgruppen des Lehrbetriebs gestaltet.

9.1. Das Verhältnis von Forschung und Lehre

An deutschen Hochschulen gilt die Einheit von Forschung und Lehre als handlungsleitend. Das Verhältnis zwischen Forschung und Lehre wird als ein wechselseitig produktives entworfen. Forschungsbasierte Lehre soll den aktuellen Forschungsstand vermitteln; zugleich kann die Lehre auf die eigene Forschung zurückwirken. Die solchermaßen verstandene Einheit ist zudem Voraussetzung für die Reproduktion der *scientific community*, denn in der Lehre wird der wissenschaftliche Nachwuchs ausgebildet und rekrutiert.

Inwiefern aber wird das Verhältnis von Forschung und Lehre von den Lehrenden als produktiv wahrgenommen? Dieser Frage wird anhand der folgenden Fragebogenitems nachgegangen:

- Ausprägung des Lehrmotivs Forschung und Nachwuchsförderung,
- Ausprägung des Zusammenhangs von Forschung und Lehre,
- Lehrengagement als Forschungsvorteil oder -nachteil.

Forschung und Nachwuchsförderung

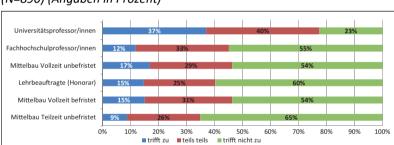
Ein hohes Ausmaß an Autonomie ist die Voraussetzung dafür, dass extern gesetzte Anforderungen in subjektive Motivationsstrukturen integriert werden können. Die *Self-Determination Theory* unterscheidet zwei grundsätzliche Motivationsausrichtungen: die autonome und die kontrollierte Motivation. Für die Ausbildung beider Formen spielt die Befriedigung von Grundbedürfnissen eine wesentliche Rolle:

"Feelings of autonomy, like competence and relatedness, are essential for optimal functioning in a broad range of highly varied cultures. ... Deve-

lopment of a strong autonomous orientation results from ongoing satisfaction of all three basic needs." (Deci/Ryan 2008: 183)

Ist das Individuum weitgehend unabhängig von äußerer Kontrolle und in der Lage, seine Aktivitäten im sozialen Raum selbstreguliert und kompetent zu steuern, kann es gleichsam eine unabhängige Motivationslage entwickeln. Diese befördert in Verbindung mit dem Tätigkeitsspektrum wesentlich die persönliche Zufriedenheit. Individuen befinden sich dann im Einklang mit selbstgewählten wie fremdgesetzten Tätigkeitsanforderungen, wenn diese willentlich bzw. selbstbewusst und selbstgesteuert umgesetzt werden können, so dass darüber Selbstbestätigung erfahrbar wird, die über Kompetenzerleben und Anerkennung im sozialen Umfeld wiederum positiv auf die individuelle Motivationslage zurückwirkt.

Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung bemisst sich das Lehrmotiv "Forschung und Nachwuchsförderung" daran, inwieweit die Forschungstätigkeit von der Lehre profitiert, die eigene Forschungsrichtung in der Lehre repräsentiert werden kann und die Rekrutierung von wissenschaftlichem Nachwuchs begünstigt wird.



Übersicht 42: Faktor Lehrmotiv Forschung und Nachwuchsförderung (N=890) (Angaben in Prozent)

Die varianzanalytische Prüfung zeigt einen signifikanten Unterschied² zwischen den Universitätsprofessor/innen und den übrigen Clustern: Vor allem diese bewerten ihre Lehrtätigkeit insofern positiv, als ihre Forschung davon profitiert und sie der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses dient. Die Einheit von Forschung und Lehre ist offenbar vorrangig für Universitätsprofessor/innen praktikabel. Dem entspricht ih-

_

² Eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass die Ausprägung des Lehrmotivs "Forschung und Nachwuchsförderung" von der Clusterzugehörigkeit der Lehrenden abhängt (F=18,156; p<0,001). Speziell die Universitätsprofessor/innen unterscheiden sich dem Scheffé-Test zufolge signifikant (p<0,001) von den übrigen Personalclustern.

re Stellung in der akademischen Hierarchie: Sie lehren selbständig und vertreten ein Fachgebiet, das Teil ihres akademischen Prestiges ist und das sie daher kontinuierlich weiterentwickeln.

Über ihre Lehrtätigkeit rekrutieren sie darüber hinaus wissenschaftlichen Nachwuchs, der über Hilfskraft- und Qualifikationsstellen an die Professur gebunden wird. Die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses dient dabei nicht allein der Reproduktion der *scientific community* im Allgemeinen, sondern auch der Forschungsrichtung der Professor/innen im Besonderen. Nachwuchswissenschaftler/innen werden für eine besondere 'wissenschaftlichen Schule' rekrutiert, die mit dem Namen der Professorin bzw. des Professors verknüpft ist. In Forschungsprojekten und ihren Qualifikationsarbeiten, aber auch in ihrer Lehrtätigkeit reproduzieren sie die Forschungsrichtung des Lehrstuhls.

Damit kommt der Lehre eine Selektionsfunktion zu, die zu einer inhaltsspezifischen, d.h. an den Themen der Professur ausgerichteten Auswahl von Nachwuchswissenschaftler/innen führt. Jene arbeiten an der Forschung der Professur mit und vermitteln diese zudem im Lehrkontext wiederum an potentielle Nachwuchswissenschaftler/innen, die perspektivisch erneut der Forschung und der Lehre zur Verfügung stehen. Lehrende Nachwuchswissenschaftler/innen entlasten den Professor zeitlich, bilden Studierende in der Lehre aus und qualifizieren sich selbst im Fachgebiet des Professors. Sowohl in der Forschung als auch in der Lehre wirken Nachwuchswissenschaftler/innen ergänzend zu den Professor/innen. Die akademische Hierarchie wird durch diese doppelte Funktionalität der Lehre reproduziert: Sie ermöglicht die Nachwuchsrekrutierung und verpflichtet den Nachwuchs auf eine bestimmte Forschungs- und damit auch Lehrrichtung.

Auf der Subjektseite erzeugt diese doppelte Funktionalität der Lehre zunächst eine extrinsische Motivation.

"Extrinsic motivation refers to any instance in which the reason for one's actions are some separable consequences, whether they be interpersonally administered (e.g., praise, monetary payments, or the opportunity to do other, more interesting tasks) or self-administered (e.g., praising self-statements or presents to oneself." (Deci et al. 1997: 61)

Diese kann sich jedoch bei ausreichend großen Handlungsräumen in selbstbestimmtere Motivationsqualitäten transformieren, bis hin zu solchen, die als intrinsisch, d.h. ohne instrumentellen Zweck, wahrgenommen werden. Bei weitreichender Handlungsautonomie findet damit im Optimalfall über die Anerkennung äußerer Anforderungen eine Integration derselben in das eigene Selbstverständnis statt.

"Integrated regulation ... involves having accepted the value or personal importance of a behavior and integrated it with other aspects of oneself. This allows the person to engage in the behaviors in an unconflicted, nonpressured, and truly choiceful way." (Deci et al. 1997: 62)

Die damit einhergehende Nivellierung eines Interessenkonflikts oder einer Interessendifferenz zwischen dem Anliegen der Organisation, die an hochwertiger Lehre großen Umfangs interessiert ist, und demjenigen der Lehrenden, denen die Lehre angesichts von für die eigene Reputation erforderlichen Forschungsleistungen als zweitrangig oder gar als Belastung entgegentreten kann, führt gemäß der Self-Determination Theory zu einer höheren Handlungseffizienz auf der Subjektseite:

"Again, we emphasize that the importance of this issue derives from the fact that the more autonomous forms of extrinsic motivation – like intrinsic motivation, which is by nature autonomous – have been found to be positively associated with high-quality functioning." (Deci et al. 1997: 62)

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass an den Universitäten die Nachwuchsförderung vor allem in Mathematik und Naturwissenschaften ein wichtiges Lehrmotiv ist; sie ist hier im Vergleich zu den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie zu den Sprach- und Kulturwissenschaften als ein Grund zu lehren besonders prägnant.

63.2 18 Mathematik, Naturwissenschaften 18.8 Rechts-, Wirtschafts- und 34.1 43 22.9 Sozialwissenschaften Sprach- und Kulturwissenschaften 35,7 23,5 40,8 Sonstige 45,8 30,8 23,4 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100% ■ trifft zu teils, teils trifft nicht zu

Übersicht 43: "Ich lehre, um wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern und zu rekrutieren." (Angaben in Prozent; N=943)

Vor allem in Mathematik und Naturwissenschaften werden Studierende und Doktorand/innen in Arbeitsgruppen eingebunden und übernehmen in diesem Rahmen Aufgaben in der Lehre. Der Betrieb einer 'Laborwissenschaft' wäre ohne die Doktorand/innen undenkbar, erfordert die Lehre in den zahlreichen Praxisveranstaltungen doch einen erheblichen Betreuungs- und Korrekturaufwand (vgl. Bloch/Würmann 2012). Zugleich leisten Studierende und Doktorand/innen substantielle Beiträge in den Forschungsprojekten der Arbeitsgruppen. Im Unterschied zu den anderen beiden Fächergruppen erfordert und ermöglicht die Akquise von Drittmitteln die Beschäftigung der benötigten Nachwuchswissenschaftler/innen in größerem Umfang.

Der Lehre kommt somit insbesondere in den Naturwissenschaften eine zentrale Bedeutung für die Rekrutierung von Nachwuchswissenschaftler/innen zu. Die Nachwuchsförderung ist hier Teil der Organisation des Lehrbetriebs. Doktorand/innen bekommen Lehraufgaben übertragen, wodurch die Professor/innen entlastet werden. Diese zum Teil informelle Arbeitsteilung wird unter Rekurs auf die akademische Qualifizierung legitimiert. Die Forschung fällt mit der Lehre zusammen und die Grenzen zwischen Forschungs- und Lehrbetrieb verschwimmen. Die Nachwuchsförderung ist damit zentral für die (re-)produktive Einheit von Forschung und Lehre. Fehlt es an Nachwuchs bzw. Stellen für den Nachwuchs, z.B. weil auf einer neu besetzten Professur die Drittmittel hierfür fehlen, leiden Forschung und Lehre unmittelbar darunter.

Diese Form des akademischen Karrieresystems, das sich durch frühe Integration in und über Forschung und Lehre auszeichnet, findet sich zumeist in den Naturwissenschaften. In den Geistes- und Sozialwissenschaften hingegen erfolgt die Nachwuchsförderung weniger systematisch und die Arbeitsteilung zwischen Professor/innen und Nachwuchswissenschaftler/innen ist weniger reguliert. Häufig sind Doktorand/innen zudem Stipendiat/innen, die als Lehrbeauftragte nur sporadisch lehren und kaum in Forschungszusammenhänge der Professur eingebunden sind.

Ganz anders stellt sich die Situation für die Fachhochschulprofessor/ innen dar, deren deutlich höhere Lehrverpflichtung die Forschungsanbindung der Lehre erschwert. Wenn diese ein starkes Interesse daran haben, Zeit für eigene Forschungstätigkeiten zu gewinnen, wird die Lehre tendenziell zur Belastung für die Forschung. Zugleich sind die Möglichkeiten zur Nachwuchsförderung aufgrund des fehlenden Promotionsrechts und fehlender Qualifikationsstellen an Fachhochschulen beschränkt.³

³ Die Gleichstellung von Hochschulabschlüssen als Zugangsvoraussetzung für die Promotion im Zuge der Bologna-Reform bei gleichzeitigem Ausbau der Forschungstätigkeit an Fachhochschulen hat in jüngster Zeit Forderungen nach dem Promotionsrecht für Fachhochschulen befördert. Ob und inwieweit dieser zumindest politisch angestrebten Durchlässigkeit im tertiären Bildungssektor auch ein reales Promotionsinteresse von Fachhochschulabsolventen entspricht, ist empirisch bislang nicht ausrei-

Forschung und Nachwuchsförderung sind daher keine vorrangigen Lehrmotive für Fachhochschulprofessor/innen. Die Einheit von Forschung und Lehre erstreckt sich an Fachhochschulen nicht auf die Nachwuchsförderung, weshalb die Lehre weitgehend von der Forschungstätigkeit entkoppelt erscheint. Es gibt kaum wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die wenigen werden zudem eher auf Drittmittelbasis beschäftigt und sind daher kaum in der Lehre tätig.⁴ Das Handeln der Fachhochschulprofessor/innen ist zwar ebenfalls der Einheit von Forschung und Lehre verpflichtet, in der Praxis aber sind diese beiden Bereiche getrennt: Lehre und Studierende auf der einen Seite, Forschung auf der Basis von Projektmitteln auf der anderen Seite.⁵

Lehre und eigene Forschung

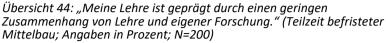
Trotz unterschiedlicher institutioneller Kontexte ähnelt die Motivlage des Mittelbaus an Universitäten denen der Fachhochschulprofessor/innen. Das zeigt sich bei den Fragen nach dem Zusammenhang von Lehre und eigener Forschung. Der universitäre Mittelbau ist auf eigene Forschungstätigkeiten angewiesen, um sich akademisch weiterqualifizieren zu können. Es gelingt dabei offenbar nur knapp der Hälfte der Befragten, Forschung und Lehre produktiv miteinander zu verbinden. So nimmt

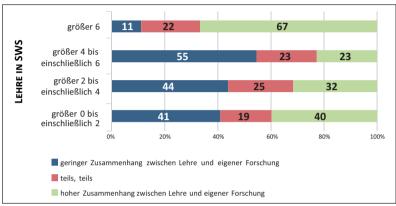
chend geklärt, aber naheliegend. Die HRK verzeichnet im Zuge einer Erhebung an 138 promotionsberechtigten Hochschulen immerhin eine stetige Zunahme von promovierenden FH-Absolvent/innen. Waren es vor 1997 gerade 153 zur Promotion zugelassene Diplom-Fachhochschulabsolvent/innen, so sind es im Erfassungszeitraum 2006-2008 bereits 1224; hinzu kommen 264 erfasste Promotionszulassungen von FH-Masterabsolvent/innen. Insgesamt betrage "der Anteil der von Fachhochschulabsolventen in Deutschland abgeschlossenen Promotionen an der Gesamtzahl der Promotionen ... [jedoch] trotz steigender absoluter Zahlen ca. 1 Prozent." (HRK 2009)

⁴ Im Jahr 2010 bilanzierte der Wissenschaftsrat, "dass die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Fachhochschulen von knapp 1.500 (1999) auf rund 4.200 (2007) angewachsen ist. An staatlichen Fachhochschulen gab es 2007 rund 4.000 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ca. 1.550 von ihnen wurden aus Drittmitteln finanziert. ... Die vom Wissenschaftsrat als sinnvoll erachtete Relation von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu Professorinnen und Professoren von etwa eins zu drei ist hiermit allerdings nicht erreicht, zumal die aus Drittmitteln finanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter projektgebunden sind und für allgemeine Hochschulaufgaben nicht zur Verfügung stehen." (Wissenschaftsrat 2010: 80)

⁵ Neben den Professor/innen lehren an Fachhochschulen hauptsächlich Lehrbeauftragte; als Praxisvertreter/innen sind diese Lehrbeauftragten, anders als viele universitäre Lehrbeauftragte, nicht in der Forschung tätig. Ihre Lehre dient der Praxis- und nicht der Forschungsanbindung der Lehre.

vornehmlich der in Teilzeit befristete Mittelbau seine Lehrsituation als durch einen geringen Zusammenhang zwischen Lehre und eigener Forschung geprägte wahr.





In der Mehrzahl handelt es sich dabei um Doktorand/innen. Sie werden in der Regel in Teilzeit beschäftigt, wobei ihre Qualifikationsarbeit vermutlich durch den hohen Umfang ihrer Lehrtätigkeit unter Druck gerät, mithin die Lehre eher zur zusätzlichen Belastung als zum motivationsbefördernden Forschungsvorteil wird. Mit steigendem Umfang der erbrachten Lehre verringert sich zudem der Zusammenhang zwischen eigener Lehr- und Forschungstätigkeit. Diejenigen, die mehr als sechs SWS lehren, sehen in der Lehre die wenigsten Vorteile für ihre Forschung. Hinzu kommt, dass die Lehre für diese Nachwuchswissenschaftler/innen unberechenbar werden kann. So lehrt die Hälfte derjenigen, deren Lehrumfang über sechs SWS hinausgeht, mehr als vertraglich vereinbart (vgl. Übersicht 47).

Während der Zusammenhang zwischen Lehre und eigener Forschung mit dem Umfang der erbrachten Lehre abnimmt, trifft der Umkehrschluss eines stärkeren Zusammenhangs bei weniger Lehre nicht zu: Selbst 41 Prozent derjenigen, die bis zu zwei SWS lehren, und sogar 55 Prozent derjenigen, die bis zu sechs SWS lehren, sehen einen geringen Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung. Offenbar bedeutet ein geringerer Umfang der erbrachten Lehre nicht, dass allein deswegen

schon eine bessere Verknüpfung von Lehre und eigener Forschung gelingen muss.

Es sind allein die Universitätsprofessor/innen, die im Personalgruppenvergleich zumindest teilweise einen Vorteil für ihre Forschung durch ein besonderes Engagement in der Lehre sehen. Mit besonderem Engagement ist dabei die Bereitschaft gemeint, Lehre nicht allein routiniert durchzuführen, sondern als festen und weiterzuentwickelnden Bestandteil der akademischen Tätigkeit aufzufassen.

Universitätsprofessor/innen Fachhochschulprofessor/innen Mittelbau Vollzeit unbefristet 52.2 Lehrbeauftragte (Honorar) Mittelbau Vollzeit befristet Mittelbau Teilzeit befristet 10% 20% 70% 90% 100% 30% 40% 50% 60% 80% trifft zu ■ teils, teils trifft nicht zu

Übersicht 45: Faktor Lehrengagement als Forschungsvorteil (Angaben in Prozent; N=988)

Die Zustimmungsraten zum Faktor "Lehrengagement als Forschungsvorteil" sind niedriger als zum Faktor "Forschung und Nachwuchsförderung". Universitätsprofessor/innen erwarten weniger unmittelbare Vorteile für ihre Forschungstätigkeit; vielmehr profitiert ihre Forschung von der Lehre, weil über sie der Nachwuchs gewonnen wird.

Die Forschungsreputation der Professor/innen kann im Zuge einer mittlerweile allerorts propagierten Profilbildung der Universitäten zum Standortvorteil⁶ werden. Die Hochschulen dagegen profitieren vom Lehrengagement der Professor/innen folgendermaßen: Sie kann das Curriculum von Studiengängen mitbestimmen und die Wahl des Studienortes beeinflussen. Studierende als potentielle Nachwuchswissenschaftler/innen verorten sich auf diese Weise in der Fachdisziplin und verstärken so innerfachliche Differenzierungstendenzen. In Abschlussarbeiten werden beispielsweise theoretische Perspektiven und Forschungsthemen der Pro-

⁶ Einrichtungen der Hochschulbildung wie beispielsweise private Business Schools und Graduiertenschulen der Exzellenzinitiative, die sich als herausgehoben positionieren, nutzen die Forschungsreputation der Lehrenden als stratifizierendes Merkmal (Bloch et al. 2014).

fessor/innen am Standort reproduziert, und diese sind wiederum häufig Ausgangspunkt für die weitere Qualifikationsarbeit.

Die Verortung im Fach durch thematische Spezialisierung ist – mit Unterschieden nach Fachkultur und der jeweiligen individuellen fachlichen Anleitung – zu großen Teilen forschungsbezogen, die Sozialisation in die *scientific community* erfolgt über die eigenen Forschungsarbeiten. Durch die Entscheidung für eine akademische Karriere und den Beginn der eigenen Qualifikation reproduziert der wissenschaftliche Nachwuchs daher (noch) nicht die Einheit von Forschung und Lehre.

Neben der eigenen Forschung aber lehrt ein Großteil des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Lehren 'lernt' der wissenschaftliche Nachwuchs vor allem autodidaktisch (vgl. Huber 1993); dies geschieht vor allem, indem er sich am Professor bzw. an der Professorin als der personifizierten Einheit von Forschung und Lehre orientiert.

"[D]en Professor/innen [kann] ein bedeutsamer Einfluss auf den lehrenden Nachwuchs aufgrund ihrer Vorbild- und Vorgesetztenrolle unterstellt werden. So verfügen Hochschullehrende in der Regel über keine formalisierte didaktische Ausbildung. Ihr Lehrhabitus ist vielmehr als Konsequenz eines Anpassungsprozesses an die vorherrschenden Standards während der postgradualen Phase zu verstehen. Allen voran dürfte dabei der/die Lehrstuhlinhaber/in das Lehrverhalten und Lehrengagement des wissenschaftlichen Nachwuchses prägen." (Becker u.a. 2012: 137)

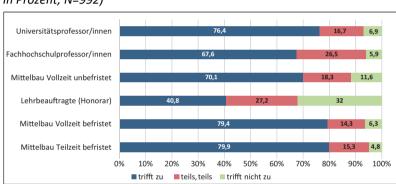
Professor/innen integrieren den wissenschaftlichen Nachwuchs in den Lehrbetrieb; diese Integration kann aber auch unter dem Vorzeichen einer Verlagerung der Lehre auf den wissenschaftlichen Nachwuchs erfolgen (vgl. Schimank 1995). So sieht der Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN) die Lehrtätigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses ambivalent. Diese sei

"auf der einen Seite eine Chance zu Erprobung und Qualifikationsgewinn für eine spätere Professur; auf der anderen Seite wird eine umfangreiche Lehre in frühen Karrierestufen insbesondere in Deutschland als eine Belastung gesehen, die von der Konzentration auf Promotion, Habilitation und weiteren Forschungsaktivitäten abhalte." (BMBF 2008: 90)

In dem skizzierten Sinne existiert kaum ein Vorteil für die eigene Forschung durch die Lehre für Personalgruppen unterhalb der Professur. Der befristet beschäftigte Mittelbau zählt selbst zum wissenschaftlichen Nachwuchs und verfügt damit weniger über Ressourcen, die Lehre produktiv zu machen, als dass er selbst Ressource ist, um Professor/innen Forschungsfreiräume zu verschaffen. Bei denen, die das Lehrengagement als Vorteil sehen, gelingt es anscheinend, Teile der eigenen Qualifikati-

onsarbeit in die Lehre zu integrieren bzw. diese Arbeit von der Lehre befruchten zu lassen.

Der unbefristet beschäftigte und in der Regel promovierte oder habilitierte Mittelbau⁷ ist zwar nicht mehr auf die eigene Qualifikation fokussiert, verfügt aber kaum über die nötigen materiellen Ressourcen, um sich einen entsprechenden Forschungsvorteil verschaffen zu können. Er kann – sofern er nicht habilitiert ist – keine Qualifikationsarbeiten eigenständig und -verantwortlich betreuen. Ihm sind in der Regel immer noch keine Qualifikations- und Hilfskraftstellen zugeordnet, für die er Nachwuchs rekrutieren könnte. Das gilt gleichsam für Fachhochschulprofessor/innen, die über keine etatmäßigen wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen zum unterstützenden Einsatz in Forschung und Lehre verfügen.



Übersicht 46: Faktor Lehrengagement als Forschungsnachteil (Angaben in Prozent; N=992)

Angesichts dieses hierarchischen Gefälles ist es zu erwarten, dass jenseits der Universitätsprofessur Forschung und Lehre nicht als produktive Einheit, sondern als voneinander getrennte Tätigkeiten wahrgenommen werden. Ein besonderes Engagement in der Lehre führte dann zu Nachteilen für die eigene Forschungstätigkeit mit allen Konsequenzen für die wietere Karriere.

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen diese rationale Abwägungslogik: Alle Clustergruppen außer den auf Honorarbasis tätigen Lehrbeauftragten beurteilen ein besonderes Lehrengagement vor allem aufgrund des daraus resultierenden erhöhten Prüfungs- und Betreuungsaufwands als nachteilhaft.

137

 $^{^{7}}$ vgl. die beiden von uns identifizierten Typen des akademischen Kernpersonals (Kap. 7)

Wie erwartet sind die Zustimmungsraten zum Faktor "Lehrengagement als Forschungsnachteil" wesentlich höher als jene zum Faktor "Lehrengagement als Forschungsvorteil". Überraschend ist allerdings, dass sich dieser Befund quer durch *alle* Personalgruppen zieht. So sind es nicht die Universitätsprofessor/innen, sondern die Lehrbeauftragten, die am wenigsten Nachteile für die eigene Forschung durch die Lehre sehen und die Lehre offenbar kaum als Belastung wahrnehmen. Dies liegt vermutlich daran, dass ihr Lehraufwand überschaubar bleibt und sie die Lehrinhalte mit der eigenen Forschung abgleichen können, indem sie solche Lehraufträge übernehmen, die mit ihren Forschungstätigkeiten korrespondieren. Sie sind darüber hinaus grundsätzlich nicht zur Lehre verpflichtet und lehren eher aus freien Stücken. Wenn sie als Praxisvertreter/innen in der Lehre tätig sind, forschen sie möglicherweise gar nicht und können daher auch nicht durch die Lehre in ihrer Forschungstätigkeit beeinträchtigt werden.

Nach dem Verständnis der Self-Determination Theory müsste die Lehre der Lehrbeauftragten am ehesten aus intrinsischer Motivation heraus erfolgen, da sie aus Interesse und nicht aufgrund arbeitsvertraglicher Verpflichtung lehren. Allerdings bedürfte es danach über die Möglichkeit des Autonomie- und Kompetenzerlebens hinaus der Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit, um eine Identifikation mit den jeweiligen Tätigkeitsanforderungen hervorzurufen (vgl. Gagné/Deci 2005: 255). Dabei geht es vornehmlich um kollegiales Feedback, das entscheidend zur stärkeren Wertschätzung der Tätigkeit beitragen und darüber Identifikation erleichtern kann. Lehrbeauftragte sind jedoch häufig externe Lehrende und entsprechend weder formal noch informell über die Lehrveranstaltung hinaus in die Hochschule eingebunden.

Die anderen Gruppen hingegen nehmen das Verhältnis zwischen Forschung und Lehre tendenziell als "Nullsummenspiel" (Schimank 1995: 57) wahr, in dem ein besonderes Engagement in der Lehre zu Lasten der Forschung geht.⁸ Diese Wahrnehmung ist unter Universitätsprofessor/innen und dem befristeten Mittelbau (Teil- und Vollzeit) am stärksten ausgeprägt. Universitätsprofessor/innen müssen forschen, um akademisches Prestige zu erwerben, der befristete Mittelbau muss forschen, um sich akademisch zu qualifizieren. Auf motivationaler Ebene aber untergräbt

⁸ Dass ein besonderes Engagement in der Forschung zu Lasten der Lehre gehe, wird beispielsweise im Kontext der Exzellenzinitiative kritisch diskutiert (vgl. Bloch et al. 2008). Einerseits sind exzellente Forschungsleistungen nur dann zu erwarten, wenn die Lehre auch ausreichend Raum für Forschung lässt, andererseits sollten 'Spitzenforscher' nicht der Lehre entzogen werden (vgl. Strohschneider 2007).

dieser Druck die Lehrautonomie, und zwar ganz unabhängig davon, ob diese gesetzlich festgeschrieben ist oder nicht:

"In the face of these pressures – and in some cases with increased teaching loads – teaching is likely to be given less weight in promotion decisions and is likely to be given less attention by faculty members. In other words, professors may be less likely to use teaching as a realm in which to direct their mastery attempts, and, if that is so, they will be less likely to teach well and to feel competent as teachers." (Deci et. al. 1997: 67)

Der unbefristete Mittelbau hingegen, der sich nicht mehr in der Qualifikationsphase befindet, ist einem geringeren Erwartungsdruck hinsichtlich seiner Forschungstätigkeit ausgesetzt. Das gilt ebenso für die Fachhochschulprofessor/innen, deren Lehrverpflichtung bereits so hoch ist, dass besonderes Engagement in der Lehre nicht unbedingt als Nachteil für eine ohnehin eingeschränkte Forschungsmöglichkeit wahrgenommen wird. Engagement in der Lehre betrifft zudem den hauptsächlichen beruflichen Tätigkeitsbereich der Fachhochschulprofessur und sollte insofern zum spezifischen fachhochschulprofessoralen Selbstverständnis gehören, so dass ein Engagement hier nicht als etwas Besonderes erscheint. Nichtsdestotrotz sieht auch hier die Mehrheit einen Forschungsnachteil aus einem besonderen Lehrengagement heraus entstehen.

Vorteile und Nachteile für die Forschung aus der Lehre schließen einander nicht aus, sondern stehen in der Wahrnehmung der befragten Lehrenden nebeneinander. Sie müssen in dieser Widersprüchlichkeit bei der Einstellung zur Lehre wie beim praktischen Umgang berücksichtigt werden

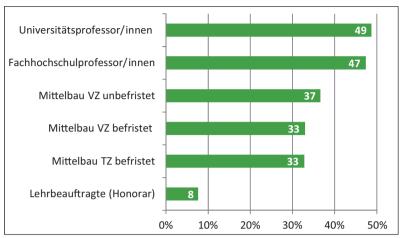
Die Wahrnehmung des Verhältnisses zwischen Forschung und Lehre als "Nullsummenspiel" kann vor allem dann plausibel erscheinen, wenn die Lehrenden mehr lehren als vorgesehen. Über ein Drittel der Befragten (445 abs.) gibt an, mehr als vertraglich vereinbart zu lehren. Innerhalb der Gruppen zeigt sich, dass knapp die Hälfte sowohl der Universitätsals auch der FH-Professor/innen sowie rund ein Drittel des universitären Mittelbaus zusätzliche Lehraufgaben übernehmen. Weitgehend davon ausgenommen sind die Lehrbeauftragten (7,6%), für die der Umfang der zu erbringenden Lehre klar definiert ist und nur schwer erweitert werden kann.⁹

eine gesetzliche Obergrenze von acht SWS für Lehrbeauftragte.

_

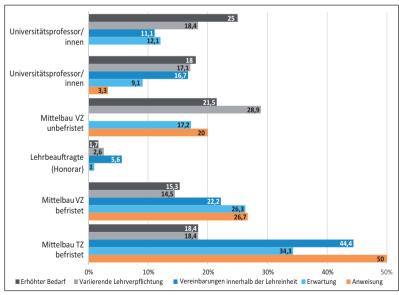
⁹ Dabei werden, wie die Strukturdaten zeigen, Obergrenzen für Lehrbeauftragte weitgehend eingehalten: 90 Prozent der erfassten Lehrbeauftragten an Universitäten lehren nicht mehr als vier SWS, 73 Prozent nicht mehr als zwei SWS, wobei es kaum einen Unterschied macht, ob sie dafür auch bezahlt werden. An den Fachhochschulen gilt

Übersicht 47: "Lehren Sie in diesem Semester mehr als vertraglich festgelegt?" (Angaben in Prozent; N=909)*



^{*}prozentualer Ausdruck der zustimmenden Antworten angegeben

Übersicht 48: "Aus welchen Gründen lehren Sie mehr als vertraglich festgelegt?" (Angaben in Prozent; N=439)



Dass mehr gelehrt wird, ergibt sich hauptsächlich aus einem erhöhten Lehrbedarf, der anders nicht abgedeckt werden kann. Hier sehen sich vor allem Universitätsprofessor/innen und der unbefristet in Vollzeit beschäftigte Mittelbau in der Pflicht – jenes Lehrpersonal also, das kontinuierlich lehrt. Weitere Gründe, etwa eine semesterweise variierende Lehrverpflichtung aufgrund formaler oder kollegialer Vereinbarungen, aber auch mehr oder weniger expliziter Erwartungshaltungen und Forderungen sind dagegen weniger bedeutsam. Der in Teilzeit befristet beschäftigte Mittelbau gibt zudem noch an, mehr zu lehren, weil man es von ihm erwartet oder ihn dazu angewiesen hat. Es liegt nahe, dass sich diese Gruppe aufgrund ihrer befristeten Beschäftigungssituation und der daraus resultierenden Abhängigkeit von Weiterbeschäftigungsangeboten kaum einem vermittelten Erwartungsdruck und noch weniger einer Anweisung entziehen kann.

Zusätzliche Lehre wird allerdings – auch wenn die Ergebnisse der Befragung dies nahelegen – nicht allein aufgrund organisationaler Anforderungen erbracht. Die offenen Antworten zur Erfragung der Beweggründe für zusätzlich geleistete Lehrtätigkeiten ergeben ein differenziertes Bild: Hier kristallisieren sich Prämissen-Gründe-Konstellationen heraus, die subjektive Intentionen wie thematisches Interesse am Lehrinhalt, sinnvolle Bezugsmomente zwischen Lehre und Forschung, finanzielle Aspekte sowie akademische Aufstiegschancen umfassen. Offenbar begründet sich besonderes Engagement in der Lehre, selbst wenn es sich in einem erhöhten Lehrumfang niederschlägt, aus einem Mix intrinsisch und extrinsisch motivierter Erwartungen.

Die Motivlage, sich besonders in der Lehre zu engagieren, erscheint so von vornherein diffus. Aus einem Engagement in der Lehre resultiert eine Mehrbelastung. Dass diese erbracht wird, liegt sowohl an den Ansprüchen der Organisation (Abdeckung des Lehrbedarfs) als auch an individuellen Motiven intrinsisch-professioneller Natur. Ungeachtet der Differenzierungen zwischen den Personalgruppen ist diese Motivlage ein Zeichen für die anhaltende Wirkmächtigkeit der Einheit von Forschung und Lehre als fester Bestandteil der akademischen Profession. Wenn sich Forschung und Lehre verbinden lassen, entspricht das den Interessen der

.

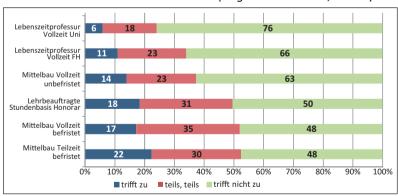
¹⁰ Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den sechs Clustern existieren diesbezüglich nicht.

¹¹ So scheinen die vom Wissenschaftsrat (2008) empfohlenen "Fakultätsdeputate", mit denen die Lehre innerhalb von Fachbereichen umverteilt werden könnte, in der Praxis bislang kaum genutzt zu werden.

Akteure, was die Identifikation mit externen Anforderungen erleichtert. Sie scheinen dann aus Eigeninteresse heraus zu lehren.

9.2. Akademische Karriere

Selbst wenn sie der Forschung nachgeordnet sind, so bleiben Lehrleistungen doch relevant für die akademische Karriere (vgl. Bloch/Würmann 2012). Es wird erwartet, dass Nachwuchswissenschaftler/innen nicht nur forschen, sondern auch lehren. Die Lehrqualifikation wird schließlich mit der *venia legendi* im Rahmen der Habilitation zertifiziert. Sie wird auch immer mehr in Stellenbeschreibungen von Professuren nachgefragt, wie ein Längsschnittvergleich zeigt: "Nach einschlägiger Lehrerfahrung, pädagogischer bzw. hochschuldidaktischer Kompetenz, Interesse an Wissensvermittlung und Nutzbarmachung von Praxiskenntnissen, Freude an Studierendenbetreuung, Lehrmotivation u.ä. wurde im Jahr 2000 in jeder zweiten Stellenanzeige gefragt, im Jahr 2009 [sogar] in drei von vier" (Bloch et al. 2011: 177f.). Vereinzelt werden auch Lehrportfolios inklusive Lehrevaluationen von den Bewerber/innen angefordert. Es bleibt aber unklar, welche Lehrleistungen verlangt werden und welcher Stellenwert der Lehre letztendlich im Berufungsverfahren eingeräumt wird.



Übersicht 49: Faktor Lehrmotiv Karriere (Angaben in Prozent; N=885)

Das Lehrmotiv "Karriere" beschreibt die Bedeutung der Lehre zur Förderung der eigenen akademischen Karriere.

Trotz der eher diffusen Bedeutung der Lehre für die akademische Karriere lehren über 50 Prozent des befristeten Mittelbaus mindestens

teilweise aus Karrieregründen. ¹² Offensichtlich ist den befragten Nachwuchswissenschaftler/innen klar, dass wenn sie eine Professur erreichen wollen, sie hierfür gelehrt haben müssen – das gehört zum Berufsbild und diese Lehre muss man auch nachweisen können.

Für Lehrbeauftragte hingegen ist die Übernahme von Lehrtätigkeit zunächst eine Zugangsmöglichkeit zur Hochschule. In Anbetracht der niedrigen, häufig auch gar nicht erfolgenden Vergütung von Lehraufträgen an Universitäten (vgl. 3.2) sind finanzielle Aspekte oft bedeutungslos, nicht aber das Bestreben nach institutioneller Anbindung. Für Universitäts- und Fachhochschulprofessor/innen spielt das Lehrmotiv "Karriere" indes nur eine untergeordnete Rolle, haben sie doch bereits den Weg auf eine Professur gefunden.

Anreizsysteme in der Lehre

Um die Lehre für Professor/innen aufzuwerten, wurden in den letzten Jahren vermehrt finanzielle und symbolische Motivationsanreize¹³ gesetzt, zu denen besondere Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung¹⁴ und der leistungsorientierten Mittelvergabe (LoM), Zielvereinbarungen sowie Lehrpreise zählen. Als besondere Lehrleistungen gelten einer Evaluation des LoM-Verfahrens an der Universität der Künste Berlin zufolge:

- "überdurchschnittliche Ergebnisse von Lehrevaluation vor allem mit studentischer Beteiligung,
- wesentliche Beiträge zur Studienreform,
- die Entwicklung und das Praktizieren erfolgreicher innovativer Unterrichtsformen,

.

¹² Es besteht ein signifikanter Gruppenunterschied hinsichtlich der Bedeutung der Lehre für die akademische Karriere (ANOVA: F= 10,287; p<0,001); der Scheffé-Test zeigt, dass sich der befristete Mittelbau in Teilzeit von den Universitätsprofessor/innen und vom befristeten Mittelbau in Vollzeit (p<0,001) sowie von den FH-Professor/innen (p<0,05) in dargestellter Ausrichtung (vgl. Übersicht 49) unterscheidet.

¹³ Krempkow (2007: 56f.) unterscheidet zwischen materiellen und nichtmateriellen Anreizen. Zu ersteren zählen leistungsorientierte Besoldungszulagen sowie die leistungsorientierte Mittelvergabe, letztere wirken über Anerkennung, z.B. durch Auszeichnungen bzw. Preise.

¹⁴ Die W-Besoldung beinhaltet prinzipiell drei Arten von Leistungszulagen: Berufungs- und Bleibebezüge, Funktionsbezüge sowie Bezüge für besondere Leistungen. Dabei fallen Zusatzbezüge für Forschungs- und Lehrleistungen in die dritte der genannten Kategorien: Bezüge für besondere Leistungen.

- Mentorentätigkeit einschließlich der Betreuung von Studierenden in Praktika,
- Engagement bei Initiierung und Betreuung interdisziplinärer und/oder fakultätsübergreifender Projekte ..., soweit dies über die normalen Lehr- und Dienstpflichten hinausgeht,
- Unterrichtsleistungen, die erheblich über der festgesetzten Lehrverpflichtung liegen,
- überdurchschnittliches Engagement bei der Betreuung von Abschlussarbeiten, soweit dafür nicht Ermäßigungen der Lehrverpflichtung gewährt werden,
- wesentliche Beiträge zur Verbesserung der Kooperation unter Lehrenden.
- ... die Erfüllung von Zielvereinbarungen ...". (In der Smitten/Jäger 2011: 10)

Solche Kriterien definieren einerseits Anforderungen an die Professor/innen, andererseits bleiben die Maßstäbe, nach denen die Erfüllung dieser Anforderungen bewertet wird, vage. Während "überdurchschnittlich" noch einen wie auch immer konkret gestalteten Leistungsvergleich mit anderen suggeriert, bleiben "wesentliche Beiträge" und "Engagement" der Interpretation der an dem Verfahren Beteiligten überlassen.

Zielvereinbarungen beispielsweise in Berufungsverhandlungen beziehen sich auf individuell zugeschnittene Aspekte der Leistungserbringung. In einer Querschnittuntersuchung der deutschen Hochschullandschaft zu Motivation und Anreizen in der Lehre werden zur Gewährung von Zulagen per Zielvereinbarungen allein formale Kriterien genannt, welche die Lehrorganisation und -struktur betreffen, wie z.B.

- "Koordination oder Entwicklung eines bestimmten Studiengangs,
- Aufbau eines Auslandsstudienprogramms,
- Durchführung von Akkreditierungen" (Becker et al. 2011: 20).

Differenzierte Parameter für die Messung der Lehrqualität würden dagegen wegen der Schwierigkeit, hierfür "messbare Zielgrößen" zu finden, bislang kaum angewandt (Becker et al. 2011: 20). In diesem Sinne wird eher ein abzuarbeitendes Programm aufgestellt, als eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung eingefordert.

Lehrpreise zählen zu den immateriellen Anreizen¹⁵ und werden auf nationaler, Hochschul- und auch auf Fakultätsebene vergeben. Sie sind unterschiedlich hoch dotiert; das Preisgeld ist aber zumeist nicht zur freien Verwendung bestimmt, sondern wird dem persönlichen Sachmitteletat zugeschlagen. Sie sind grundsätzlich an alle Lehrenden adressiert, die überdurchschnittliche Leistungen in der Lehre erbringen. Ermittelt werden diese in der Regel auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen aus den Lehrveranstaltungen, zum Teil auch auf Vorschläge von Studierenden hin (Becker et al. 2011: 22f.).

Bei allen genannten Anreizmodellen handelt es sich um Steuerungsinstrumente, mit denen politische Vorgaben auf die Akteursebene übertragen werden. Sowohl die materiellen als auch die immateriellen Reizsetzungen sind somit an zweckrationalen Maßstäben ausgerichtet.

Grob umrissen lassen sich unter diesen Voraussetzungen sozial konstruierte Beziehungen beschreiben, die Organisation und Akteure entlang rationaler Zielsetzungen über vier Ebenen hinweg sukzessive verbinden und so eine Zielkohärenz oder zumindest -angleichung zwischen organisationalen und individuellen Interessen schaffen sollen.

- Ebene 1 Bund/Land-Institution-Subjekt (Leistungsbezug amtsgebunden): Zunächst verbinden die leistungsorientierten Bestandteile der W-Besoldung als gesetzliche Rahmenvorgabe bzw. gesetzlich verbürgte Gehaltsordnung auf Bund- und Länderebene Organisation und Subjekt. Die Amtsbesoldung des Professors bzw. der Professorin stellt das Grundgehalt dar, das durch Leistungsbezüge erhöht werden kann.
- Ebene 2 Hochschule-Institution-Subjekt Spezifikationsstufe I (Leistungsbezug amtsgebunden und variabel): Die besonderen Leistungszulagen innerhalb der W-Besoldung sind variabel und werden hochschulintern gemäß der Ziele der einzelnen Hochschulen ausgeschüttet. Die Höhe dieser Zulagen variiert von Professur zu Professur.
- Ebene 3 Hochschule-Institution-Subjekt Spezifikationsstufe II (Leistungsbezug amtsgebunden und individuell gebunden): Individuelle Leistungszulagen können sich hochschulintern wiederum auf besondere Zielvereinbarungen wie Berufungszielvereinbarungen beziehen. Dabei bestimmen individuell zugeschnittene Leistungsaspekte die Höhe der die W-Besoldung ergänzenden finanziellen Gehaltszulagen.

¹⁵ Nach einer Befragung des Leitungspersonals deutscher Hochschulen von Becker et al. (2011: 22f.) ist das Angebot an immateriellen Anreizen noch sehr begrenzt; es beschränkt sich bislang auf die Vergabe von Lehrpreisen.

■ Ebene 4 – Hochschule-Institution-Subjekt – Spezifikationsstufe III (Leistungsbezug amtsgebunden, individuell gebunden, sachmittelgebunden): Das formelgebundene fakultätsinterne Finanzierungsverfahren LoM verknüpft die individuelle Leistung der Professorenschaft nicht mit deren W-Besoldungsentgelt, sondern mit der Quantität und Qualität von Sachmittelzuweisungen, die dem Fachbereich zugutekommen und das Ausstattungsniveau der Professur erhöhen.

Daraus ergibt sich ein materielles Leistungsanreizsystem, das in zwei Richtungen zielt. Erstens richtet es sich auf die individuelle Entlohnung; hier können persönliche Gehaltszugewinne erreicht werden. Zweitens geht es um die Ausstattung der Professur. Die Sachmittelzuschüsse wirken sich positiv auf die täglichen Arbeits-, d.h. Forschungs- und Lehrbedingungen aus.

Lehrpreise sind demgegenüber ex post-Prämierungen bereits erbrachter Leistungen. Die Ehrung des Preisträgers bezieht sich auf vorliegende Resultate, die im Sinne der präferierten organisationalen Leistungskriterien als besonders hervorgehoben werden. Ihre Anreizwirkung wiederum ist auf die Zukunft gerichtet. Sie soll den Ausgezeichneten weiterhin zu Höchstleistungen motivieren und eine beispielgebende Wirkung auf Kolleg/innen als potentielle Preisträger ausüben. Lehrpreise werden daher feierlich und universitätsöffentlich verliehen, während die Höhe des Preisgeldes nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Nach Krempkow (2007: 58) sind Lehrpreise kein Instrument der Breitenförderung, weil sie "ohnehin nur die bereits besten Dozenten erreichen würden und sich daher als Anreize für schwächere Dozenten nicht eignen". ¹⁶ Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die vergleichende Leistungsbewertung nicht jegliche, sondern nur besondere Lehrleistungen dem Vergleich unterzieht. Es werden beispielsweise nur die Lehrenden mit den besten Evaluationsergebnissen bzw. mit den meisten studentischen Pro-Stimmen in die Konkurrenz aufgenommen.

Die materiellen wie immateriellen Anreizsetzungen sollen auf die Motivationslagen der Akteure wirken und von außen gesetzte Intentionen per Reizsetzung auf das Subjekt übertragen und mit dessen persönlicher Intention übereinbringen, um die Leistungsbereitschaft und schließlich die Leistung selbst zu steigern. Es handelt sich daher um Anreize, die auf die extrinsische Motivation des Subjekts zielen. Ein durch Belohnung und Bestrafung gesteuertes, also extrinsisch motiviertes Verhalten ge-

-

¹⁶ Ähnlich Elke Wildt: "Aus Ansätzen der Motivationsforschung [ist] abzuleiten, dass Lehrpreise kaum zur Steigerung der Ausbildungsqualität beitragen dürften, da sie in der Regel (und zwar a posteriori) die Verdienste Einzelner würdigen." (2012: 166)

steht dem Subjekt eine geringe oder gar keine Autonomie zu. Dies führt im Extremfall zu totaler A-Motivation und bestenfalls zu einer Integration der äußeren Regulatoren in das eigene Selbstkonzept.

Wilkesmann (2012) kommt bei der Auswertung seiner auf Basis der *Self-Determination Theory* durchgeführten Professor/innenbefragung an deutschen Universitäten und Fachhochschulen zur Lehrmotivation zu dem Schluss, dass die Anerkennung eigener Kompetenzen in Form der Übertragung von Lehrtätigkeiten ebenso wie die soziale Eingebundenheit in Form von Unterstützung¹⁷ die Motivation Lehrender in positiver Weise beeinflusst. Auch das Ausmaß der zugestandenen Handlungsautonomie sei als Einflussvariable auf intrinsische bzw. selbstregulative Motivation zu berücksichtigen, da, so die Ausgangshypothese der Autoren, Autonomie und selbstregulative Motivation proportional zueinander anstiegen: "Je mehr Autonomie im Arbeitskontext wahrgenommen wird, desto eher tritt intrinsische Lehrmotivation auf" (Wilkesmann 2012: 367).¹⁸

_

¹⁷ Dabei erwies sich das direkte Feedback von Studierenden als hilfreiche soziale Interaktion mit für die Lehrsituation signifikanten Personen im Vergleich zu organisationaler Unterstützung durch den Fachbereich als bedeutsamer (vgl. Wilkesmann 2012: 378).

¹⁸ Dies spiegelt sich zwar allein in den Befragungsergebnissen von Fachhochschulprofessor/innen wider, führt aber nicht zu einer Revision der Ausgangshypothese. Denn der Zusammenhang von Autonomie und Motivation in Bezug auf die aktuelle berufliche Situation wurde mittels des folgenden Items operationalisiert: "Meine Tätigkeit in relativer Autonomie ist ein Wert, der durch Vorteile privatwirtschaftlicher Einrichtung (Arbeitsbedingung, Gehalt etc.) nicht kompensierbar ist." (Wilkesmann 2012: 374) Die Fragestellung zielte demnach nicht auf die von den Professor/innen wahrgenommene Autonomie an sich ab. Sie machte stattdessen die Perspektive der Befragten von einem Vergleich abhängig, so dass die persönliche Beurteilung des zu untersuchenden Gegenstands (berufliches Autonomieausmaß) an eine spezifische Vergleichsgröße (Vorteile privatwirtschaftlicher Arbeitsbedingungen) gebunden und so auf eine vorgegebene Vergleichsperspektive (relative Autonomie vs. Vorteile privatwirtschaftlicher Arbeitsbedingungen) eingeschränkt wurde. Nach Wilkesmann jedoch können die unterschiedlichen Befunde "vielleicht damit erklärt werden, dass Fachhochschullehrer einen direkten Vergleich zur Privatwirtschaft haben, Universitätsprofessoren aber sich in dieser Hinsicht falsche Vorstellung machen und die Situation in der Privatwirtschaft ,verklären' (2012: 378). Hier scheiterte die Beantwortung der Untersuchungsfrage an der Art der Fragestellung, weil sie zum einen statt auf die tatsächlichen Tätigkeits- und Handlungsvoraussetzungen der Befragten zu fokussieren, einen außerhalb davon liegenden Bezugsmaßstab vorgab und damit auf sachlich irrelevante Umstände rekurrierte. Zum anderen waren diese den Befragten zum Teil offenbar nicht bekannt. so dass ihnen in diesen Fällen eine Bezugnahme darauf ohnehin nicht möglich war. Deshalb konterkariert dieser Befund auch die Ausgangshypothese nicht, obwohl sie nicht bestätigt werden konnte. Eine Vielzahl empirischer Studien (vgl. u.a. Niemiec/ Ryan 2009, Roth et al. 2007, Pelletier et al. 2002) bestätigt zudem den Positivzusam-

Selektive Leistungsanreize¹⁹ (leistungsorientierte Besoldung, LoM, Zielvereinbarungen) hätten demgegenüber *keinen* Einfluss auf die intrinsische Motivation bzw. könnten sich sogar *negativ* auf die intrinsische Motivation auswirken. Vielmehr zeuge die intrinsische Motivation als der mit Abstand am höchsten ausgeprägte Motivationstyp für die Lehre "von einem Handlungsmodus, der auf Selbstregulation … setzt." Dies setze wiederum eine Arbeitssituation voraus, die eine Selbstregulation auch zulasse und nicht verhinderte (Wilkesmann 2012: 379).²⁰

Die in der Befragung konstatierte positive Haltung der Universitätsprofessor/innen zur Lehre resultiert vor allem aus ihren vergleichsweise großen Handlungsräumen, die es ihnen ermöglichen, die Lehrlast selbstregulierend zu bewältigen und positiv zu wenden. Sie kann kaum den Wirkungen spezifischer Anreizsysteme zugeschlagen werden.

Es handelt es sich aber auch nicht um eine intrinsische Motivation, wie sie etwa Becker et al. (2011) schildern.²¹ Wie unter 9.1 ausgeführt, gehen die positiven Motivationslagen der Universitätsprofessor/innen in nicht unerheblichem Ausmaß darauf zurück, ihre Forschungstätigkeit inhaltlich mit der Lehre zu verbinden und so ihr Fachgebiet zu vertreten, es fortzuentwickeln und nach außen zu repräsentieren. Umgesetzt wird dies in der Praxis durch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der zugleich zur Minderung der eigenen Lehrlast eingesetzt werden kann.

Motivationsbefördernd für besonderes Lehrengagement der Professor/ innen ist also nicht die Tätigkeit per se (im Sinne intrinsischer Motivation als etwa Freude an der Tätigkeit selbst), sondern vielmehr Nutzenerwägungen und zweckdienliche Entscheidungen, die sich allerdings nicht auf persönliche Zugewinne (im Sinne extrinsischer Motivation z.B.

menhang zwischen Lehrmotivation und Lehrautonomie, wir verfolgen daher diese Hypothese in der vorliegenden Untersuchung weiterhin.

¹⁹ "Selektive Anreize im engeren Sinne" definiert Wilkesmann in Abgrenzung zu Preisverleihungen wie folgt: "Lehrpreise sind … nicht im strengen Sinne ein selektiver Anreiz, da keine lineare Beziehung zwischen Anstrengung und Anreiz besteht." (2012: 364)

²⁰ Es gilt hierbei zu beachten, dass weitreichende Selbstbestimmungsmöglichkeiten autonome Motivation ermöglichen, die jedoch – wie zur Motivationstheorie von Ryan und Deci bereits ausgeführt wurde – nicht mit intrinsischer Motivation gleichzusetzen sind, denn: "the importance of this issue derives from the fact that the more autonomous forms of extrinsic motivation – like intrinsic motivation, which is by nature autonomous – have been found to be positively associated with high-quality functioning." (Deci et al. 1997: 61)

²¹ "Den Selbstauskünften der von uns befragten Professor/innen zufolge … sind diese primär intrinsisch motiviert; das heißt ihr Lehrengagement ist nur bedingt an antizipierte Folgen geknüpft" (Becker et al. 2012: 144f.)

Leistungsanreize) beziehen.²² Sie zielen auf die Organisation ihres Tätigkeitbereiches ab. Dies erfordert autonome Zugriffsoptionen. Steht diese Handlungsautonomie zur Verfügung, transformiert sie externe Motivatoren via Internalisierung in selbstbestimmte Motivationsqualitäten, die stark intrinsischer Motivation ähneln und befriedigende Motivationsresultate in Übereinstimmung mit organisationalen Anforderungen ermöglichen.

Leistungsanreize hingegen können bei den anvisierten Adressaten kaum Reaktionen auslösen, da sie auf Bereiche zielen, die jenseits der professoralen Handlungsautonomie liegen. Sie erweitern nicht die Handlungsmöglichkeiten, sondern sollen das Verhalten steuern. Sie lösen bei den Akteuren keine motivierenden Positiveffekte aus, weil sie partiell ausgerichtet sind, d.h. sich nur auf Einzelaspekte der Lehre beziehen. Damit verfehlen sie das Interesse der Lehrenden, ihre Tätigkeitsbedingungen möglichst optimal zu beeinflussen, um Forschung und Lehre sinnvoll aufeinander beziehen zu können.

Die Installation solcher Anreizsysteme ist indes, indem sie vor allem auf die Professor/innen zielen, ein Ausweis dafür, dass allein dieser Personalgruppe innerhalb der Hochschulstrukturen Handlungsmacht in der Lehre zugestanden wird. Qualitäts- und Quantitätssteigerungen in der akademischen Lehre sollen über jene erreicht werden, die den Lehrbetrieb bisher organisiert haben und auch weiterhin organisieren sollen. Insoweit folgt die anreizsetzende neue Hochschulsteuerung einer Leistungslogik, bleibt dabei aber innerhalb der bisherigen akademischen Hierarchie, die sie damit gleichermaßen stärkt und reproduziert. Gleichwohl untergräbt sie damit dennoch – wie im Folgenden gezeigt werden soll – die Handlungsautonomie genau der Gruppe, auf deren Aktivitäten sie setzt. Sie behindert die Herausbildung autonomer Motivation und die daraus resultierenden positiven Konsequenzen. Dies trifft nicht weniger auf Anreizsetzungen immaterieller Art zu, mit denen auch die übrigen lehrenden Personalgruppen angesprochen werden.

.

²² Becker et al. etwa rekurrieren im Unterschied zur hier vorliegenden Untersuchung in ihren Interviewfragen zur Lehrmotivation in Anbindung an Ryan und Deci ausschließlich auf folgende individuelle Motivationsbezüge: "Kennzeichnend für (primär oder auch) extrinsisch motivierte Lehrende ist beispielsweise eine hohe Zustimmung zu Aussagen wie "Wenn ich mich in der Lehre engagiere dann deshalb, um nicht als schlechter Hochschullehrer abgestempelt zu werden". An dem Zuspruch zur Bedeutung intrinsischer Tätigkeitsanreize (z.B. "Wenn ich mich in der Lehre engagiere dann weil es mir Spaß macht, mit jungen Menschen zu arbeiten") lässt sich die Höhe der intrinsischen Motivation festmachen." (Becker et al. 2012: 144)

Wenngleich "die deutschen Hochschulen Leistungsanreizmodellen künftig nicht mehr ausweichen" können (Pasternack 2004: 56), bleibt es doch aus methodischer Perspektive fraglich, ob diese die durch sie intendierten Ziele erreichen können: "Bereits jetzt stützen … Befunde die These, wonach gängige new public management-Maßnahmen (Besoldungszulagen, Leistungsabhängige Mittelvergabe, Lehrpreise) keine motivationsfördernde Wirkung entfalten." (Wildt 2012: 166)

Darüber hinaus spiele die Art der jeweiligen Anreizsysteme hinsichtlich ihrer immateriellen oder materiellen Ausrichtung keine Rolle, weil beide demselben Mechanismus folgen, nämlich dem Wettbewerbsprinzip, das die positiven Wirkungen autonomer Handlungsfreiheit konterkariert:

"Arbeitskontexte [bestehen] nicht nur aus Autonomie, sondern auch aus Heteronomie, die als Druck oder sogar Entfremdung wahrgenommen werden. Diese Heteronomie wird durch externe Belohnung und Bestrafung erzeugt." (Wilkesmann 2012: 368)

Genauer besehen rufen Anreize Heteronomie hervor, weil sie individuelle Handlungsziele definieren und so interpersonale Differenzen aufwerfen, die als externe Einschränkung der professoralen Autonomie, als Leistungsdruck und entfremdende Kontextbedingung wahrgenommen werden können. Es ist aber gerade diese Autonomie, die es den Professor/innen beispielsweise ermöglicht, ihre Lehre arbeitsteilig zu organisieren. Dieser Kompensationsmechanismus fußt folglich nicht auf Konkurrenzbedingungen, sondern auf einem – im Vergleich zu den übrigen Personalgruppen – privilegierten Status der Professorengruppe in den Hochschulstrukturen. Die Wettbewerbsbedingungen zielen dagegen auf vermeintlich unausgeschöpfte *Lehr*ressourcen, die es per Anreiz zu aktivieren gelte. Solche ungenutzten Ressourcen aber stehen zumindest strukturell nicht zur Verfügung (vgl. 2.1). Dies macht den Rückgriff auf Entlastungsstrategien zur Rationalisierung des Lehrbetriebs (vgl. Kap. 9.1) überhaupt erst nötig.

Doch auch die kompensatorische Umverteilung von Lehraufgaben durch die Professor/innen kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass in allen Personalgruppen mehr gelehrt wird, als vertraglich vereinbart ist (vgl. Übersicht 47). Strukturell gesehen bestehen also geringe Handlungsräume. Die wettbewerblichen Anreize richten sich auf die individuellen Lehrenden. Es ist ein Wettbewerb, der durch vermeintlich neutrale Anreize Chancengleichheit suggeriert und die Lehrenden aufruft, aus Eigeninteresse Effizienz- wie Qualitätssteigerungen zu erzielen. Zu diesem Zweck

werden Bedürfnisse erzeugt, die zu erhöhten Lehraktivitäten führen sollen.

Die Belohnung guter Lehrleistungen soll ein Bedürfnis nach ebensolchen Belohnungen wecken. Solche konkurrenzträchtigen Handlungsangebote werden als effektive Konditionierungsinstrumente wirksam (vgl. Bröckling 2007). Sie bedienen ökonomische Nutzenerwartungen, die sich weder mit intrinsischer noch mit autonomer resp. selbstregulierter Motivation verbinden lassen, weil sie über Druck wirksam werden; sie erscheinen lediglich als Handlungsangebote. Diesen können sich die Lehrenden nicht ohne Weiteres entziehen, da diese – sind sie erst einmal installiert und von zumindest einem Teil der Adressaten angenommen worden – konkurrenzbedingt Geltung erlangen, d.h. zum handlungsrelevanten Erfordernis werden. Deshalb erlegen sich die Betreffenden die geforderten Aktivitäten selbst auf und eignen sie sich in der Folge sukzessive an.

Top-down Regulierungen werden aber nicht eins zu eins in lokale Praxis übersetzt, sondern auf dem Weg dahin abgewandelt.

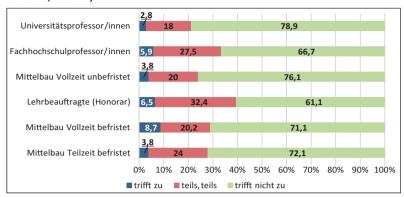
"Given constraints, circumstances and practicalities, the translation of the crude, abstract simplicities of policy texts into interactive and sustainable practices of some sort involve productive thought, invention and adaptation. Policies do not normally tell you what to do; they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed." (Ball 1993: 12)

Die nicht unmittelbare bzw. nicht lineare Beeinflussung des Verhaltens ist der Form der Motivationsanregung über Anreize immanent, denn diese funktionieren im Sinne ihrer motivational angereizten subjektiven Zielerfüllung als "lineare Beziehung zwischen Anstrengung und Anreiz" (Willkesmann 2012: 364) erst dann, wenn sie die organisational intendierten Effekte auf Seiten des Subjekts tatsächlich erwirken konnten. Zunächst treten sie als Verhaltensverstärker auf, zu denen sich die adressierten Personen grundsätzlich individuell verhalten können.

Die Bedeutung der Lehre für die akademische Karriere

Neben der allgemeinen Bedeutung der Lehre als positivem Einflussfaktor auf den wissenschaftlichen Werdegang wurde weiterhin untersucht, ob ein besonderes Lehrengagement der akademischen Karriere zuträglich ist, indem es sich als prestigeförderlich oder finanziell ertragreich auswirkt.

Übersicht 50: Faktor Lehrengagement als Karrierenutzen (Angaben in Prozent; N=885)

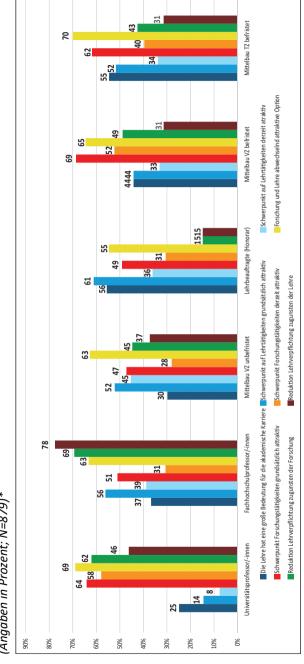


Besonderem Lehrengagement wird ohne signifikanten Gruppenunterschied tendenziell eine mäßig prestigeförderliche Wirkung bescheinigt. Diese lediglich moderate Wirkung findet ihre Begründung in möglichen Negativkonsequenzen für die Anerkennung in der scientific community. Dass das besondere Lehrengagement finanziell einträglich sei, wird konsistent als weitgehend unzutreffend dargestellt. Werden Prestige und finanzielle Einträglichkeit faktoriell zusammengefasst, zeigt sich eindeutig, dass von einem besonderen Lehrengagement insgesamt kein Nutzen für die akademische Karriere erwartet wird.

Unter Nachwuchswissenschaftler/innen existiert eine Diskrepanz zwischen Motivlage und Situationswahrnehmung: Zwar wird die Lehre als wichtig für die akademische Karriere eingeschätzt, damit ist offenbar aber kein besonderes Engagement in der Lehre gemeint. Wichtig erscheint für Nachwuchswissenschaftler/innen mit Blick auf ihre Karriere vielmehr, dass sie lehren, nicht wie (engagiert) sie lehren. Dem entspricht, dass es keine empirischen Belege für die Annahme gibt, dass die Lehre ein entscheidender Faktor für den Karriereerfolg ist; solche Befunde finden sich weder in der nationalen noch in der internationalen Forschungsliteratur.

Die in Berufungsverfahren zur Anwendung kommenden Kriterien gelten insgesamt als intransparent, unabhängig von ihrer Nennung in Stellenausschreibungen. Für die Berufung spielen Forschungsleistungen eine Rolle (Fiedler/Welpe 2008), aber zugleich eine Reihe askriptiver, häufig informell wirksamer Kriterien wie Geschlecht (Engler 2001; Leahey et al. 2008; Schubert/Engelage 2011), soziale Herkunft (Hartmann/Kopp 2001; Hartmann 2002; Rothböck et al. 1999) und Alter (Gross et al. 2008). Des Weiteren beeinflussen die institutionelle Reputa-

Übersicht 51: "Welche Bedeutung hat die Lehre aus Ihrer Sicht für die akademische Karriere?" (Angaben in Prozent; N=879)*



* Die Abbildung basiert auf Items mit einem fünfstufigen Antwortformat (trifft zu, trifft überwiegend zu, teils teils, trifft überwiegend nicht zu, trifft nicht zu); in die Darstellung wurden die ersten zwei Antwortkategorien einbezogen.

tion (Burris 2004; Caplow/McGee 1958, Long/Fox 1995; Röbken 2007) und Netzwerke (Long 1990; Long/McGinnis 1985; Münch 2007; Röbken 2009) die Berufungschancen.

Hinzu kommen besondere Konjunkturen wie beispielsweise im Fall des personellen Umbaus der ostdeutschen Hochschulen (Schluchter 1996). Wenn Nachwuchswissenschaftler/innen (befristeter Mittelbau) und Lehrbeauftragte dennoch der Lehre eine große Bedeutung für die akademische Karriere zusprechen, so meinen sie damit nicht ihre Performanz in der Lehre, sondern das Vorhandensein einer mehr oder weniger auf Lehrerfahrung basierenden Lehrqualifikation. Diese wird als bedeutsam für die akademische Karriere erachtet, da das Karriereziel Professur letztendlich sowohl durch Forschungs- als auch Lehrtätigkeiten gekennzeichnet ist.

Die Universitätsprofessor/innen hingegen messen der Lehre mehrheitlich keine große Bedeutung für ihre Karriere bei, und zwar signifikant im Vergleich zu den übrigen Personalgruppen,²³ wobei offen bleibt, ob hiermit eine retro- oder prospektive Beurteilung des Karrierenutzens gemeint ist.²⁴ Überraschend ist allerdings, dass auch eine Mehrheit der Fachhochschulprofessor/innen diese Sichtweise teilt, obwohl die Tätigkeit an der Fachhochschule als eine lehrbezogene Karriereoption gelten könnte. Offenbar ist die Lehre nicht das entscheidende Kriterium dafür, Fachhochschulprofessor/in zu werden.

Dagegen erscheint einer Mehrheit der Fachhochschulprofessor/innen ein Schwerpunkt auf Lehrtätigkeiten *grundsätzlich* attraktiv. Da sie qua Amt ohnehin bereits mit einer hohen Lehrverpflichtung belegt sind und davon auszugehen ist, dass sie dies bei Antritt der FH-Professur billigend in Kauf genommen haben, kann dies auf eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem Lehrschwerpunkt dieser Professur hindeuten. Für Universitätsprofessor/innen ist ein Schwerpunkt auf Lehrtätigkeiten grundsätzlich nicht attraktiv, was auch als Ablehnung sogenannter Lehrprofessuren verstanden werden kann. Es erscheint nicht vorstellbar, dass jemand von einer "traditionellen" auf eine Lehrprofessur wechselt.

_

²³ Inwieweit der Lehre eine große Bedeutung für die Karriere beigemessen wird, unterscheidet sich statistisch nach Clustergruppe (ANOVA: F=13,941; p<0,001); eine Zusatzprüfung mittels des Scheffé-Tests ergibt, dass sich speziell das Cluster der Universitätsprofessor/innen von den übrigen unterscheidet (p<0,001).

²⁴ Prospektiv würde es die Wirksamkeit von Lehrpreisen unterminieren. Dafür spricht, dass sich das akademische Prestige einer Professor/in bzw. eines Professors in der internationalen scientific community sicher nicht aus seinen Lehr-, sondern aus Forschungsleistungen ergibt.

Das Votum des befristeten Mittelbaus für die Lehre ist im Vergleich zu ausschließlicher Forschungstätigkeit etwas geringer, immerhin rund die Hälfte kann sich aber einen Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre vorstellen. In der aktuellen Situation ist eine Verlagerung der akademischen Tätigkeitsinhalte in den Bereich der Lehre allenthalben weniger attraktiv als die antizipierte künftige Situation einer zumindest (theoretisch möglichen) etablierten Gleichgewichtung von Forschungs- und Lehrinhalten.

Einen Schwerpunkt auf Forschungstätigkeiten können sich wiederum eher jene vorstellen, von denen Forschungsleistungen erwartet werden: die Universitätsprofessor/innen und der befristete Mittelbau.

Die höchsten Zustimmungsraten quer durch alle Gruppen mit Ausnahme der Lehrbeauftragten erzielt ein phasenweiser Wechsel zwischen Forschungs- und Lehrtätigkeiten. Es besteht anscheinend eine grundsätzliche Bereitschaft zu einem erhöhten Engagement in der Lehre, wenn dies nicht zu einer dauerhaften Festlegung auf diesen Bereich führt, es also quasi eine Rückkehrmöglichkeit in die Forschung gibt. Das wiederum spricht dafür, dass die Lehre jenseits der akademischen Hierarchie als fester Bestandteil der akademischen Tätigkeit gilt, obwohl sie für die Karriere eine solch geringe Rolle spielt.

Eine andere Variante, um Forschung und Lehre (wieder) sinnvoll aufeinander beziehen zu können, wäre eine Reduktion des Lehrdeputats. Bezüglich dieses Anliegens unterscheiden sich die Fachhochschulprofessor /innen signifikant von den übrigen Gruppen. ²⁵ Sie halten eine Reduktion der Lehrverpflichtung für unbedingt notwendig, sowohl im Hinblick auf die Verbesserung der Lehre als auch der Forschung. Entgegengesetzt äußern sich die Lehrbeauftragten auf Honorarbasis, die an einer Verminderung des Lehrumfangs nicht interessiert sind, da sie für diesen bezahlt werden. Auch Lehrbeauftragte, die ohne Vergütung lehren, sind gegen eine Reduktion, bietet die Lehre ihnen doch einen Zugang zur Hochschule und muss zudem für die weitere akademische Karriere nachgewiesen werden. ²⁶

"Also die Kollegen, die hier Lehre wahrnehmen, machen das ja vor allem, um den eigenen Lebenslauf aufzustocken. Ja, also man, wenn man

²⁶ Ein Gendereffekt in Bezug auf die Bedeutungselemente für die akademische Karriere war weder clusterspezifisch noch clusterübergreifend zu ermitteln, was verstärkt auf die Relevanz der Zugehörigkeit zu spezifischen Beschäftigungsgruppen verweist.

155

-

²⁵ Die Clustergruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Wunsches nach Reduktion der Lehrverpflichtung zugunsten der Forschung (ANOVA: F=23,301; p<0,001); im Einzelvergleich unterscheiden sich FH-Professor/innen signifinkant (p<0,01) von den übrigen Clustergruppen.

sich dann auf die Stellen bewirbt, quasi als wissenschaftlicher Mitarbeiter an Instituten, muss man eine gewisse Lehrerfahrung nachweisen. Jetzt wird für Ausschreibungen in Juniorprofessuren oder Mitarbeiterstellen auch diese Lehrerfahrung verlangt." (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, außeruniversitäre Forschungseinrichtung, Sprach- und Kulturwissenschaften)

In der Zusammenschau zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass konstatierte Forschungsnachteile durch die Lehrtätigkeit nicht auf einer Geringschätzung der Lehre basieren, sondern Ausdruck einer spezifischen Zwangslage sind, in der sich die Wissenschaftler/innen sehen. Diese Zwangslage resultiert zum einen aus einer strukturellen Lehrbelastung, zum anderen aus der zentralen Stellung der Forschung für die akademische Karriere. Diese erweist sich als so wirkmächtig, dass selbst jene, deren Schwerpunkt eindeutig in der Lehre liegt, wie beispielsweise die wenigen, neu berufenen Lehrprofessor/innen sich über ihre Forschungstätigkeit beruflich definieren.²⁷

Die Lehre erweist sich als fest verankert in der Wahrnehmung derjenigen, deren Karriere noch auf keine unbefristete Position geführt hat die Nachwuchswissenschaftler/innen. Das Karriereziel Professur fungiert als Rollenmodell, nach dem sowohl geforscht als auch gelehrt werden muss. Nachwuchswissenschaftler/innen qualifizieren sich mit Blick auf dieses Rollenmodell in Forschung und Lehre. Im Rahmen dieser Qualifizierung wird aber die Performanz in der Lehre offenbar als sekundär für den Karriereerfolg angesehen - besonderes Engagement oder besondere Lehrleistungen gelten nicht als karriereentscheidend. Angesichts dessen. dass die Bedeutung der Lehre für die akademische Karriere bis hin zum Berufungsverfahren vage bleibt, erscheint diese Haltung als rational. Dem entspricht die Wahrnehmung derjenigen, die das Karriereziel Professur bereits erreicht haben. Sowohl Universitäts- als auch Fachhochschulprofessor/innen weisen der Lehre im Vergleich zu den Nachwuchswissenschaftler/innen eine noch geringere Bedeutung für die akademische Karriere zu. Damit kann, im Rekurs auf den eigenen Erfahrungshorizont als prägendes Moment der subjektiven Wahrnehmung, retrospek-

.

²⁷ Basierend auf der Auswertung berufsbiographischer Interviews mit der kleinen Gruppe der in den letzten Jahren neu berufenen Lehrprofessor/innen kommen Hilbrich und Schuster zu dem Schluss: "Wenngleich die Lehre von den Befragten geschätzt wird, stellt sie mitnichten deren Hauptmotiv für die Bewerbung auf die Lehrprofessur dar, die Befragten beschreiben vielmehr ihr Interesse am Forschen als dominanten Beweggrund. ... Somit macht nicht der Lehrschwerpunkt die Lehrprofessur für die Befragten attraktiv, sondern die wenngleich reduzierte Forschungsmöglichkeit auf einer sicheren bzw. Sicherheit versprechenden Stelle." (Hilbrich/Schuster 2014: 80)

tiv der Karriereweg zur Professur gemeint sein oder prospektiv das eigene akademische Prestige.

9.3. Lehrzufriedenheit

Der Rekurs auf ein professionelles Selbstverständnis, das die Lehre als festen Bestandteil der akademischen Tätigkeit definiert, verdeckt hierarchische Unterschiede. Eine praktikable Verbindung von Forschung und Lehre bleibt strukturell einer Minderheit, den Universitätsprofessor/innen, vorbehalten. Nachwuchswissenschaftler/innen hingegen sehen sich in der Pflicht, sich auch in der Lehre zu qualifizieren. Sie werden befristet beschäftigt.

Wegen der rein zahlenmäßigen Diskrepanz zwischen verfügbaren Stellen und den hierfür Qualifizierten gleicht die in der Berufung auf eine Professur kulminierende akademische Karriere einem "Hazard" (anknüpfend an Weber: Oevermann 2005: 16). Der wissenschaftliche Karrierepfad ist für jene, die die Professur noch nicht erreicht haben, bis zuletzt durch Unwägbarkeiten bestimmt. Es gibt keinen Karriereweg unterhalb oder neben der Professur; auch die Juniorprofessur kann nicht als Alternative gelten, da sie bislang kaum mit einer sicheren Weiterbeschäftigung im Bewährungsfall (*Tenure Track*) versehen wird, höchsten mit einer Weiterbeschäftigungsmöglichkeit (*Tenure Option*).²⁸

Allerdings kann von den Beschäftigungsbedingungen nicht eins zu eins auf die Arbeitszufriedenheit von Wissenschaftler/innen an Hochschulen geschlossen werden: Untersuchungen zu den Arbeitsbedingungen und zur Arbeitszufriedenheit der akademischen Profession zeigen, dass weder alle (unbefristet beschäftigten) Professor/innen zufrieden noch alle (befristet beschäftigten) Nachwuchswissenschaftler/innen unzufrieden sind. Vielmehr herrsche nicht nur im deutschen Wissenschaftssystem insgesamt eher eine hohe Arbeits- und Berufszufriedenheit unter Wissenschaftler/innen vor, ungeachtet ihres akademischen Status: "Academics across the eight nations [Australia, Germany, Hong Kong, Israel, Mexico, Sweden, UK, USA] had an overall mean job satisfaction of 3.4, indicating that they were generally satisfied with their position at the university" (Lacy/Sheehan 1997: 310; für Deutschland vgl. Heise/Zaeper-

²⁸ Besonders deutlich wird dies im Fall der im Rahmen der Exzellenzinitiative eingerichteten Juniorprofessuren (vgl. Hornbostel/Sondermann 2009). Allerdings hat sich in den gesetzlichen Regelungen die Juniorprofessur bundesweit als eine der Habilitation gleichwertige Berufungsvoraussetzung durchgesetzt (vgl. BuWiN: 70f.).

nick-Rothe 2012; Schmidt 2007). Offen bleibt, inwiefern sich diese generelle Arbeitszufriedenheit auch auf den Bereich der Lehre erstreckt.

In unserem Untersuchungszusammenhang beschränken wir uns auf die Lehrzufriedenheit und damit auf ein Tätigkeitsfeld der akademischen Profession neben Forschung und Verwaltung. Die Lehrzufriedenheit als ein Aspekt der Arbeitszufriedenheit kann dabei, so unsere Hypothese, von den Beschäftigungsumständen abhängen. Wie die bisherigen Ergebnisse der Untersuchung nahelegen, kann insbesondere für Nachwuchswissenschaftler/innen die Lehrtätigkeit zu Lasten ihrer für die akademische Karriere notwendigen Qualifikationszeit gehen. Da die akademische Qualifizierung notwendige Bedingung für die akademische Karriere ist, müssten durch die Lehrbelastung hervorgerufene Einschränkungen der Qualifikationsarbeit zu Unzufriedenheit mit der Lehre führen.

Im Folgenden wurde daher zunächst anhand der Clustergruppen getestet, welchen Einfluss Gruppenzugehörigkeit und Beschäftigungsbedingungen auf die Lehrzufriedenheit haben. Lehrzufriedenheit erfasst eine Gesamteinschätzung der Zufriedenheit in Bezug auf die Lehrtätigkeit mittels einer Ratingskala (zufrieden, eher zufrieden, teils/teils, eher unzufrieden, unzufrieden).

Lebenszeitprofessur Lebenszeitprofessur 30 3 2 Mittelbau Vollzeit 44 5 2 unbefristet Lehrbeauftragte Honorarbasis Mittelbau Vollzeit befristet Mittelbau Teilzeit befristet 10% 20% 30% 40% 60% 70% 80% 100% ■ zufrieden eher zufrieden teils, teils eher unzufrieden unzufrieden

Übersicht 52: Lehrzufriedenheit im Personalgruppenvergleich (Angaben in Prozent; N=914)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Beschäftigungsbedingungen und die Personalgruppenzugehörigkeit wider Erwarten keinen Einfluss auf die Lehrzufriedenheit haben: Es existieren keine relevanten Unterschiede zwischen den clusteranalytisch ermittelten Gruppen. Alle Lehrenden sind eher zufrieden mit ihrer Lehre. Auch gibt es keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Fächergruppenzugehörigkeit.

Dieser Befund bestätigt Untersuchungen zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit, die zeigen, dass die ungeachtet der hierarchischen Organisation der Wissenschaft existierende hohe Arbeitsautonomie die Arbeitszufriedenheit positiv beeinflusst. Demnach sei die Lehrzufriedenheit umso größer, "je vielfältiger, ganzheitlicher und bedeutsamer die Tätigkeit subjektiv erscheint, je mehr Autonomie die Lehrenden erleben und je mehr Rückmeldung sie über ihre Tätigkeit erhalten" (Heise/Zaepernick-Rothe 2012: 117). Hierfür bedarf es einer Arbeitsumgebung, die nicht von einschränkenden Kontrollmechanismen durchsetzt ist und selbstgesteuerte Handlungsfähigkeit zulässt bzw. unterstützt. So finden beispielsweise im Lehralltag keine Anwesenheits- oder Arbeitszeitkontrollen statt. Die Rechenschaftspflichten sind gering und wenig normiert und kaum mit Sanktionen behaftet.

Eine solche Arbeitsautonomie entspricht der Komplexität der akademischen Lehrtätigkeit, deren Bewältigung stets individuelle Problemlöse-kompetenzen verlangt. Die jeweilige Lehrperson gestaltet – faktisch weitgehend unabhängig von ihrer Personalgruppenzugehörigkeit oder anderen strukturellen Bedingungen ihre Lehre – Inhalte, Darbietungsformen, Leistungsniveau und Prüfungen selbst. Sie sorgt für die Qualität ihrer Arbeit. Die Regeln und Normen dieser Arbeit, ihre Kontrolle ebenso wie ihre vielfältigen und damit letztlich auch diffusen Anforderungen werden somit in das Subjekt verlegt und verinnerlicht, d.h. subjektiviert.

Heise und Zaepernick-Rothe (2012) bestätigen, dass fächergruppenübergreifend eine hohe Lehrzufriedenheit vorliegt. Im Gegensatz zu unseren Befunden sehen sie wie auch schon Enders und Teichler (1995) eine Differenz zwischen der Zufriedenheit von Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen. Die Gründe hierfür vermuten sie in der größeren Lehrerfahrung der Professor/innen und in ihren im Vergleich zu wissenschaftlichen Mitarbeitern/innen größeren Handlungsräumen in der Lehre. Größere Lehrerfahrung führe zu einer höheren Kompetenzeinschätzung: "Je mehr die Lehrenden den Eindruck haben, dass ihre Lehrtätigkeit abwechslungsreich ist und ihnen Gestaltungsspielräume bietet, und je besser sie ihre lehrbezogenen Kompetenzen einschätzen, desto zufriedener sind sie" (Heise/Zaepernick-Rothe 2012: 127).

Wie Übersicht 52 zeigt, ergeben sich durch die unterschiedliche Lehrerfahrung aber nicht notwendig Differenzen im Ausmaß der Lehrzufriedenheit zwischen den Personalgruppen. Begründet werden kann dies – unter Verweis auf Ryans und Decis' Arbeiten zu den Wirkungen autonomer Handlungsräume als positive Motivatoren für die dort auszuführenden beruflichen Tätigkeiten – damit, dass sich nicht allein die Erfolgsbilanz kompetenzträchtiger Arbeitsergebnisse, sondern auch die Möglich-

keit, überhaupt eigene Kompetenzerfahrungen sammeln zu können, entscheidend auf die Zufriedenheit auswirkt. Zwar unterscheiden sich die strukturellen Bedingungen der Arbeitsautonomie zwischen den Personalgruppen erheblich; diese Unterschiede führen aber nicht zu einer Differenz in der wahrgenommenen Arbeitsautonomie und damit auch nicht zu einer Differenz in der Lehrzufriedenheit.

Offenbar erweist sich die Autonomie aller Lehrenden als so mächtig, dass die ungleichen strukturellen Bedingungen in ihrer Wahrnehmung nivelliert werden und die Lehrzufriedenheit von der akademischen Hierarchie entkoppelt erscheint. Wie kommt es dazu?

Unter Zuhilfenahme von Frederick Herzbergs Theorie der Arbeitsmotivation lässt sich erklären, warum die negativen Bedingungen sich nicht auf die Zufriedenheit auswirken. Herzberg unterscheidet zwischen Hygiene- bzw. Arbeitsbedingungsfaktoren auf der einen Seite, die lediglich Unzufriedenheit hervorrufen bzw. vermeiden können, jedoch keinen direkten Einfluss auf die Zufriedenheit ausüben, und Motivatoren auf der anderen Seite, die sich entweder nicht auf die Zufriedenheit auswirken oder diese hervorrufen können, jedoch keinen Einfluss auf etwaige Unzufriedenheit haben (Herzberg et al. 2012). Für den Hochschulkontext sind als Hygiene- bzw. Arbeitsbedingungsfaktoren z.B. Entlohnung, Personalpolitik, Unterstützung durch die Hochschule, spezifische Konkurrenzverhältnisse oder die Sicherheit bzw. Unsicherheit der Arbeitsstelle zu nennen, während Motivatoren z.B. direkte Befriedigung subjektiver Bedürfnisse, Autonomie bzw. Eigenverantwortung, adäquate Herausforderungen, Aufstiegs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten sowie Kompetenzerleben sind.

Lehrmotivatoren sind unmittelbar mit der Lehrpraxis und weniger mit strukturellen Voraussetzungen verbunden, da diese konkrete Praxis unmittelbare Gratifikation (z.B. studentisches Feedback), Kompetenz- und Autonomieerleben bietet. Eine unzureichende Unterstützung durch die Hochschule oder Vorgesetzte, eine mangelhafte Entlohnung etc. können negativ bewertet werden und Unzufriedenheit hervorrufen, ohne zugleich die Lehrmotivatoren außer Kraft zu setzen. Dies geschieht erst dann, wenn diejenigen Faktoren betroffen sind, die als Lehrmotivatoren wirken, also wenn etwa die Möglichkeit eingeschränkt wird, frei Formen und Inhalte zum Lehrgegenstand zu entwickeln.

Diese Perspektive erlaubt es, strukturelle Voraussetzungen in ihren Auswirkungen auf das Subjekt zu differenzieren. Die individuell-situativen Bewertungen der Lehrenden werden mit den individuell-motivationalen Effekten in Verbindung gesetzt. Die Bedingungsfaktoren können so danach unterschieden werden, ob sie Zufriedenheit resp. Unzufrieden-

heit erzeugen oder motivationale Effekte hervorrufen. Zudem lässt sich durch die zunächst vorgenommene Trennung klären, wie strukturelle Bedingungen und subjektive Motivlagen interagieren, anstatt diese gegenseitige Beeinflussung unhinterfragt vorauszusetzen.

Oshagbemi (1997) hingegen gelangt empirisch zu der Annahme, dass sich in der Hochschullehre keine eindeutige Trennung zwischen Motivatoren und Hygienefaktoren, die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit erzeugen, existiert. Vielmehr seien situative und personengebundene Faktoren entscheidend, etwa ob jemand die Fähigkeit besitzt, erfolgreich zu lehren oder ob sein Interesse überhaupt in der Lehre liegt. Die Spezifika des Berufsfeldes Wissenschaft allerdings, d.h. die Verbindung von Forschung und Lehre selbst, erklärten bereits ca. 30 Prozent der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit (Oshagbemi 1997: S. 358).

Die Einheit von Forschung und Lehre als zentrales Spezifikum des Berufsfeldes Wissenschaft ist mindestens im Sinne eines handlungsleitenden Ideals oder professionellen Selbstverständnisses nach wie vor bedeutsam (Bloch et al. 2013b), wenngleich situative oder individuelle Varianzen bei der Motivationsqualität auftreten. Hier sollen deshalb weniger individuelle Differenzen zwischen den einzelnen Lehrenden hervorgehoben, sondern ein verallgemeinerbares Subjekt-Lehre-Verhältnis herausgearbeitet werden. Lehre als berufliches Handeln ist kein rein individuell fundiertes Verhalten, sondern ein gesellschaftlich bzw. im Hochschulkontext institutionell vermitteltes. Entsprechend ist die Bezugnahme des Lehrsubjekts auf sein Handeln auch kein rein subjektiv bedingtes, sondern gemäß der Handlungstheorie Holzkamps (1985b) ein in Bezug auf seine Kontextbedingungen subjektiv begründetes.

Individuelle Unterschiede in der Bewertung situativer Kontexte kollidieren nicht mit dieser übergeordneten Untersuchungsperspektive, sie werden nicht nivelliert, sondern in Beziehung zu weiteren Bedingungsfaktoren gesetzt, die strukturell übergreifend, also typisch für den Tätigkeitsbereich Hochschule bzw. den Hochschulsektor und deshalb vergleich- und verallgemeinerbar sind.²⁹

Zwar rekurriert die "sozialisierende Professionalisierung" (Oevermann 2005: 38) des wissenschaftlichen Nachwuchses zu einem Großteil auf das sukzessive Meistern von Qualifikationshürden durch eigenständi-

kamp 1985a: 11f.)

_

^{29 &}quot;Zwar ist meine subjektive Selbsterfahrung jeweils nur "mir' gegeben, aber dennoch erschöpft [sie] sich nicht darin, sondern ist als Befindlichkeitsaspekt meiner Handlungen lediglich eine individuelle Variante von Erfahrungen, die in ihren allgemeinen Zügen auf objektive gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundenen konkret-historischen Behinderungen und Widersprüche bezogen sind." (Holz-

ge Forschungsleistungen, doch zeugt spätestens die Erteilung der *venia legendi* davon, dass die Lehre ebenfalls fester Bestandteil der akademischen Tätigkeit ist. In seiner Orientierung auf das professorale Rollenmodell wird der wissenschaftliche Nachwuchs entsprechend in beiden Tätigkeitsbereichen akademisch sozialisiert.

Diese "sozialisierende Professionalisierung" basiert auf einer akademischen Hierarchie, die gleichsam von den Nachwuchswissenschaftler/innen in ihrer Praxis anerkannt, bestätigt und reproduziert wird. Eine hohe Lehrzufriedenheit verweist auf die breite Akzeptanz dieses Rollenmodells; eine geringe Lehrzufriedenheit müsste konsequenterweise als Ausweis einer Zurückweisung dieses Rollenmodells durch den wissenschaftlichen Nachwuchs gelten (der sich dadurch um seine Sozialisationschancen brächte). Eine hohe Lehrzufriedenheit von Nachwuchswissenschaftler/innen ist aber selbst dann gegeben, wenn sie unter extrem hierarchischen Bedingungen lehren.

"Er [der Professor] ist in der Anfangssitzung da, wo er einen allgemeinen Aufriss des Themas macht, und ich mache dann das Seminar, was faktisch das Seminar ist, institutsintern aber als Tutorium abgehandelt wird. Dann machen wir nochmal eine eintägige Blocksitzung am Ende des Semesters. Der Grund, warum das als Tutorium abgehandelt wird – das war mir lange Zeit nicht klar – ist, ich werde dafür nicht bezahlt, also in keiner Weise. Da habe ich auch das Gefühl, das könnte ich nicht ansprechen, also jetzt eine finanzielle Kompensation zu erwarten … Und dann ist es ja vor allem die große Ehre, lehren zu dürfen." (Promotionsstipendiat, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Die akademische Karriere erfordert es, formale wie informelle Anforderungen an die eigene Lehrtätigkeit zu erfüllen. Professor/innen nutzen Handlungsräume in der Lehre, um ihren Lehraufwand strategisch zu bearbeiten, d.h. konkret zu reduzieren, beispielsweise dadurch, dass sie Lehre an Nachwuchswissenschaftler/innen delegieren. Selbst wenn die betroffenen Nachwuchswissenschaftler/innen solche informellen Praktiken kritisch sehen, müssen sie nicht zwangsläufig unzufrieden mit der solchermaßen zustande gekommenen Lehre sein. Die "sozialisierende Professionalisierung" lässt die Übernahme von Lehre auch unter diesen Bedingungen als normal und erstrebenswert erscheinen.

Aus einer solchen Perspektive erscheint der Befund einer allgemein hohen Lehrzufriedenheit an deutschen Hochschulen plausibel. Diese lässt sich vorrangig auf Motivationsfaktoren wie z.B. Kompetenzerleben zurückführen, zum Teil aber auch auf strukturelle Faktoren, soweit sie ein gewisses Ausmaß an Lehrautonomie nicht untergraben (Bloch et al. 2013b, Heise/Zaepernick-Rothe 2012). Die Fächergruppenzugehörigkeit

scheint hingegen keinen unmittelbaren Effekt auf die Lehrzufriedenheit zu haben (Heise/Zaepernick-Rothe 2012).³⁰ Das korrespondiert mit Herzbergs Annahme, dass Struktur- bzw. "Hygienefaktoren" maximal Unzufriedenheit vorbeugen, nicht aber Zufriedenheit hervorbringen können (Herzberg et al. 2012).

Dass es hier keinen nachweisbaren Einfluss der Beschäftigungsbedingungen auf die Lehrzufriedenheit gibt, liegt daran, dass die Lehre nur ein Teil der akademischen Tätigkeit ist. Zu berücksichtigen ist deshalb: Wenn Forschung und Lehre in der Praxis verknüpft werden können, nivelliert sich eine etwaige Lehrunzufriedenheit. Die empirisch feststellbare Zufriedenheit ist eine in und mit der Lehre. Sie bezieht sich auf Lehre, die in Einheit mit der Forschung praktiziert wird. Diese wird als Ideal und in der Praxis positiv bewertet, solange sie in der Arbeit umgesetzt werden kann, sich also als individuell handhabbar und professionell realisierhar erweist

9.4. Lehrmotive

Warum lehrt man? Wie hängen die Motive, aus denen man lehrt, mit der festgestellten Lehrzufriedenheit zusammen? Wir haben eine Vielzahl von individuellen Aussagen per Onlinebefragung erhoben und faktorenanalytisch zu den drei übergeordneten Lehrmotiven zusammengefasst: Lehrmotive, die die Forschung, Lehrmotive, die das Lehren selbst, und Lehrmotive, die die Lehre als Teilanforderung der akademischen Karriere betreffen (vgl. Franz u.a. 2011b).

In einem weiteren Schritt haben wir die Motive auf fünf Begriffe gebracht: Karriere, Nachwuchsrekrutierung, Repräsentation des eigenen Forschungsfeldes, Vermittlung von Fachwissen und Freude an der Lehre.

Im Zuge der statistischen Analyse der Onlinebefragung ließen sich einige Motive bestimmten Gruppen zuordnen. Karriere ist demnach für den befristet beschäftigtenMittelbau und damit für den Nachwuchs ein typisches Motiv.³¹ Die Nachwuchsrekrutierung, die am häufigsten von

_

³⁰ Vielmehr klären sich Fächergruppenunterschiede nach Heise und Zaepernick-Rothe (2012: 127) über "die lehrbezogenen persönlichen Kompetenzen sowie die Aufgabenvielfalt und Autonomie" auf, die in den Geistes- und Kulturwissenschaften "als besonders hoch eingeschätzt werden" und daher im Vergleich zu naturwissenschaftlichtechnischen Fächern die höchste Lehrzufriedenheit hervorbringe.

³¹ Die Clustergruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Lehrmotivs Karriere (ANOVA: F=12,486; p<0,001); im Einzelvergleich unterscheiden sich Mittelbaucluster mit befristetem Beschäftigungsverhältnis von den Universitätsprofessor/innenclus-

Nachwuchs-...weil Lehre für meinen 0,33 wissenschaftlichen -0,49 -0.96 Werdegang wichtig ist. ...um wissenschaftlichen -0,18 professorale Motive Nachwuchs zu fördern 0,24 und zu rekrutieren. 1.06 ...um meine -0.34-0.25 Forschungsrichtung zu repräsentieren. 0.58 1,2 professionelle Motive ...um Fachwissen 1,6 zu vermitteln. 1,61 1,26

Übersicht 53: Lehrmotive: Professor/innen und wissenschaftlicher Nachwuchs (Darstellung der durchschnittlichen Aussagen; N=552)*

...weil mir Lehre Spaß macht.

Professor/innen angeführt wird, kann danach als ein professorales Motiv gelten.32 Ähnliches gilt für die Repräsentation der eigenen Forschungsrichtung.33

-1.00

-0.50

unbefristeter Mittelbau

-1.50

befristeter Mittelbau

1,61 1,6

1.50

0.50

1.00

■Professor/innen

Fachwissenvermittlung und Freude an der Lehre werden hier als "intrinsisch-professionelle Motive" zusammengefasst. Diese Motive werden zu großen Teilen vom Mittelbau wie von den Professor/innen geteilt.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass intrinsisch-professionelle Motive für alle befragten Gruppen von Bedeutung sind. Sie erweisen sich allerdings als signifikant weniger bedeutsam für den in Vollzeit befristet

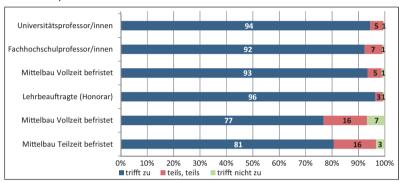
^{*-1,5 =} trifft nicht zu; 1,5 = trifft zu

ter (p<0,001) und auf geringerem Signifikanzniveau (p<0,05) von den FH-Professor/ innen.

³² Die Clustergruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Lehrmotivs Repräsentation der eigenen Forschungsrichtung (ANOVA: F=20,876; p<0,001; im Einzelvergleich sind es die Universitätsprofessor/innen, die sich deutlich (p<0,001) von den übrigen Clustergruppen unterscheiden.

³³ Die Clustergruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Lehrmotivs Nachwuchsförderung (ANOVA: F=9,614; p<0,001; im Einzelvergleich sind es die Universitätsprofessor/innen, die sich deutlich (p<0,001) von den übrigen Clustergruppen unterscheiden.

beschäftigten Mittelbau.³⁴ Möglicherweise werden die intrinsisch-professionellen Motive bei einigen von ihnen durch einen relativ hohen Lehrumfang bei gleichzeitiger Beschäftigungsunsicherheit und fehlender Selbständigkeit überlagert. Der Lehrumfang des in Teilzeit befristeten beschäftigten Mittelbaus ist hingegen geringer (vgl. 4.), so dass intrinsisch-professionelle Motive hierdurch weniger stark überlagert werden.



Übersicht 54: Faktor intrinsisch-professionelle Motive (N=850; Angaben in Prozent)

Insgesamt aber lehrt die große Mehrheit der Befragten unabhängig von ihrem Status aus intrinsisch-professionellen Motiven. Sie lehren aus einem Selbstverständnis heraus, das sich an den Idealen der Profession orientiert. Die Einheit von Forschung und Lehre ist selbst für jene handlungsleitend, die daran in ihren alltäglichen formalen Strukturen, etwa als lehrender Doktorand ohne formalen Lehrauftrag, nur sehr eingeschränkt partizipieren.

"Ich stelle mir eine akademische Karriere eben nicht nur im Forschungsinstitut vor, sondern es geht mir auch darum, Leuten was mitgeben zu können. Leuten so was wie kritisches Denken beizubringen ... Aber das hat was damit zu tun, dass ich sehr stark auch in pädagogischer Hinsicht an den Idealen von Aufklärung festhalte. Dass die Universität eigentlich dazu da sein sollte, Menschen zu kritisch denkenden, selbstreflexiven Individuen zu machen." (Promotionsstipendiat, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

-

³⁴ Es existieren statistische Unterschiede zwischen den Clustergruppen in Bezug auf ihre intrinsich-professionelle Lehrmotivation (F=8,371; p<0,001), die sich bei näherer Prüfung auf die Differenz zwischen befristetem Mittelbau in Vollzeit einerseits und unbefristetem Mittelbau in Vollzeit (p<0,01), FH- (p<0,05) und Universitätsprofessor/innen (p<0,001) sowie Lehrbeauftragten (p<0,001) andererseits.

Nachwuchswissenschaftler/innen erkennen für sich eine Autonomie, die sie formal in der Lehre aufgrund ihrer hierarchischen Stellung noch gar nicht besitzen. Sie rücken dennoch nicht von diesen Ansprüchen ab oder erachten sie für sich als nicht gültig; sie berufen sich vielmehr auf jenseits formaler Strukturen gültige Ideale für die Lehre.

Handlungsleitend für Nachwuchswissenschaftlicher/innen ist somit eine empfundene Autonomie, die *innerhalb* hierarchischer Verhältnisse individuelle Aktivität befördert und anscheinend mit ursächlich ist für die große Lehrzufriedenheit ist. Eine solche empfundene Autonomie ist die Autonomie

"eines jeden, was auch immer seine Stellung in der Gesellschaftshierarchie sein mag. Nicht die Autonomie im Sinne der Freiheit einer größeren Teilhabe an politischen Entscheidungen, sondern eine Änderung im Geist des Handelns, die der Autonomie der Individuen, ihrer Fähigkeit, sich selbst zu regieren und aus sich selbst heraus zu handeln, den höchsten Wert zuschreibt." (Ehrenberg 2012: 302)

Diese empfundene Autonomie erweist sich ungeachtet struktureller Ungleichheiten (und damit unterschiedlicher und ungleicher formaler Autonomieräume) als robust. Nachwuchswissenschaftler/innen handeln, *als ob* die Lehre fester Bestandteil der akademischen Profession wäre.

Der Bezug auf das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre ermöglicht es den Nachwuchswissenschaftler/innen, bestehende strukturelle Ungleichheiten zu ignorieren, auf diese Weise die dem akademischen Karrieresystem inhärente berufliche Unsicherheit auszuhalten und daher handlungsfähig zu bleiben. Sie eignen sich daher die Lehre und die strukturellen Lehrbedingungen in einer Art und Weise an, die ihre Motivation befördert.³⁵ Dies führt zu einer positiven Bewertung der jeweiligen Arbeitssituation und ermöglicht individuelles Handeln auch in solchen Kontexten, die nur begrenzt autonome Handlungsspielräume bereithalten.

Diese Form der Aneignung der Lehre führt aber auch dazu, vorgefundene Beschränkungen in der Lehre als unveränderbar hinzunehmen. Folgt man den Ausführungen von Klaus Holzkamp zu Motivation und innerem Zwang, so werden mögliche negative Effekte prekärer Bedingungen und Strukturen nicht in Betracht gezogen. Schlagen diese dennoch durch, wird vielmehr Motivationsmangel am Subjekt diagnostiziert,

³⁵ Anders als etwa Wilkesmann und Schmid deuteten wir diese Aneignungsstrategie nicht als tatsächliche intrinsische Motivation.

die fehlende bzw. erforderliche Motivierung wird zum Problem des (Lehr-)subjekts.

"Die Motivationsproblematik muß hier also vom Individuum so wahrnehmbar sein, als ob sie lediglich innerhalb seiner unmittelbaren Lebenspraxis entsteht und auch hier von ihm bloß individuell bzw. interaktiv lösbar ist. Dem kommt entgegen, daß hier in den 'deutenden' Beschränkungen der Weltsicht durch die Ununterscheidbarkeit der 'Oberfläche' und der darin liegenden/verborgenen wesentlichen Zusammenhänge der 'Schein' und die 'Wirklichkeit' motivierter Zielverfolgbarkeit zusammenfallen, also in der Lebenspraxis aufscheinende ideologische Identifizierungen von herrschenden und eigenen Interessen als reale Identität verkürzt sind." (Holzkamp 1985b: 412)

Konsequent im Sinne einer verinnerlichten Einheit von Forschung und Lehre betrifft diese professionelle Aneignung gleichermaßen die Forschungsarbeit. Wer sich prinzipiell als autonom entwirft und empfindet, kann strukturelle Bedingungen zwar in Rechnung stellen, sich aber selbst nicht aus der Verantwortung entlassen.

"Mit meiner Forschung bin ich nicht sonderlich weit bisher in der Dissertation, was aber jetzt nicht nur an den Bedingungen hier von der Lehre und sowas liegt, sondern eben auch zumindest aus meiner Wahrnehmung vor allem persönliche Gründe hat. Ich bin momentan dabei, das nochmal so neu in Angriff zu nehmen mit einer anderen Professorin". (wissenschaftliche Hilfskraft, Universität, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Trotz allem zufrieden mit der Lehre

Die im Rahmen der hier durchgeführten Auswertung von Onlinebefragungsdaten identifizierten Lehrmotive zeigen sich vorderhand als weitgehend unabhängig von den Beschäftigungsbedingungen. Insbesondere intrinsisch-professionelle Lehrmotive, die sich bei genauerer Analyse als selbstregulativ gesteuerte Lehrmotive differenzieren lassen, gelten über alle Status- und Beschäftigungsunterschiede hinweg. Was also empirisch zunächst auf individuell-intrinsische Motivationslagen hindeutete, d.h. auf eine Handlungsmotivation, die sich ausschließlich auf inhaltliche Tätigkeitsaspekte bezieht, erwies sich stattdessen als von äußeren Beschäftigungsbedingungen abhängiges funktionales professionelles Handeln der Lehrenden. In Ermangelung differenzierter Bedingungs-, Handlungs-

und Motivationsanalysen³⁶ aber *erscheint* diese Art des professionellen subjektiv-funktionalen Handelns durchaus als *kontextunabhängig* motiviertes und dergestalt als ungenau bzw. unzutreffend bestimmt.

Der Rekurs auf ein professionelles Selbstverständnis, das Lehre als festen Bestandteil der akademischen Tätigkeit definiert, verdeckt hierarchische Unterschiede, die Auswirkungen auf die wissenschaftliche Praxis haben, wie sie sich anhand der Lehrtätigkeit zeigen: Die Einheit von Forschung und Lehre und das daraus abgeleitete Lehrmotiv Forschung und Nachwuchsförderung bleibt einer Minderheit, den Universitätsprofessor/innen, vorbehalten. Nachwuchswissenschaftler/innen hingegen sehen sich in der Pflicht – d.h. letztlich unabhängig davon, ob sich ihre Qualifikationsaufgaben mit der Lehre verknüpfen lassen –, sich auch in der Lehre zu engagieren und zu qualifizieren, wollen sie den wissenschaftlichen Karriereweg einschlagen.

Wenn sie in größerem Umfang in der Lehre eingesetzt werden, geht damit keine formale Erweiterung ihrer Handlungsräume einher. Vielmehr entlasten sie die professorale Lehre. Sie nehmen infolgedessen zwar wie die Professor/innen eine professionelle Haltung zu ihrer Lehrtätigkeit ein, diese lässt sich im Unterschied zu derjenigen der Professor/innen jedoch motivational nur schwerlich mit einem besonderen Engagement in der Lehre verbinden.

Empirisch erweist sich die gezeigte Gemengelage an Lehrmotiven als stabil. Bezugspunkt der Lehrenden ist erklärtermaßen die akademische Profession. Die Professur wird allgemein als Inbegriff der Einheit von Forschung und Lehre und Ziel der akademischen Karriere akzeptiert bzw. nicht in Frage gestellt. Unter den Vorzeichen der akademischen Professionalisierung nehmen Nachwuchswissenschaftler/innen es offensichtlich in Kauf, auch dann zu lehren, wenn der Umfang der Lehrtätigkeit die eigene Qualifikationsarbeit gefährdet.

Lehrmotive hängen allerdings nicht allein vom Status und von den Beschäftigungsbedingungen ab. Trotz häufig prekärer Beschäftigungsbedingungen sind die meisten befragten Nachwuchswissenschaftler/innen des befristeten Mittelbaus genauso zufrieden mit der Lehre wie die übrigen Clustergruppen. Unabhängig von ihrem Status lehren die Befragten aus professionellen Motiven heraus, die sich eines allein auf Anreize setzenden Qualitätsmanagements der Lehre, wie es sich zunehmend eta-

_

³⁶ Bedingungsanalysen: etwa Karriere-, Beschäftigungs- und Tätigkeitsvoraussetzungen; Handlungsanalysen: beispielsweise Ausmaß von Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen; motivationstheoretische Analysen: z.B. intrinsische vs. autonome bzw. selbstregulierte Motivation

bliert, weitgehend entziehen. Lehre gilt als fester Bestandteil der akademischen Profession. Sie gehört daher trotz aller Unsicherheiten ihres Stellenwerts im Professionsbewusstsein der Lehrenden zur akademischen Karriere dazu, wie es die breite Zustimmung zum Lehrmotiv Karriere unter den Nachwuchswissenschaftler/innen und die der Professor/innen bezüglich des Motivs der Nachwuchsrekrutierung zeigt.

Insofern ist es fraglich, ob Anreizverfahren aus der Perspektive der Lehrenden überhaupt eine Aufwertung der Lehre nach sich ziehen können. Denn es handelt sich dabei um extrinsische Motivatoren, die weder auf eine Verbesserung der Qualifikationsbedingungen von Nachwuchswissenschaftler/innen (etwa in Gestalt der inhaltlichen Vereinbarkeit von Forschungs- bzw. Qualifikationsarbeit und Lehrtätigkeit) ausgerichtet werden, noch den Kompensations- oder Repräsentationsbestrebungen von Professor/innen zuträglich sind. Anreizsetzungen wie Gratifikationszugewinne als Ehrenbekundungen oder finanzieller Zuwendungen haben keinen positiven Einfluss auf die wissenschaftliche Praxis, etwa in Form einer Entlastung des Gesamtzeitbudgets zugunsten von Forschungstätigkeiten:

"Der höchste Anreiz wirklich für einen Professor ist, dass er zeitliche Freiräume hat, es ist ein höherer Anreiz als finanzielle Anreize. Und genau da ist aber der Spielraum begrenzt. D.h. es ist ohnehin so, auf Grund der ganzen Umstellung usw., dass wir also eine Auslastung von 130 Prozent haben, das zeigt sich schon daran, wenn ich die Deputatsabrechnung von den Kollegen bekomme". (Professor, Fachhochschule, Ingenieurwissenschaften)

Die gegenwärtig zum Einsatz kommenden Anreize werden als Motivatoren nicht zur Kenntnis genommen, weil sie nicht mit weitergefassten subjektiven Bedürfnissen in Zusammenhang gebracht werden können. Sie bieten keinen Weg zur Umsetzung subjektiv-professioneller Ziele über die Lehrtätigkeit, sondern setzen lediglich Konkurrenzmaßstäbe. Konkurrenzverhältnisse sind jedoch nicht motivationsförderlich, sondern erzwingen Handlungen, um im Wettbewerb bestehen zu können. Strukturelle Ungleichheiten müssen ignoriert werden, um handlungsfähig bleiben zu können oder überhaupt Handlungsfähigkeit zu erlangen.

In Abgrenzung zu fremdbestimmten Motiven wie Entlohnung oder Karriereförderung beziehen sich selbstregulative professionelle Motive auf die individuelle Haltung zur Lehre. Darunter fallen die Freude an der Lehre und das Interesse an Wissensvermittlung. Solche Motive spielen in Diskursen über Anreizsysteme zur Leistungssteigung und darüber vermittelt zur Qualitätsverbesserung der Lehre keine Rolle, denn sie werden

theoretisch nahezu unreflektiert als intrinsische gefasst,³⁷ um sie praktisch für Anforderungen von außen nutzbar zu machen.

Aus der Perspektive der Organisation wird das Leistungspotential auf das "schöpferische Potential" der Hochschulbeschäftigten zurückgeführt. Individuelle Fähigkeiten werden in das organisationale Leistungsspektrum eingeordnet und sollen optimal zur Wirkung gebracht werden. Diese Verknüpfung verpflichtet allerdings individuelles Interesse respektive individuelle Motivation auf objektiven Nutzen, denn optimiert wird im Namen der Organisation, nicht der individuellen Lehrenden. So wird die Verbindung von individuellen Fähigkeiten und deren organisationaler Nutzung zum wechselseitigen Bedingungsgefüge erklärt, ungeachtet dessen, inwiefern sich individuelle Fähigkeiten jenseits organisationaler Anreizung entfalten bzw. sogar besser entfalten können.

Während die Motivationstheorie darüber Auskunft gibt, dass intrinsische Motivation ausschließlich auf subjektiven Interessen beruht, nicht aber external implizierte Interessen aufnimmt – denn in diesem Fall handelt es sich um subjektfremde, jedoch introjizierte, integrierte bzw. internalisierte und schließlich selbstregulativ gesteuerte Motive –, betont auch die hochschuldidaktische Forschung immer wieder die zentrale Bedeutung der intrinsischen Lehrmotivation für die Qualität der Lehre, um darauf hinzuweisen, dass die Motivation der Lehrenden verfehlt würde, wenn intrinsische Motive nicht berücksichtigt werden (vgl. u.a. Wilkesmann/Schmid 2010b).

Eine Verfehlung der Motivation von Lehrenden kann jedoch nur beklagt werden, wenn es darum geht, subjektive Motivation im Sinne hochschulpolitischer Ziele zu steuern, um sie möglichst genau darauf auszurichten bzw. in Übereinstimmung damit zu bringen. Berufliches Handeln und intrinsische Motivation stehen aber nicht in einer bedarfsorientiert formbaren Beziehung zueinander; intrinsische Motivation ist per Defini-

.

³⁷ Hier wird die Funktionalisierung des Begriffs intrinsische Motivation durch Managementstrategien zur Leistungssteigerung kritisch angesprochen; eine kritische Analyse des Begriffs selbst dagegen würde das Vorhaben der theoretischen Kontextualisierung und Analyse empirisch erfasster Daten zur Lehrmotivation mithilfe einschlägiger psychologischer Motivationstheorie überschreiten. Es soll aber kurz auf die der Logik der Definition intrinsischer Motivation – wie sie weiter oben als aus der Tätigkeit selbst sich ergebende Motiviertheit gefasst ist – immanenten tautologischen Kurzschlüssigkeit hingewiesen werden: "Interessante Tätigkeiten werden ausgeführt, weil sie interessant sind, schöpferische Tätigkeiten werden ausgeführt, weil sie schöpferisch sind, oder allgemeiner: *Die intrinsisch motivierten Handlungen werden ausgeführt, weil sie ausgeführt werden*. Im Begründungsdiskurs würde dies bedeuten: *Bei intrinsischer Motivation handeln die Individuen, obwohl sie keinen Grund dazu haben.*" (Holzkamp 1993: 75f.)

tion gerade nicht steuernden Eingriffen zugänglich. Wenn die befragten Lehrenden schon in der Lage sind, beharrlich strukturelle Ungleichheiten entweder zu ignorieren (Nachwuchswissenschaftler/innen) oder ihren subjektiven Bedürfnissen anzupassen (Universitätsprofessor/innen), so wird sich ihre intrinsisch-professionelle Motivation auch gegenüber organisationalen Reizsetzungen als robust erweisen.

10. Lehre als Alltagspraxis

Jenseits der formalen und strukturellen Vorgaben wenden die Lehrenden Strategien an, um den Lehraufwand für sich und die eigene wissenschaftliche Arbeit möglichst passend und rationell zu organisieren. Sie tun dies in fast allen Bereichen: bei der Verteilung, Organisation, Konzeption, Durchführung, Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen ebenso wie bei der Betreuung und Prüfung der Studierenden (Bloch et al. 2015). Möglich wird dies durch ein relativ hohes Maß an Selbstbestimmung in diesem Tätigkeitsbereich. Auf individueller Ebene werden Handlungsräume genutzt, um eine den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen adäquate Arbeitsorganisation vollziehen zu können.

Die Lehrenden versuchen, ihre Lehre zu bewältigen, ohne dadurch die professionellen Standards in den anderen Bereichen der wissenschaftlichen Tätigkeit zu gefährden, oder – wie im Falle der Nachwuchswissenschaftler/innen – ohne die Arbeit an der eigenen Qualifikation zu vernachlässigen.

Die verschiedenen Personalgruppen haben unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Lehre rationell zu organisieren. Ihre jeweilige Position in der akademischen Hierarchie eröffnet oder beschränkt Handlungsräume, das Ausmaß der Weisungsabhängigkeit ist unterschiedlich. Mit Weisungen gehen die Akteure innerhalb ihrer Positionen vor ihrem bisherigen Erfahrungshorizont jeweils unterschiedlich um. Sie müssen sich dabei nicht darauf beschränken, diese zur Kenntnis nehmen, sie können sie auch auf sich daraus ergebende Handlungsmöglichkeiten hin prüfen und interpretieren (vgl. Ball et al. 2011: 625).

Die Lehrenden kommen in der Alltagspraxis wissenschaftlichen Arbeitens, die zugleich größere Handlungsräume bietet und erhöhte Anforderungen stellt, dem nahe, was Ulrich Bröckling mit dem "unternehmerischen Selbst" (2007) als Leitbild der gegenwärtigen Gesellschaft erkannt hat. Die Arbeitsmoral wird subjektiviert, d.h. verinnerlicht. Das, was die Einzelnen sich aufgrund äußerer Anforderungen und innerer Bedürfnisse als (berufliche) Pflicht auferlegen, tritt hinter die individuelle Ausrichtung an einem allgemeingültigen Tüchtigkeitsmaßstab zurück.

"Als ein Gespenst ehemals religiöser Glaubensinhalte geht der Gedanke der 'Berufspflicht' in unserem Leben um. Wo die 'Berufserfüllung' nicht direkt zu den höchsten geistigen Kulturwerten in Beziehung gesetzt werden kann oder wo nicht umgekehrt sie auch subjektiv einfach als ökonomischer Zwang empfunden werden muss, da verzichtet der einzelne heute meist auf ihre Ausdeutung überhaupt." (Weber 2000 [1904/05]: 154)

Ein Pendant dazu findet sich in einer Psychologisierung des Leistungsbegriffs, der zum inneren Gütemaßstab umgedeutet wird, mit der Folge, dass eine Reflexion auf verinnerlichte Leistungskriterien bzw. eine reflexive Trennung von Pflicht und Bedürfnis nicht mehr vorkommt bzw. sich erübrigt. So geht McClelland (1966) im Rückgriff auf Webers protestantisches Arbeitsethos von einer *berufsethischen* Haltung aus, um psychologisch zu beschreiben, warum das Leistungsmotiv wie selbstverständlich als sozusagen echtes und nicht etwa als "Quasibedürfnis" (Lewin 1926) im Subjekt mehr oder weniger vorhanden ist. Für das wissenschaftliche Berufsethos kann man mit Oevermann (2005) sagen, Lehre gehört zum autonomen Wissenschaftler im Speziellen wie Selbständigkeit zum protestantischen Arbeitsethos im Allgemeinen.

Im Rahmen seiner empirischen Untersuchungen kommt McClelland zu dem Schluss, "daß Personen mit starken Leistungsmotiven [selbständig] Situationen suchen, in denen sie Leistungsbefriedigung finden können. Sie müßten die Kategorie von Menschen bilden, die sich eigene Leistungsnormen setzen anstatt sich von situationsbedingten Reizen anregen zu lassen" (McClelland 1966: 89). So säkularisiert sich der vormals religiöse Anspruch an das Subjekt: "Rationalisierung der Lebensführung' bedeutet also mehr als Sittsamkeit und Strenge, nämlich ein unablässiges Bemühen, das eigene Selbst zu verbessern, etwas zu leisten" (McClelland 1966: 89).

Im wissenschaftlichen Kontext bedeutet dies, Situationen aufzusuchen und wahrzunehmen, in denen sowohl Forschung als auch Lehre eigenverantwortlich bzw. selbstreguliert praktiziert werden können. Aktuellere Theorien zum Leistungsmotiv, die den Standard zur Leistungsmotivationsforschung bilden, sehen im Vergleich zu McClelland von einem historischen Bezug auf wissenschaftliche, wirtschaftshistorische und religiöse Wurzeln des Leistungsmotivs ab und beziehen sich ausschließlich auf die Individualebene, wobei das Individuum auf einen ihm angetragenen Leistungsmaßstab reagiert, und zwar insofern es ihn für verbindlich hält oder nicht (Rheinberg 2000; Brunstein/Heckhausen 2010).

Von dort aus erklärt sich schließlich eine Berufspraxis, in der Leistungsanreize wenig Wirkung erzielen: Sie verfehlen nicht nur das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre als handlungsleitendes Prinzip von Wissenschaftler/innen, sondern beziehen sich zudem auf ein rudimentäres, dekontextualisiertes Berufsethos, d.h. auf eines, das sich nur mehr auf Leistungserbringung beschränkt. Anreizsetzungen sind reine 'Reaktions-Trigger', d.h. ausschließlich auf reaktives Handeln ausgerichtet, während sie eine berufsethische Dimension wissenschaftlich-intentiona-

len Handelns vollständig vernachlässigen und – im Sinne bloßen Leistungshandelns – auf persönliche Funktionstüchtigkeit reduzieren.

Es geht daher auch bei Lehrleistungsanreizen nicht darum, per se das Interesse der Lehrsubjekte für gute Lehre zu befördern, sondern darum, Leistungsfähigkeit und den Willen zur Selbstoptimierung als Grundlage für gute (Lehr-)Leistungen bzw. als Garant für künftige Leistungsfähigkeit zu steigern. Dabei bilden Leistungsfähigkeit und Selbstoptimierungswille die entscheidenden Voraussetzungen für die Erwartbarkeit von Lehrleistungsoptimierungen, gelten also als charakteristische Merkmale einer (Lehr-)Persönlichkeit, obwohl sie sich nicht am Subjekt selber bemessen, sondern sich ausschließlich aus dem Vergleich zu anderen (weniger befähigten, motivierten, positiv eingestellten usw.) (Lehr-)Subjekten ergeben.¹

Wissenschaftler/innen erbringen Leistungen und werden an diesen gemessen. Im Unterschied zu anderen Professionen ist die Form der Leistungserbringung, d.h. die wissenschaftliche Tätigkeit in einem hohen Maße autonom (vgl. Gross/Jungbauer-Gans 2007). Das bezieht auch die Lehre ein. Lehrende können durch eigenes strategisches Vorgehen ihre Lehrtätigkeit beeinflussen, um sie möglichst optimal zu realisieren. Diese Form der Selbstoptimierung ist für die Lehrenden insofern zielführend, als die (Lehr-)Situation *pragmatische* Mittel bzw. Strategien erfordert, die den Umgang mit der Lehrtätigkeit erleichtern und zugleich dazu dienen, Lehrinhalte inhaltlich adäquat umzusetzen. Als wichtige Bedingung für ein solches Vorgehen zur optimalen Gestaltung der eigenen Arbeitssituation bedarf es deshalb autonomer Handlungsräume, die es zulassen, die Situationsspezifik des eigenen Handlungsradius kraft individuellen Zugriffs den jeweiligen Umständen gemäß pragmatisch zu beeinflussen.

.

¹ Die hiermit verbundene Erfolgsprognose zieht also nicht vordergründig einen Vorher-Nachher-Zustand in Bezug auf die Qualität des Gegenstands (Lehre) in Betracht, sondern sie bemisst sich vor allem an der Qualität der Handlungsvoraussetzungen, die als individuelle Eigenschaften im Hinblick auf die allgemeine Tüchtigkeit des Einen im Vergleich zum Anderen gefasst, gegeneinander abgewogen und schließlich beurteilt werden. Das, was als persönliches Charakteristikum, namentlich als individuelle Tüchtigkeit gilt und eine mehr oder weniger günstige oder ungünstige Subjektbewertung im Hinblick auf dessen Leistungsfähigkeit rechtfertigt, hängt also von einem sozialen Vergleichsmaßstab ab. Auf diese Weise wird lediglich eine askriptive Deutung am Subjekt vorgenommen, keineswegs aber werden subjektive Interessen, Ziele, oder Motivationen expliziert; dies ist vielmehr ausgeschlossen, weil sich diese Art der individualwissenschaftlichen Perspektive an etwas Drittem, außerhalb des Subjekts Liegendem orientiert (nämlich an einem Leistungsmaßstab), was als methodisch ausgesprochen fragwürdig zu bewerten ist.

10.1. Lehrstrategien und Selbstbestimmung

Die berufliche Rollenfunktion des Professors besteht, wie Stichweh (1999) sie historisch ableitet, nicht in einer ethisch fundierten erzieherischen Verantwortung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Professor/innen und wissenschaftlicher Nachwuchs treten sich in der Lehrsituation nicht nach einem pädagogisch festgelegten Rollenmuster in Form eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses gegenüber. Die Professor/innen bieten vielmehr in ihrer Funktion als Lehrende entsprechend ihrer Forschungsausrichtung eine Themenauswahl nach eigenem Ermessen an. In der Rolle der Wissensvermittler fungieren sie als Orientierungsmodell, indem sie Forschungsinhalte in der Lehre präsentieren und repräsentieren. Den Studierenden ihrerseits steht es frei, sich dafür zu interessieren oder nicht; sie können sich autonom auf die durch den Professor dargebotenen Inhalte beziehen. Es handelt sich um ein selbstbestimmtes Interaktionsverhältnis, das nicht durch unmittelbare Abhängigkeiten, sondern durch beiderseitige akademische Freiheiten geprägt ist:

"Für den Professor werden [universitär] die Freiheiten reklamiert, die sich als Voraussetzungen dafür erweisen, daß er das Risiko der Forschung und der Bindung an disziplinäre communities und deren Problemlogik nach unbegrenzte Fragehorizonte eingehen kann. Für den Studenten werden komplementäre Freiheiten stipuliert (also Lernfreiheit, Autonomie des Auffassens etc.), die ihn jeder Erziehungszumutung entheben." (Stichweh 1999: 349)

Die Autonomie des Wissenschaftsbetriebs sorgt zwar dafür, dass sich der Nachwuchs über seinen Bezug zum Professor selbst schult. Die Lehrenden übernehmen aber in ihrer Lehrtätigkeit Verantwortung für die Ausbildung des Nachwuchses. Sie verstehen die Lehre unter Bezugnahme auf die Einheit von Forschung und Lehre als Ideal für den Beruf des Wissenschaftlers – den sie nicht nur selbst ausfüllen, sondern auch weitervermitteln wollen.

"Die Universität als Lebensform ist deshalb auch zuerst durch Forschung charakterisiert, durch die Praxis der Arbeit am Wissen, hier sind die spezifischen Bildungswirkungen von Wissenschaft zu erwarten. Erziehung, gar die zielbezogene Überformung dieser Art von Sozialisation durch pädagogische Programme ... scheint [dagegen] unangemessen, ein Rückfall in die Schule." (Tenorth 2010: 133)

Die ethische Verantwortung für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird nicht aus einem Erziehungsauftrag abgeleitet; es geht darum, eine autonome Interaktion zwischen Professor/innen und Nach-

wuchs zu konstituieren, in der sich beide am Modell des autonomen Wissenschaftlers orientieren, der forscht und lehrt.

Empirisch zeigt sich die ethische Haltung der Wissenschaftler/innen u.a. in den Fragebogenantworten im offenen Format. Professor/innen engagieren sich in der Lehre, weil "es da um die Lebenszeit der Studies geht, die sonst verschwendet wäre", weil "Engagement in der Lehre … zu den genuinen Pflichten eines Hochschullehrers [gehört]", weil "es berufsethisch geboten ist und alle, die dem nicht gerecht werden, auch nicht an die [Uni sollten]" oder weil "ich eine Verantwortung gegenüber der zukünftigen Generation empfinde". Sie nehmen diese Haltung nicht ein, weil ihnen eine solche Verantwortungsübernahme angetragen oder zugewiesen wird, sondern um die Studierenden an eine Dimension der Profession heranzuführen, die sie sich – eine gute Lehre vorausgesetzt – nach eigenem Ermessen und Vermögen selbständig aneignen können. Professionelle Lehre versteht sich auf diese Weise als "Bildung', und zwar der Selbstkonstruktion des Subjekts …". (Tenorth 2010: 120)

Nachwuchswissenschaftler/innen bestätigen diese Haltung und damit das professorale Leitbild, wie die Antworten im offenen Format zeigen, die sich von denen der Professor/innen nicht unterscheiden. Sie engagieren sich in der Lehre, weil "es eine moralische und soziale Verpflichtung darstellt", weil "Lehre und Forschung seit Humboldt eine Einheit bilden sollten – recht hatte er!" und weil "es ein Selbstverständnis von Wissenschaft gibt – Wissenschaft lebt vom Diskurs."

Unter den Bedingungen expandierender "Breitenausbildung" (Kreckel 2008c: 181) kann die Forschung durch die Lehre jedoch unter Druck geraten, sei es aufgrund zusätzlich notwendiger Lehrveranstaltungen oder steigender Teilnehmerzahlen und der entsprechend erforderlichen Prüfungsleistungen. Deshalb wenden die Lehrenden eine Reihe von Strategien an, um ihre Lehrtätigkeit so gut wie möglich in ihre Arbeit einzupassen (vgl. Bloch et al. 2015; Schimank 1995). Je nachdem, in welchem Ausmaß die Lehrenden ihre Lehrtätigkeit selbst organisieren können, hat dies wiederum Konsequenzen für die Verbindung von Forschung und Lehre, die Selbstbestimmung der Lehrinhalte und die Organisation des Lehralltags.

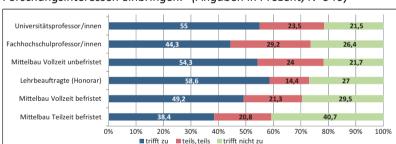
Die Verbindung von Forschung und Lehre

Im Zuge der Hochschulexpansion haben sich die Hochschulen von einem relativ geschlossenen System der Elitenbildung zu einem System der Breitenbildung oder "mass education" (vgl. Stock 2011; Trow 1972) gewandelt. Die Hochschulen sehen sich in der Folge mit einem "Breite-

Spitze-Dilemma" (Kreckel 2008c: 182) konfrontiert: Wie sollen die Notwendigkeiten einer expandierenden Breitenbildung mit den Erfordernissen der Spitzenforschung sowie der Qualifikation erstklassigen wissenschaftlichen Nachwuchses – bei zugleich oft stagnierenden oder sinkenden Finanzmitteln – vereinbart werden?

Als eine Antwort auf diese Frage wird auf organisatorischer Ebene die Differenzierung des Hochschulsystems (Wissenschaftsrat 2010) und auf individueller Ebene die Differenzierung der Personalstruktur in lehrund forschungsbezogene Positionen (Wissenschaftsrat 2008) empfohlen.

Entsprechende Bemühungen sind aber noch nicht weit fortgeschritten, so dass sich unter der Maßgabe der Einheit von Forschung und Lehre für die einzelnen Lehrenden die Frage stellt, ob und wie die Verbindung von Forschung und Lehre unter diesen Bedingungen in der Praxis hergestellt werden kann. Die Möglichkeiten dafür stehen, so unsere Vermutung, nicht allen Lehrenden gleichermaßen offen. Im Folgenden soll entsprechend geprüft werden, inwieweit Status und Beschäftigungsform der Lehrenden die Möglichkeiten zur Verbindung von Forschung und Lehre beeinflussen.



Übersicht 55: "In meinen Lehrveranstaltungen kann ich eigene Forschungsinteressen einbringen." (Angaben in Prozent; N=940)

Es ist der in Teilzeit befristet beschäftigte Mittelbau, der sich von den anderen Gruppen unterscheidet, d.h. am wenigsten in der Lage ist, eigene Forschungsinteressen in die Lehre einzubringen.² Als Nachwuchswissenschaftler/innen qualifizieren sie sich über ihre Forschungsleistungen, die damit von vornherein in einem potentiellen Spannungsverhältnis zur

.

² Die Clustergruppen unterscheiden sich darin, inwieweit sie eigene Forschungsinteressen in der Lehre verfolgen können (ANOVA: F=6,506; p<0,001); im Einzelvergleich unterscheidet sich der befristet in Teilzeit beschäftigte Mittelbau signifikant von den Universitätsprofessor/innen (p<0,01) und vom unbefristeten Mittelbau in Vollzeit (p<0,01).

Lehre stehen. Aktuellen Studien zur Folge sieht sich der Mittelbau an deutschen Universitäten durch dissertationsfremde Aufgaben in der Lehre stark belastet (Grühn et al. 2009: 41); Lehraufgaben, so die Wahrnehmung, gehen zu Lasten der Qualifikationsarbeit und verzögern deren Abschluss (Kubath/Leitner 2007: 18).

Ein produktives Verhältnis zwischen Forschung und Lehre kann für Promovierende vor allem dann gegeben sein, wenn sich Inhalte der Lehre und das Thema der Dissertation inhaltlich überschneiden. Das ist aber nicht selbstverständlich. Es ist durchaus nicht ungewöhnlich, dass wissenschaftliche Mitarbeiter/innen in der Lehre eher mit Dienstleistungsaufgaben wie Klausuren- und Hausarbeitskorrekturen oder mit der Unterstützung bei Prüfungsverfahren betraut sind (Klecha/Reimer 2008: 21).

"Mit den ganzen Orga-Sachen drum herum läuft das so, dass, abgesehen eben von den Vorgesprächen, im Semester eigentlich alles an mir hängen bleibt. ... Was auch alles an mir hängenbleibt, ist diese ganze Hausarbeitskorrektur, Organisation schriftlicher Prüfungen usw. Ich stelle da natürlich nicht die Fragen, aber ich kümmere mich um einen Termin usw." (Doktorand, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Lehre und Promotion miteinander abzustimmen müssen promovierende wissenschaftliche Mitarbeiter/innen individuell bewältigen:

"Ich hab Jahre dafür gebraucht, dass meine Tätigkeit ... maximal zu tun hat mit meiner Promotion. ... Das ist Thema meiner Diss, und Untersuchungsgegenstand ist ja das Programm, das ich im Rahmen meines Jobs betreue. Insofern passt das sehr gut zusammen, aber warum ich solange gebraucht habe, um das so zu optimieren, ist mir ein Rätsel." (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachhochschule, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Neben inhaltlichen Synergien zwischen Lehre und Promotion ist der Arbeitsaufwand für die Lehre bedeutsam:

"Aber um eine Promotion nur durchzuziehen, ist der Job auf keinen Fall was. Ich finde zwei Semesterwochenstunden Lehre schon problematisch, um überhaupt zu lernen, wie das Ganze geht und sofort damit anzufangen und so. Aber sobald es darüber hinausgeht, bleibt wenig Zeit für anderes. Und dann braucht man, glaube ich, automatisch mehr Zeit, um zu promovieren." (Wissenschaftliche Hilfskraft, Sprach- und Kulturwissenschaften, Universität)

Es ist keinesfalls garantiert, dass der Umfang der Lehrtätigkeit für teilzeitbeschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen oder wissenschaftli-

che Hilfskräfte klar begrenzt ist (Kubath/Leitner 2007: 17).³ Die Auswertung der Strukturdaten hat gezeigt, dass knapp die Hälfte der teilzeitbeschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen mehr als zwei SWS lehrt, in den Naturwissenschaften sind es sogar mehr als 60 Prozent (vgl. 4.). Dass schon Lehre im Umfang von zwei SWS als problematisch wahrgenommen wird, liegt auch daran, dass Promovierende in der Lehre häufig nicht auf inhaltliche Vorarbeiten oder Lehrroutinen zurückgreifen können, weil sie noch neu im Lehrbetrieb sind. Insbesondere die Konzipierung von Lehrveranstaltungen erfordert dann einen höheren Aufwand (Bloch et al. 2015).

Zusammengefasst sind es vor allem zwei Konstellationen, die dazu führen, dass die Lehre für Nachwuchswissenschaftler/innen zu einer Belastung werden kann: Erstens, wenn der Umfang der Lehrtätigkeit eine bestimmte Grenze überschreitet, und zweitens, wenn sich die Lehre nicht mit der eigenen Forschung verbinden lässt. Ist die inhaltliche Verbindung hingegen vorhanden, lässt sich das Lehren mit dem eigenen Karriereweg nützlich verknüpfen, etwa durch die Aneignung von Wissen, Lehrerfahrung, didaktischen Techniken etc.

Der lehrende Nachwuchs muss Kompetenzen und Routinen ausbilden und sukzessive einüben, um sich hin zum professoralen Rollenmodell zu entwickeln und erfolgreich die Professur zu erreichen. Über diesen Prozess wird eine Karriere- und Leistungsrationalität mit einer ethisch-professionellen Verantwortungshaltung zusammengebracht. Man lehrt für sich und die Karriere und aus Verantwortung für das Fach und die Studierenden.

Eine solche ethisch-professionelle Haltung ermöglicht eine verantwortungsbewusste und zunehmend routinierte Leistungserbringung.

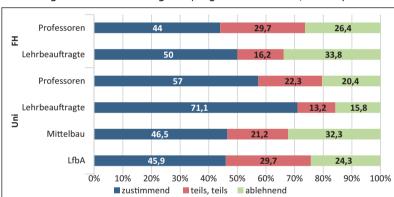
"Ich kann, wenn es sein muss, eine Hausarbeit innerhalb von zwei Stunden korrigieren und eine Einschätzung schreiben ... Das hängt dann auch an mir, das dann zu organisieren, dass die [Studierenden] den Schein kriegen. Da habe ich aber auch eine starke Verpflichtungshaltung den Studierenden gegenüber. ... Ich weiß auch gar nicht, ob ich da jetzt so

_

³ Ebenso wenig ist es garantiert, dass Begrenzungen auf niedrigem Niveau vorgenommen werden. So wurden an einem der untersuchten sozialwissenschaftlichen Fachbereiche wissenschaftliche Hilfskräfte mit einer Lehrverpflichtung von vier SWS in der Lehre eingesetzt. Dabei handelte es sich um eine – im Vergleich zu halben Mitarbeiterstellen – ,billigere' Lösung, mit der kurzfristig Kapazitätsengpässe überbrückt werden sollten (Bloch et al. 2015). Wenngleich diese Personalkonstruktion nicht verstetigt wurde, so haben Nachwuchswissenschaftler/innen hier doch zum Teil drei Jahre damit verbracht, in ihrer akademischen Laufbahn unter Bedingungen zu arbeiten, die ihre akademische Qualifizierung erheblich erschwerten.

darüber klagen würde, also als Zusatzbelastung, was die ganzen Hausarbeiten usw. angeht. Ich lerne da selbst sehr viel dabei. Die erste Hausarbeit zu korrigieren, da ist man noch total unsicher. Wenn man die zwanzigste korrigiert hat, entwickelt man eine Souveränität damit. Und das sind natürlich Fähigkeiten, die mir im akademischen Bereich langfristig von Nutzen sein werden. Ich habe zu einem sehr frühen Zeitpunkt schon relativ viel Lehrerfahrung gesammelt, auch in unterschiedlichen Themenbereichen und habe einen Einblick gekriegt, der von Nutzen ist." (Doktorand, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Deskriptiv betrachtet, kann im Durchschnitt knapp die Hälfte der Befragten die eigene Forschung mit der Lehre verbinden, einem Fünftel gelingt es "teils, teils"; weniger als 30 Prozent geben an, dass ihnen das nicht gelingt. Damit ist die Verknüpfung von Forschung und Lehre für mehr als zwei Drittel der Lehrenden in ihrer Lehre zumindest teilweise Realität.



Übersicht 56: "In meinen Lehrveranstaltungen kann ich eigene Forschungsinteressen einbringen." (Angaben in Prozent; N=898)

Auch für das akademische Personal mit einer hohen Lehrverpflichtung – die Fachhochschulprofessor/innen sowie die Lehrkräften für besondere Aufgaben – ist diese Verbindung von Forschung und Lehre mindestens zu einem Teil gegeben.

Über 70 Prozent der Lehrbeauftragten an Universitäten geben an, dass sie in die Lehre eigene Forschungsinteressen einbringen können. Dies spiegelt zum einen die formal gegebene Lehrautonomie von Lehrbeauftragten wider, die im Rahmen ihres Lehrauftrages selbständig lehren. Da diese Lehre gering oder auch gar nicht bezahlt wird, verwundert es wenig, dass in vielen Fällen zumindest der Bezug zur eigenen Forschungsarbeit gegeben ist. Nur etwa die Hälfte der Fachhochschullehrbe-

auftragten verbindet ihre Forschungsinteressen mit ihrer Lehre. Bei diesen Lehrbeauftragten kann es sich um Vertreter/innen der beruflichen Praxis handeln, die keine eigene Forschung betreiben.

Die Möglichkeit, eigene Forschungsinteressen in die Lehre einzubringen, unterscheidet sich an den Universitäten nach Fächergruppen. Tendenziell scheint die Lehre in Mathematik und Naturwissenschaften weniger mit den Forschungsinteressen der befragten Lehrenden in Zusammenhang zu stehen. Mehr als ein Drittel sehen keine Möglichkeit, ihre Forschung mit ihrer Lehre zu verbinden. Mehr noch: Forschung und Lehre erscheinen Lehrenden etwa in Mathematik und Naturwissenschaften als klar voneinander abgegrenzte Bereiche. Auf die Frage, ob es einen "ständigen Fluss" von der einen zur anderen Seite gebe, erwidert ein Professor:

"Nö. Null. Zero. Gibt's nicht. Die Forschung ist so weit weg, also das ist ... nee". (Professor, Universität, Mathematik und Naturwissenschaften)

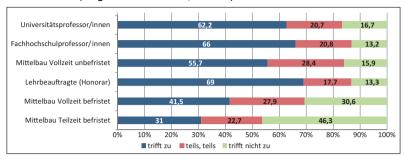
Die Trennung von Forschung und Lehre muss demnach nicht zwingend aus eingeschränkter inhaltlicher Autonomie resultieren, sie kann auch auf die Wissensstruktur der jeweiligen Fachdisziplin zurückgeführt werden:

"Allgemein wird man sagen können: je höhere Anforderungen die Arbeit an der jeweiligen "Forschungsfront" an den Umfang positiven Wissens (Fakten, Methoden, Regeln) und an Verfügung über komplizierte und kostspielige Geräte stellt, desto geringer dürften bis zur Diplomarbeit die Chancen der Studierenden sein, an "Erstforschung" teilzunehmen oder auch solche – und ihren Professor darin – nur zu beobachten". (Huber/Frank 1991: 147)

Die Selbstbestimmung der Lehrinhalte

Geht es nach den traditionellen formalen Vorgaben, so erwerben Lehrende an deutschen Hochschulen erst mit der Habilitation resp. mit der Professur – dies gilt für alternative Wege zur Professur und vor allem für die Fachhochschulprofessur – das Recht, selbständig zu lehren (und zu forschen); der Mittelbau lehrt danach unselbständig und ist weisungsabhängig (Kreckel 2008b); Lehrbeauftragte sind innerhalb des von der Hochschule inhaltlich bestimmten Lehrauftrages "selbständig und weisungsfrei" (Thieme 2004: 568).

Übersicht 57: "Die Inhalte bzw. Kompetenzen, die meine Lehrveranstaltungen vermitteln, kann ich weitgehend selbst bestimmen." (Angaben in Prozent; N=944)



Die Antworten auf die Frage, ob die Inhalte bzw. Kompetenzen, die in den Lehrveranstaltungen vermittelt werden sollen, weitgehend selbst bestimmt werden können, spiegeln diese Hierarchie in Ansätzen wider. Zwei Drittel der Professor/innen und Lehrbeauftragten stimmen dem zu. Der in Teilzeit und befristet beschäftigte Mittelbau, von denen viele am Beginn ihrer Lehrtätigkeit stehen, unterscheidet sich signifikant von den anderen Gruppen;⁴ selbst dieser äußert aber, seine Lehre zu ca. 50 Prozent mindestens teilweise selbst bestimmen zu können, auch wenn diese Lehrenden formal als unselbständig angesehen werden.

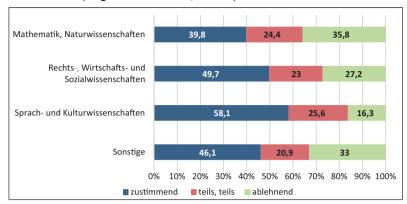
Da sich in dieser Gruppe die Lehrenden mit den geringsten Lehrerfahrungen befinden, spricht einiges dafür, dass die Handlungsräume mit wachsender Erfahrung zunehmen (vgl. Ball et al. 2011). Unbefristet und in Vollzeit beschäftigte Mittelbauangehörige – häufiger bereits promoviert – schreiben sich ein größeres Maß an Einfluss auf ihre Lehrinhalte zu.

Das Ausmaß der Autonomie bei der Wahl der Inhalte der Lehrveranstaltung unterscheidet sich zudem zwischen den Fächergruppen erheblich: Während in Mathematik und Naturwissenschaften die Befragten nur zu knapp 40 Prozent selbst bestimmen können, sehen sich knapp 60 Prozent der befragten Lehrenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften weitgehend frei in der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen.⁵

⁴ Die varianzanalytische Untersuchung ergab, dass sich die Clustergruppen in der Selbstbestimmung der Lehrinhalte unterscheiden (F=26,228; p<0,001). Der Einzelvergleich mittels des Scheffé-Tests ergab, dass sich der in Teilzeit befristet beschäftigte Mittelbau von den übrigen Clustergruppen mindestens auf dem 5%-Niveau unterscheidet, außer von dem in Vollzeit befristeten Mittelbau.

⁵ Für diesen deskriptiv festgestellten Unterschied über die Fächergruppen hinweg war vermittels varianzanalytischer Prüfung kein Signifikanznachweis möglich. Lediglich

Übersicht 58: "Die Inhalte bzw. Kompetenzen, die meine Lehrveranstaltungen vermitteln, kann ich weitgehend selbst bestimmen." (Angaben in Prozent; N=775)



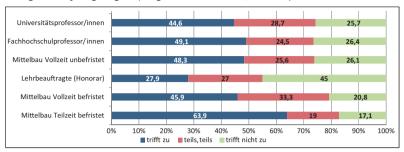
Diese Befunde korrespondieren möglicherweise mit unterschiedlichen epistemischen Praktiken in den jeweiligen Disziplinen.

Die Inhalte der Lehrveranstaltungen selber zu bestimmen bedeutet allerdings nicht, in der Lehre über umfassende Autonomie zu verfügen. Ungeachtet der Unterscheidung zwischen selbständiger und unselbständiger Lehre wird die Lehrfreiheit durch Beschlüsse der zuständigen Organe eingeschränkt, die sich auf die Organisation des Lehrbetriebs und die Aufstellung und Einhaltung von Studien- und Prüfungsordnungen beziehen (Thieme 2004: 758). Das muss nicht im Gegensatz zur wahrgenommenen Selbstbestimmung der Lehrinhalte stehen.

Auf die Frage, ob die Inhalte und Kompetenzen, die in den Lehrveranstaltungen vermittelt werden, durch Vorgaben von außen weitgehend festgelegt werden, gehen die Antworten nur in der Tendenz mit den Ergebnissen der vorherigen Frage zusammen; sie fallen aber keinesfalls komplementär aus. Zumindest für einige Lehrende scheint es kein Widerspruch zu sein, die Inhalte selber zu bestimmen, auch wenn sie von außen weitgehend festgelegt sind.

im Einzelvergleich zwischen Mathematik und Naturwissenschaften einerseits sowie den Kultur- und Sprachwissenschaften andererseits wurde der Unterschied im Hinblick auf die Selbstbestimmung entsprechend der deskriptiven Ergebnisse signifikant (Scheffé-Test: p=0,001).

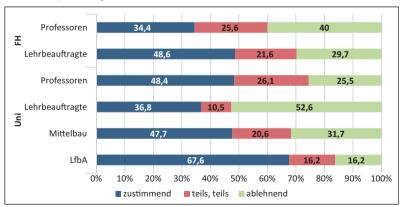
Übersicht 59: "Die in meinen Lehrveranstaltungen zu vermittelnden Inhalte bzw. Kompetenzen sind durch die Vorgaben der Studiengangsplanung oder andere Erfordernisse des Studiums weitgehend festgelegt." (Angaben in Prozent; N=940)



Die Ausbildung von Routinen in der Lehre

Die Lehrenden bilden Routinen aus und gewinnen Erfahrung, die sie dazu nutzen können, den Arbeitsaufwand der Lehre zu reduzieren. Lehrende verfügen nach einiger Zeit über ein Repertoire an Inhalten und Vermittlungsformen. Die Lehre benötigt dann weniger Vorbereitung und lässt sich so einfacher in den Arbeitsalltag integrieren.

Übersicht 60: "Aufgrund von Vorgaben der Studiengangsplanung oder anderer Erfordernisse in meinem Bereich biete ich regelmäßig Lehrveranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten an." (Angaben in Prozent; N=891)



Ein bestimmter Professionalisierungsgrad in der Lehre ist neben der Position in der akademischen Hierarchie Voraussetzung, um Praktiken zur Rationalisierung der Lehre entwickeln zu können. Die Standardisierung der Lehre ist nach Schimank (1995) eine solche Rationalisierungspraxis. Sie könne allerdings nur zum Zuge kommen, wenn das zu vermittelnde Wissen hinreichend konsolidiert und stabilisiert ist. Das gelte in vielen Fächern insbesondere für die im Grundstudium vermittelten basalen Kenntnisse. "Standardisierung wird umso schwieriger, je schneller sich das Wissen im betreffenden Gebiet verändert und je weniger eindeutig sich das herausschält, was Juristen als 'herrschende Meinung' bezeichnen" (Schimank 1995: 112).

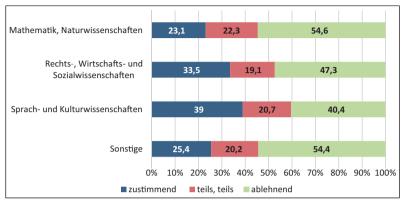
Der Blick auf fächergruppenspezifische Differenzen zeigt, dass die Lehrenden in den Naturwissenschaften und der Mathematik am wenigsten regelmäßig Lehrveranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten anbieten. Dies mag überraschen, legen doch gerade diese Disziplinen großen Wert auf die Vermittlung einheitlicher Grundlagen und Methoden und damit auf ein Curriculum, das eine standardisierte Lehre nahelegen und befördern würde. Mehr als die Hälfte der hier Befragten bietet zumindest nicht regelmäßig Lehrveranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten an.

Dass in den Sprach- und Kulturwissenschaften nur etwas mehr als ein Drittel der Lehrenden nicht regelmäßig Lehrveranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten anbietet, lässt sich – gerade im Vergleich zu Mathematik und Naturwissenschaften – nicht auf ein stärker festgelegtes Curriculum zurückführen. Die Lehre gilt gerade in den Sprach- und Geisteswissenschaften als offener im Vergleich zu anderen Fachgebieten.⁶ Das wiederholte Anbieten weitgehend identischer Lehrveranstaltungen lässt sich daher eher als rationelle Organisation der Lehre interpretieren, um über Zeit für weitere Tätigkeiten zu verfügen bzw. den Lehrbetrieb überhaupt bewältigen und aufrechterhalten zu können.

Rationalisierungspraktiken lassen sich nicht nur bei Professor/innen finden, sondern ziehen sich quer durch alle Gruppen. Über alle Personalwie clusteranalytisch ermittelten Lehrendengruppen hinweg bieten die befragten Lehrenden ungeachtet der unterschiedlichen Einschätzung der inhaltlichen Lehrautonomie mindestens teilweise Lehrveranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten an.

⁶ "Multiple theoretical and methodological perspectives, and the fact that texts often are presented in an essay-like form, may explain why it is more time consuming to prepare teaching in the humanities and the social sciences than in the natural sciences, medicine and technology." (Smeby 1996: 76)

Übersicht 61: "Aufgrund von Vorgaben der Studiengangsplanung oder anderer Erfordernisse in meinem Bereich biete ich regelmäßig Lehrveranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten an." (Angaben in Prozent; N=776)



Über die Hälfte der Professor/innen an Fachhochschulen und Universitäten geben an, regelmäßig zumindest teilweise Lehrveranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten durchzuführen. Dies kann zum einen Folge einer hohen Lehrverpflichtung sein, die eine rationelle Organisation der Lehre im Sinne einer inhaltlichen Standardisierung erfordert. Oder aber es geht im Sinne Schimanks für die Professor/innen vor allem darum, sich Raum für Forschungsarbeiten zu schaffen.⁷

Lehrbeauftragte an Universitäten bieten am ehesten keine Lehrveranstaltungen mit identischen Inhalten an; dies kann der hohen Fluktuation und geringen Dauer des Lehrens an einer Einrichtung geschuldet sein. Ein gutes Drittel der Lehrbeauftragten an Universitäten und fast die Hälfte der Lehrbeauftragten an Fachhochschulen bieten Lehrveranstaltungen mit deckungsgleichen Inhalten an. Dies erscheint aus der Sicht von nebenberuflich Lehrenden sinnvoll, da sie z.B. aufgrund ihrer hauptberuflichen Verpflichtungen unter Umständen wenig Zeit für eine aufwendige Neukonzipierung von Lehrveranstaltungen aufbringen können. Die Vorund Nachbereitung einer Lehrveranstaltung wird im Rahmen eines Lehrauftrages nicht extra vergütet. Die rationelle Organisation der Lehre ist dann für Lehrbeauftragte eine Strategie, die sich aus ihrem hauptberufli-

186

⁷ Denkbar wäre, dass das stärker festgelegte Curriculum an Fachhochschulen eine inhaltliche Standardisierung befördert. Dagegen spricht der oben dargestellte Befund, dass kaum Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsprofessor/innen in der Wahrnehmung ihrer Lehre als durch Vorgaben festgelegt bestehen.

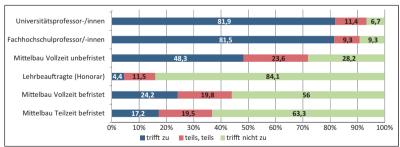
chen Kontext begründet, auch im Hinblick auf ihre geringfügige Entlohnung, die weitere Einkünfte erfordert.

Professor/innen wie Mittelbau an Universitäten bieten gleichermaßen zur Hälfte regelmäßig Veranstaltungen mit weitgehend identischen Inhalten an. Imperative des ordnungsgemäßen Studiums wirken hier möglicherweise ebenso wie disziplinspezifische Curricula, die den Anteil standardisierbarer Lehre bestimmen und Unterschiede nivellieren, die sich aus der formal gegebenen bzw. nicht gegebenen selbständigen Lehre ergeben.

Partizipation, Autonomie und Handlungsfähigkeit

Sehen sich die Lehrende als mehr oder weniger frei, die Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen zu bestimmen, so geht diese inhaltliche Autonomie doch nicht gleichermaßen mit Mitgestaltungs- und Partizipationsrechten einher. In der Gruppenuniversität sind zwar anders als in der Ordinarien-universität nicht nur die Professor/innen an der Entwicklung der Lehre beteiligt, sondern auch der Mittelbau und Studierende. Allerdings verfügen die Professor/innen in allen die Freiheit von Forschung und Lehre betreffenden Fragen über die Mehrheit in den Hochschulgremien. Mit den Bologna-Reformen und insbesondere mit der nunmehr vorgeschriebenen Akkreditierung von Studiengängen ist die Studiengangsentwicklung zu einer im Vergleich zu den Prä-Bologna-Studiengängen aufwendigeren Angelegenheit geworden, die erheblichen Abstimmungsbedarf erfordert (vgl. Kühl 2012).

Übersicht 62: "An der Studiengangsentwicklung des Fachbereichs/ Instituts wirke ich mit." (Angaben in Prozent; N=951)



Es gibt offensichtlich einen Zusammenhang zwischen Partizipation und Beschäftigungsstatus:

Lehrende mit einem sicheren Beschäftigungsstatus (Mittelbau Vollzeit unbefristet, FH-Professor/innen, Uni-Professor/innen) verfügen eher über Partizipationsmöglichkeiten als jene mit einem unsicheren Beschäftigungsstatus (Mittelbau Teilzeit/Vollzeit befristet, Lehrbeauftragte). Diese statistisch hochsignifikante Differenz korrespondiert allerdings nur zum Teil mit der gesetzlichen Unterscheidung zwischen selbständiger und unselbständiger Lehre.

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht allein die Professor/innen die Studiengänge entwickeln; auch unterhalb der Professur lehrt unbefristet beschäftigtes Lehrpersonal kontinuierlich und ist ebenfalls an der Studiengangsentwicklung beteiligt (Mittelbau Vollzeit unbefristet). Dabei handelt es sich um professionelles Lehrpersonal, für das aber kein transparenter Karriereweg erkennbar ist und das es nach Maßgabe des herrschenden Nachwuchsparadigmas eigentlich nicht geben dürfte (Bloch/Würmann 2012: 215; vgl. Kreckel 2008b).

Nahezu keinerlei Partizipationsmöglichkeiten haben die Lehrbeauftragten, unabhängig davon, ob der Lehrauftrag vergütet wird oder nicht. Aus ihrer hohen inhaltlichen Lehrautonomie folgen keine Mitgestaltungsmöglichkeiten. Angesichts dessen, dass Lehrbeauftragte an den untersuchten Fachbereichen der Universitäten bis zu einem Drittel und an Fachhochschulen zum Teil mehr als die Hälfte der Lehre erbringen, kann es die Qualität der Lehre gefährden, wenn sich diese Lehrenden nicht in die Studiengangsgestaltung einbringen können. Das verstärkt den Eindruck, dass Lehrbeauftragte vorrangig zur Sicherung der Lehrkapazitäten und nicht zur Qualitätsentwicklung der Lehre eingesetzt werden.

_

⁸ Bezüglich der Mitgestaltungsmöglichkeiten an der Studiengangsentwicklung (Partizipation) unterscheiden sich alle clusteranalytisch extrahierten Personalgruppen signifikant voneinander (ANOVA: F=109,475; p<0,001) Lediglich die Professor/innencluster (FH und Uni) unterscheiden sich im Post-hoc-Einzelvergleich nicht voneinander (p=999).

⁹ Dass es sich dabei um professionelles Lehrpersonal handelt, lässt sich unter Rückgriff auf die deskriptive Datenauswertung erschließen. Demnach werden zum Teil der Mittelbau (und zwar der unbefristet beschäftigte) ebenso wie die Lehrkräfte für besondere Aufgaben (als eindeutig lehrbezogene Personalkategorie) mindestens in Ansätzen an der Studiengangsentwicklung beteiligt. Unter den Angehörigen des Mittelbaus partizipieren eher diejenigen, die am meisten lehren. Das Ausmaß der Partizipation unterscheidet sich in Abhängigkeit von der erbrachten Lehre zwischen jenen, die bis zu acht SWS lehren, und jenen, die mehr als acht SWS lehren. Letztere können als professionelles Lehrpersonal gelten, da sie kontinuierlich und mit einem dem professoralen Lehrdeputat ähnlichen Umfang in der Lehre tätig sind und eben daher auch an der Studiengangsentwicklung beteiligt werden.

10.2. Kennzeichen des Lehralltags

Wie nehmen die einzelnen Lehrenden ihren Lehralltag wahr? Hier gestaltet sich die Arbeit, hier ergeben sich Optionen, die eigene Lehre möglichst günstig, befruchtend oder auch rationell in die wissenschaftliche Arbeit zu integrieren. Wie wirkt sich dieser Lehralltag auf die Spezifik selbstregulierender Motivation aus? Wie spiegelt diese sich in der Bewertung der konkreten Lehrsituation im Hörsaal bzw. Seminarraum, im Studierendenfeedback, in der technisch-administrativen Ausstattung etc. wider? Wie wirkt sich der Handlungskontext auf die Leistungsmotivation aus?

Im Zuge der Faktorenanalyse ließen sich drei für den vorliegenden Zusammenhang relevante Kennzeichen der Lehrsituation systematisieren (Franz et al.: 2011b):

- "Administrativ-strukturelle Voraussetzungen": Hierunter fallen die Auslastung der eigenen Lehrveranstaltungen, (un-)angemessene Teilnehmerzahlen, die räumliche Ausstattung sowie bürokratische Anforderungen.
- "Interaktion": Diese ergibt sich aus einem kontinuierlichen Feedback und Engagement der Studierenden und wirkt sich maßgeblich auf die selbstregulative Motivation der Lehrenden aus.
- "Überlastung": Dieser Faktor erfasst die durch die Lehrenden empfundene eigene Überlastung durch Prüfungen ebenso wie die der Studierenden

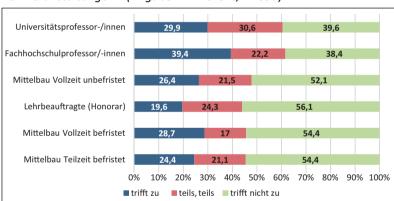
Administrativ-strukturelle Voraussetzungen der Lehre

Überfüllte Lehrveranstaltungen werden von Studierenden schon seit längerem beklagt. So heißt es im Studierendensurvey des BMBF: "Jeder dritte Studierende an Universitäten geht ständig in überfüllte Lehrveranstaltungen" (2011: 23). Für die Wahrnehmung der Lehrenden liegen außer allgemein gehaltenen Klagen über diese Situation kaum Befragungsdaten vor. Lediglich im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie wurden Professor/innen und Angehörige des Mittelbaus nach der durchschnittlichen Teilnehmerzahl in ihren Lehrveranstaltungen gefragt. Die in Deutschland getätigten Aussagen zu den Erststudienprogrammen (Bachelor-Studiengänge) einschließlich von Master-Programmen (inklusive Magister-, Diplom- und Staatsexamensstudiengänge) an Universitäten legten "eindeutig den Schluss nahe, dass hierzulande die Teilnehmerzahlen je Lehrveranstaltung zu den höchsten gehören" (Jacob/Teichler 2011:

55f.). Offen bleibt aber, ob dies als Überfüllung wahrgenommen wird und was überhaupt der Maßstab für eine solche Wertung ist. In unserer Untersuchung wurde direkt nach der Wahrnehmung der Lehrenden gefragt.

Überfüllte Lehrveranstaltungen prägen zumindest teilweise die Lehrsituation der Mehrheit der Professor/innen, während dies für mehr als die Hälfte des Mittelbaus und der Lehrbeauftragten nicht der Fall ist.

Allerdings führen Professor/innen tendenziell mehr Lehrveranstaltungen durch als der Mittelbau oder die Lehrbeauftragten, so dass mit der Anzahl der Lehrveranstaltungen die Wahrscheinlichkeit steigt, dass zumindest einige als besonders stark frequentiert wahrgenommen werden, z.B. Einführungsvorlesungen. Aus dieser Vermutung heraus erscheint es folgerichtig, wenn bei den Fachhochschulprofessor/innen als den Lehrenden mit der durchschnittlich höchsten Lehrverpflichtung der Anteil derer, die die Frage ohne Einschränkung bejahen, am höchsten ist.



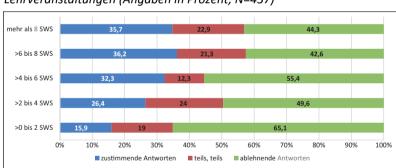
Übersicht 63: "Meine Lehrsituation ist geprägt durch überfüllte Lehrveranstaltungen." (Angaben in Prozent; N=893)

Als überfüllt wahrgenommene Lehrveranstaltungen können dazu führen, dass die Lehrenden ihre Lehre je nach Andrang differenzieren. Überfüllten Vorlesungen stehen kleine Forschungsseminare gegenüber, die stärker an den Forschungsinhalten der Professor/innen orientiert und deren Teilnehmerzahlen begrenzt sind.

"Also das ist jetzt die Veranstaltung, die einen extrem hohen Aufwand hat. Dagegen haben die anderen Veranstaltungen, die drei, die ich habe, keinen allzu hohen Aufwand. Nicht, wenn ich [Name der Vorlesung] Veranstaltungen mache, da muss ich ja nichts für machen, weil dafür die

Folien existieren und da geh ich letztendlich rein. Ich hab eine Vorlesung ..., da lese ich quasi gerade mein eigenes Lehrbuch vor, also, das ich irgendwie auswendig kann und wofür ich entsprechend die Präsentationen habe. D.h. ich hab noch ein kleines Masterstudiumseminar, das mir am liebsten ist, wo ich zwölf Studierende habe." (Professor, Universität, Rechts-, Wirtschaft- und Sozialwissenschaften)

In solchen kleinen "Lieblingsveranstaltungen" ist die Wahrscheinlichkeit am höchsten, dass die Professor/innen ihre Forschungsinhalte in der Lehre vermitteln und reflektieren, auf die sich der Nachwuchs ebenso autonom gemäß seiner Interessen beziehen kann (vgl. Stichweh 1999: 349). Da dieses Verhältnis durch beiderseitiges Interesse geprägt ist, wird hier der Grundstein für eine starke autonome Leistungsorientierung gelegt. Auf dieser Basis entwickelt sich mit zunehmender Beteiligung am Forschungs- und Lehrbetrieb eine individuelle Leistungsmotivation von Nachwuchswissenschaftler/innen entlang der Kopplung von Forschung und Lehre. Dabei schlägt sich die ethisch-professionelle Haltung des Professors im interaktiven Handeln beispielgebend nieder und setzt sich in Verbindung zu einem demgemäßen Leistungsethos.



Übersicht 64: Mittelbau nach erbrachter Lehre in Bezug auf überfüllte Lehrveranstaltungen (Angaben in Prozent; N=437)

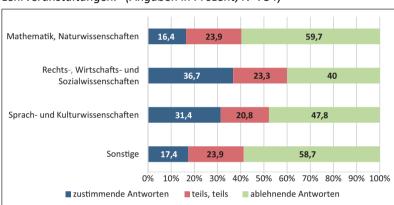
Sobald Angehörige des Mittelbaus mehr als zwei SWS lehren, nehmen sie ihre Lehrveranstaltungen¹⁰ in größerem Maße als überfüllt wahr. Oberhalb dieser Grenze ist keine eindeutige Steigerungstendenz erkenn-

_

¹⁰ Weil der Mittelbau unter der Maßgabe unselbständiger Lehre eher keine Vorlesungen, sondern andere Veranstaltungsformen durchführt, bedeuten überfüllte Lehrveranstaltungen dann auch eher einen erhöhten Aufwand z.B. für die Prüfung und Betreuung von Studierenden. Für Professor/innen, die eine bestimmte, nicht prüfungsrelevante Vorlesung wiederholt anbieten, spielt die Zahl der Studierenden dagegen eine untergeordnete Rolle (Bloch et al. 2015).

bar. 11 Sofern es sich bei denjenigen, die bis zu zwei SWS lehren, um Doktorand/innen handelt, werden diese möglicherweise vor "Massenveranstaltungen" in der grundständigen Lehre geschützt. Umgekehrt kann dies analog zu den Professor/innen bedeuten, dass je mehr Nachwuchswissenschaftler/innen lehren, die Wahrscheinlichkeit umso größer wird, dass sie zunehmend auch überfüllte Lehrveranstaltungen durchführen.

Nach Fächergruppen differenziert, wird Überfüllung stärker in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften als in Mathematik und Naturwissenschaften als die Lehrsituation prägend wahrgenommen.



Übersicht 65: "Meine Lehrsituation ist geprägt durch überfüllte Lehrveranstaltungen." (Angaben in Prozent; N=734)

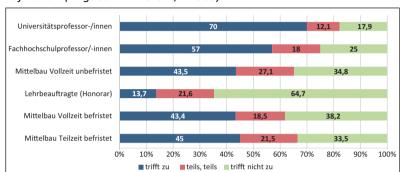
Das könnte u.a. darin begründet liegen, dass es in Mathematik und Naturwissenschaften weniger 'überfüllbare' Lehrveranstaltungen gibt. So ist das Studium einer Laborwissenschaft vorrangig durch Vorlesungen und Praxisveranstaltungen geprägt. Bei Vorlesungen ist die Zahl der teilnehmenden Studierenden möglicherweise kaum relevant, zumal Professor/innen, die diese hauptsächlich durchführen, anfallende Prüfungskorrekturen delegieren können. Bei Praxisveranstaltungen ist die Zahl der Laborplätze beschränkt, so dass sie nicht überfüllt werden können, sondern mehrfach angeboten werden müssen, soll das Studium nach der Studienordnung studierbar bleiben. Solche Mehrfachangebote mögen den Um-

.

¹¹ Im Hinblick auf die Frage nach überfüllten Lehrveranstaltungen sind keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen Angehörigen des Mittelbaus mit einem hohen und jenen mit geringem Lehrumfang festzustellen.

fang der geleisteten Lehre erhöhen, sie führen aber eben nicht zu konkret überfüllten einzelnen Lehrveranstaltungen.

Ein zusätzliches prägnantes Charakteristikum der Lehrsituation ist der bürokratische Aufwand, der u.a. in der Dokumentation von Studienleistungen, aber auch in der Erfüllung von Akkreditierungsvorgaben besteht.



Übersicht 66: "Meine Lehrsituation ist geprägt durch bürokratischen Aufwand." (Angaben in Prozent; N=885)

Vor allem Universitäts- und Fachhochschulprofessor/innen sehen ihre Lehrsituation als stark durch bürokratischen Aufwand geprägt.

"Man muss so einen Schnickschnack drumrum machen und das nervt natürlich. Das muss man einfach mal sagen: allein schon dieser bürokratische Aufwand innerhalb der Universität diese ... Mittel zu verwalten, ist schon immens gewesen. ... Allein was das für Kosten ... also, wenn ich mal allein ausrechne, was ich als Hochschullehrer gekostet habe, den Staat gekostet habe, durch das Sitzen in Sitzungen und das Ausfüllen bürokratisch-administrativer Instrumente – das ist irre! In der Zeit hätte ich hier eine Million bei der DFG eingeworben." (Professor, Universität, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Signifikant entgegengesetzt ist die Wahrnehmung der Lehrbeauftragten. ¹² Es ist davon auszugehen, dass Lehrbeauftragte institutionell derart gering eingebunden sind, dass ihnen kaum zeitaufwendige administrative Verpflichtungen zukommen. Innerhalb des akademischen Mittelbaus fin-

.

¹² In der Wahrnehmung des bürokratischen Aufwands zeigt die Varianzanalyse statistische Unterschiede zwischen den Clustergruppen auf (ANOVA: F=23,281; p<0,001); im Post-hoc-Einzelvergleich unterscheidet sich der in Teilzeit befristet beschäftigte Mittelbau von dem in Vollzeit befristeten Mittelbau auf dem 5%-Signifikanzniveau und von den anderen Clustergruppen auf dem 0,01%-Niveau.</p>

den sich keine deutlichen Differenzen; die Lehrenden sehen ihre Lehre über die Teilgruppen hinweg ähnlich von bürokratischen Aufgaben geprägt, frei davon empfindet sich nur etwa ein Drittel.¹³

Interaktion + positives Feedback = instant gratification

Vermittels faktorenanalytischer Berechnungen wurden unterschiedliche Aspekte der Lehrsituation erfasst, die sich inhaltslogisch unter "Interaktion" subsumieren lassen. Dabei waren das kontinuierliche Feedback der Studierenden und die Freude an der Lehre für alle Clustergruppen Kennzeichen ihrer Lehrsituation. Auch ist eine mittlere signifikante Korrelation (r=0,44; p<0,001)¹⁴ zwischen beiden Aspekten zu konstatieren; d.h. Feedback durch die Studierenden wirkt sich positiv auf die Lehrzufriedenheit bzw. Freude an der Lehre aus. Dieser Zusammenhang kann als unmittelbare Gratifikation durch die Lehrsituation beschrieben werden. Die Interaktion mit Studierenden wirkt als Ausgleich zum erratischen Feedback der *scientific community* beispielsweise auf wissenschaftliche Publikationen und stärkt die Leistungsmotivation der Lehrenden:¹⁵

"Interessanterweise ... tat sich eine Kluft für mich auf, nämlich ... auf der einen Seite, dass der Betrieb eigentlich kein ... so gut wie kein Feedback gibt, dass aber die Studierenden ein sehr, sehr starkes Feedback geben. ... Während du im Grunde genommen sagen kannst, auch wenn du publizierst, was der Betrieb von dir will oder nicht will, das weiß der liebe Gott, aber sonst weiß es vielleicht ... weiß das keiner. ... Aber diese Ermutigung ... von Seiten der Studierenden und die Ansprache, das war schon sehr stark, fand ich." (Professor, Fachhochschule, Ingenieurwissenschaften)

Dem Feedback von Studierenden kommt als eine Art Lehrleistungsspiegel eine besondere Bedeutung für die Lehrenden zu. Zum einen – wo-

¹³ Wer mehr lehrt, muss auch mehr Studienleistungen dokumentieren. Daher sehen Angehörige des Mittelbaus, die viel lehren, ihre Lehrsituation stärker durch bürokratischen Aufwand geprägt.

 $^{^{\}rm 14}$ Zur Bestimmung des statistischen Zusammenhangs wurde die Pearson-Korrelation angewendet.

¹⁵ Die Beeinflussung der Lehrsituation durch engagierte und motivierte Mitwirkung der Studierenden wird vom Mittelbau positiver eingeschätzt als von den anderen Lehrenden. Dabei handelt es sich jedoch nicht um Positionsspezifika der Personalgruppen, sondern um Alterseffekte. So unterscheiden sich etwa die 60- bis 65-jährigen Befragten signifikant (Scheffé-Test: p<0,05) von den unter 30- bis 40-jährigen: Je jünger die Lehrenden sind, desto eher wirkt sich das Feedback der Studierenden positiv auf die Lehrmotivation aus.

rüber die offenen Antwortkategorien Auskunft geben –, weil studentisches Feedback die Lehrfähigkeiten positiv beeinflusst, indem es eine "gute Referenz und allgemeiner Anspruch an jede übernommene Tätigkeit" ist, ein "stetiges Auffrischen und Vertiefen von eigenem Fachwissen" ermöglich, "es die eigenen Fähigkeiten (rhetorisch, sozial …) fördert" und der "Kompetenzerweiterung" dient.

Zum anderen – wie sich anhand folgender Lehrendeninterviews personalgruppenübergreifend zeigt –, weil studentisches Feedback die Lehrmotivation positiv beeinflusst.

Nachwuchswissenschaftler:

"Wenn mir Studierende schreiben, sie haben bei mir mehr gelernt als in anderen Seminaren ... also, das ist ein super Feedback, und auch eine Motivation, dann Lehre weiterzumachen, wenn mir Leute sagen, sie haben gelernt, Sachen kritisch zu hinterfragen, oder eine neue Perspektive auf Dinge gekriegt, dann ist das genau das, was man sich als Dozent wünscht, dass die Leute nicht einfach nur nachreden, was sie in Sekundärtexten lesen, sondern das auch auf einer Metaebene zu reflektieren gezwungen sind. ... Wenn man dann am Ende des Semesters so eine E-Mail von Leuten kriegt, die genau das spiegeln, dann ist das total aufbauend." (Promotionsstipendiat, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Fachhochschulprofessor:

"Also man ist ja wie ein Fußballtrainer, also man erklärt, wie man die Tore schießt, aber man schießt sie nicht selber. Die Tore schießen die jungen Leute und wenn die das auch umsetzen und machen, dann teilweise ja besser Fußball spielen, als man es erklären kann, stellenweise, dann ist das eine unheimliche Befriedigung. Deswegen funktioniert das auch ... Also Lehre schafft Befriedigung, da wirklich sozusagen das Wissen weiterzugeben und wirklich dann, wenn man das mit jungen Leuten macht, die dann auch mitmachen und man das dann auch sieht, dann ist das wirklich ein positives Feedback ständig und hält auch jung, also wenn man sich da immer in diesem Umfeld bewegt, das ist also wirklich das, was an der Lehre positiv ist. Na, wie gesagt, ich kann mich selber rückkoppeln, also wie komme ich bei den jungen Leuten an und interessiert das, was ich mache die jungen Leute und wer ist jetzt dort geeignet, dass er da bei mir weitermacht. Und das andere ist, dass wenn man das intrinsisch in sich hat, dieses Erklären und die tun das Nachvollziehen. dann ist das eigentlich eine positive Tätigkeit, also Lehre ist keine Strafe. Also das ist der Punkt." (Professor, Fachhochschule, Ingenieurwissenschaften)

Privatdozent:

"Von den Studierenden kriegst Du halt sehr, sehr viel Ermutigung und Feedback … überhaupt Reaktion zurück, bei allen Mühen, die das auch

macht und bei allen Seminaren, die auch schief gehen können. Aber die Grundhaltung, die da zurückkommt, ist immer eigentlich die, dass die Studierenden was von dir wollen. Und das auch haben wollen und das auch fordern." (Privatdozent, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Universitätsprofessorin:

"Die meisten …, die ich kenne, engagieren sich in der Lehre, weil es instant feedback bedeutet, instant gratification, soziale sozusagen Vernetzung …, viele brauchen Lob, die brauchen feedback, die brauchen Kontakt, die brauchen Netzwerk, die brauchen das Gefühl, das bringt irgendwas, das ist nützlich, ich arbeite nicht nur so irgendwie ins Blaue hinein … Ich kriege da so viel zurück, das tut mir gut und dann kann ich das da gut aushalten." (Professorin, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Zu lehren stellt also einerseits eine ethisch-moralische Verpflichtung dar; gute Lehre zu machen, um die Studenten zu interessieren, sie inhaltlich zu erreichen und ihren Wissensstand zu bereichern, nützt zum anderen aber auch der eigenen Kompetenzerweiterung und bietet zusätzlich in der Lehrsituation die Möglichkeit studentischen Feedbacks als positive Bestätigung der eigenen Lehrleistung.

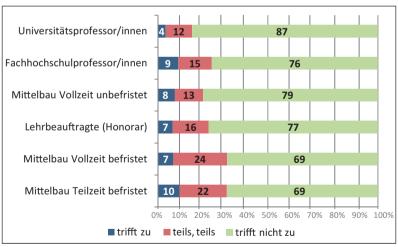
Als Ursache und Basis von Leistungsmotivation wird in der Motivationstheorie nach Ryan und Deci das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung gesehen. Betrachtet man die konkrete Lehrsituation, wird die Lehre erfahrbar, via Feedback bewertbar und ermöglicht somit die Befriedigung des Bedürfnisses, Kompetenz zu erleben, womit zugleich ein permanenter Anreiz gesetzt ist, diese Möglichkeit zu nutzen. Daraus ergibt sich eine motivationale Selbstregulation, die dieser Annahme nach zu psychischem Wohlbefinden und optimaler Leistungsfähigkeit führt, da die externe Regulation in das eigene Selbst integriert ist, also das Subjekt sich als Urheber und autonomer Akteur seiner Handlung empfindet. Externe Leistungsanforderungen und selbstreguliernde Motive laufen zusammen. Die autonome Selbstregulation wird, insofern sie über die Integration externer Regulation in das Selbstkonzept in eine subjektiv empfundene Motivation übergeht, als versöhnliche Kategorie positiv gewertet. Sie sorgt für die Anpassung an die jeweiligen Umstände und sorgt damit sowohl für individuelles Wohlbefinden als auch für eine hohe Leistungsfähigkeit (vgl. Deci et al. 1994: 120).

Problematisch wird es allerdings, wenn die unmittelbare Gratifikation ausbleibt. Lehrende sehen sich dann in der Pflicht, die Interaktion mit den Studierenden zu verbessern bzw. überhaupt erst einmal aufzunehmen:

"Ich unterrichte gerne und ich denke, auch ganz ordentlich, aber das ist schon eine Riesenanstrengung, also diesen Haufen [ca. 200 Studierende] da so zu versuchen zu, ja, zu motivieren oder überhaupt bei sich zu halten. Das ist schon schwierig." (Professorin, Universität, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Die Interaktion mit Studierenden aufrechterhalten zu wollen kann frustrieren. Der Verweis auf hinderliche strukturelle Bedingungen des Lehrbetriebs ("Haufen") mag dabei handlungsentlastend wirken. Das Ausbleiben unmittelbarer Gratifikation kann aber auch als individuelles Problem wahrgenommen werden, etwa wenn die Lehrenden sich als didaktisch überfordert sehen. Das ist für die Mehrheit der befragten Lehrenden jedoch nicht der Fall. Lediglich der Nachwuchs im befristeten Mittelbau sieht sich mit einem knappen Drittel zumindest teilweise in Lehrsituationen, die durch didaktische Überforderung geprägt sind. Dies überrascht wenig bei einer Gruppe, in der viele Lehrende noch am Beginn einer akademischen Beschäftigung stehen und über wenig Lehrerfahrung verfügen. Das Gefühl der Überforderung scheint mit zunehmender Lehrerfahrung zurückzugehen.

Übersicht 67: "Meine Lehrsituation ist geprägt durch didaktische Überforderung." (Angaben in Prozent; N=876)

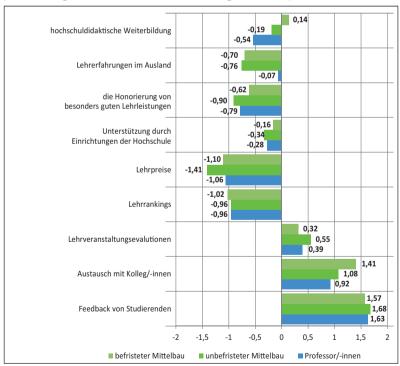


Wenn sich die Lehrenden im Wesentlichen nicht didaktisch überfordert fühlen, so ergibt sich gerade mit Bezug auf die Positivbewertung studentischen Feedbacks ein beachtenswerter Zusammenhang zu ihrer Lehrmotivation im Allgemeinen, ihrer Lehr*leistungs*motivation im Speziellen

und – darüber vermittelt – mit ihren beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehrkontext: Das Feedback der Studierenden ist für die Lehrenden ein geeignetes Instrument zur kritischen Reflexion ihres Lehrens und stellt für sie gleichzeitig den sinnvollsten Anreiz (vgl. Übersicht 68) zur Qualitätsverbesserung ihrer Lehre dar, im Vergleich zu Lehrpreisen oder Lehrrankings, aber auch Lehrevaluationen.

Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit als menschliche Grundbedürfnisse finden gemäß der Beurteilung der befragten Lehrenden im Lehrkontext selbst eine situationsbezogene soziale Plattform. Sie sind eingebettet in einen interkommunikativen Raum, der nicht formalisierten regulativen Festlegungen unterliegt, sondern einen an die Lehrsituation gebundenen Autonomiekontext darstellt, in dem die Handelnden (Lehrende, Lernende, Lehrkollegen) im gegenseitigen Austausch selbstgesteuert und problemlösungsorientiert miteinander in Kontakt treten.

Übersicht 68: "Zur Verbesserung der Lehre ist/sind für mich … hilfreich." (Darstellung der durchschnittlichen Aussagen; N=560)*



^{*-2 =} trifft nicht zu; 2 = trifft zu

Motivationstheoretisch betrachtet, finden so alle drei Grundbedürfnisse (Autonomie, soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben) eine adäquate Grundlage zu ihrer Befriedigung, d.h. zur Erlangung psychischen Wohlbefindens wie auch hoher individueller Funktionsfähigkeit. So findet auch der Austausch mit Kolleg/innen neben studentischen Rückmeldungen als kritisches Reflexionsinstrument für die Qualität ihrer Lehre die (mit Abstand) höchsten Zustimmungsraten.

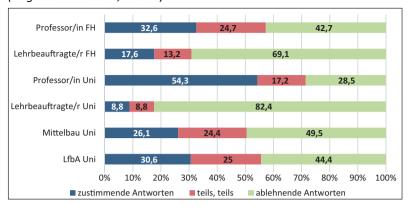
Die Lehrenden sehen sich mehrheitlich nicht didaktisch überfordert, externe Interventionen auf Ebene der individuellen Lehrqualifikation scheinen daher wenig sinnvoll. Vielmehr scheint es angezeigt zu sein, Lehrende in ihrer autonomen Handlungsfähigkeit institutionell zu stärken. Interindividuelles Reflektieren in den Seminaren und Vorlesungen sowie Räume kollegialen Austauschs wären dann die entscheidenden Qualitätsanreize als individuelle (Lehr-)Leistungsmotivatoren für eine hohe Lehrqualität.

Überlastung

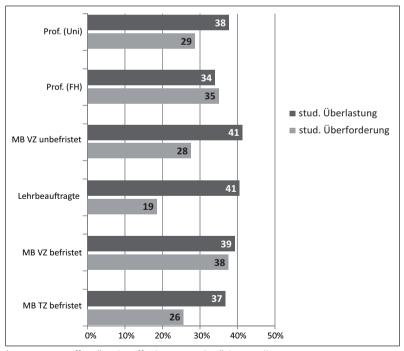
Im Zuge der Umstellung auf modularisierte Studiengänge ist die Zahl der Prüfungen an deutschen Hochschulen gestiegen (vgl. Winter 2009). Insbesondere Bachelorstudierende klagen über zu viele Prüfungen (Bargel et al. 2009: 12). In der Konsequenz steigt auch für die Lehrenden infolge des Konzeptions- und Korrekturaufwandes die Prüfungslast. Dabei sind es vorrangig die befragten Universitätsprofessor/innen, die ihre Lehrsituation als durch zu viele Prüfungen geprägt wahrnehmen.

Hier könnte sich auszuwirken, dass es die Professor/innen sind, die auf allen Ebenen Prüfungen abnehmen müssen, für manche haben auch nur sie die Prüfungsberechtigung. Zwar können sie Arbeiten rund um die Prüfungen wie etwa Korrekturen delegieren (vgl. Bloch et al. 2015). Offenbar reicht diese Kompensation aber nicht aus, um die Prüfungslast der befragten Professor/innen spürbar zu mildern. Dabei muss es überraschen, dass Professor/innen an den Fachhochschulen, die über keinen Mittelbau verfügen und zugleich eine höhere Lehrverpflichtung haben, offenbar eine geringere Belastung durch Prüfungen wahrnehmen als ihre Kolleg/innen an den Universitäten. Möglicherweise wird hier aufgrund ihres Schwerpunktes in der Lehre von vornherein eine hohe Prüfungslast als selbstverständlich akzeptiert.

Übersicht 69: "Meine Lehre ist geprägt durch zu viele Prüfungen." (Angaben in Prozent; N=849)



Übersicht 70: Studierendenüberlastung vs. Studierendenüberforderung: "Meine Lehrsituation ist geprägt durch überlastete Studierende / Meine Lehrsituation ist geprägt durch überforderte Studierende." (Angaben in Prozent; N=839)*



^{*}Kategorien "trifft zu" und "trifft überwiegend zu" dargestellt

Die Klage über zu viele Prüfungen bei den Lehrenden entspricht der empfundenen Überlastung bei den Studierenden. Lehrende bemängeln einerseits zunehmend demotivierte Studierende, während sie diese andererseits tendenziell als überlastet wahrnehmen. Wie Übersicht 70 zeigt, wird studentische Überlastung ebenso beklagt wie studentische Überforderung, wobei eine strukturell bedingte Überlastung im Schnitt deutlich überwiegt.

Die Begriffe Überforderung und Überlastung beschreiben hierbei zwei unterschiedliche Ebenen – zum einen die individuelle Verfassung der Studierenden, zum anderen die formal-strukturellen Voraussetzungen, unter denen das Studieren stattfindet. Der Befund der studentischen Überforderung bezieht sich mithin auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit der individuellen Studierenden, während studentische Überlastung mit einer strukturell bedingten Überstrapazierung des Leistungsvermögens der Studierenden (z.B. durch ein Missverhältnis von zur Verfügung stehender Zeit und zu vermittelnden Lehrinhalten, den zu erbringenden Leistungsnachweisen und/oder erforderlichen Prüfungsleistungen) verbunden wird.

Die offenen Antworten zu den Kennzeichen der Lehrsituation unterstreichen diese zweigeteilte Wahrnehmung. Auf der einen Seite werden "demotivierte, desinteressierte, wenig engagierte und mangelhaft qualifizierte Studierende" beklagt, auf der anderen Seite "unangemessene Sachund Finanzmittel, Personalausstattung, unangemessene Entlohnung und Anerkennung, fehlende Kontinuität bzw. eine unsichere Arbeitsplatzsituation". Die Lehrsituation wird demnach sowohl durch eine geringe Studienmotivation als auch durch mangelhafte strukturelle Bedingungen gefährdet. Dabei ist nicht auszuschließen, dass mangelhafte strukturelle Bedingungen in einem ursächlichen Verhältnis zur motivationalen Verfassung der Studierenden stehen. Dass eine in Aussicht stehende (dauerhafte) Leistungsdrucksituation die Studienmotivation nicht unmittelbar beflügelt, sondern sich eher gegenteilig auswirkt, scheint wiederum evident zu sein.

Lehren zwischen Rationalisierung und Optimierung

Rationalisierungsstrategien wie die Verbindung von Forschung und Lehre, die Selbstbestimmung von Lehrinhalten und die Ausbildung von Routinen in der Lehre sind auf den jeweiligen Handlungskontext, in dem sie angewendet werden, bezogen. Selbstoptimierungsstrategien beziehen sich dagegen auf den innerindividuellen Umgang der agierenden Subjekte, also auf den Umgang der Subjekte mit sich selbst in Bezug auf den

Handlungskontext. Rationalisierungsstrategien wie Selbstoptimierungsstrategien sind auf die Optimierung von Handlungen ausgerichtete Strategien, die sich gegenseitig bedingen können. Dies trifft vor allem dann zu, wenn rationell zu organisierende Handlungen auf Dauer gestellt werden bzw. standardisiert werden sollen, wie dies eines der Ziele rationellen Handelns in der Lehre ist.

Selbstoptimierungsstrategien sind für sich eine Rationalisierungsstrategie, die sich auf das subjektive Verhalten richtet. Sie zielen auf eine rationelle Organisation von bereits internalisierten Verhaltensregeln und -normen, die von für das eigene Verhalten bedeutsamen externen Bedingungen abhängen. Die eigenen Fähigkeiten gilt es so zu optimieren, dass kontextspezifische Verhaltensmuster ausgebildet werden. Es geht um das individuelle Vermögen, sich mit den äußeren Bedingungen des Handelns adäquat auseinanderzusetzen, so dass individuell sinnvolles Handeln zustande kommt.

Wesentlich sind hierbei die sich aus dieser Beziehung ergebenden individuellen Zugriffsmöglichkeiten. Fragen des Zugriffs aber betreffen zunächst die Frage nach der aktiven oder passiven Bemächtigung. Im ersten Fall handelt das Subjekt weitgehend autonom und eignet sich seine Umweltbedingungen an; im zweiten Fall ist es davon abhängig, bevollmächtigt zu werden. Zugriffsmöglichkeiten sind ihrerseits kontextuell gebunden. Sie hängen von formal vorstrukturierten Handlungsräumen und den darin geltenden Regeln ab und sind insofern Machtfragen.

Machtbeziehungen sind dynamisch und ohne Freiheit nicht denkbar (Foucault 1994). Weil die Subjektpositionierungen auch von Subjekten vollzogen werden müssen (Bröckling/Krasmann 2010), weil die Anrufung des Subjektes nicht ohne das "angerufene Individuum" funktioniert (Bröckling 2012), sind Machtverhältnisse nicht nur dynamisch, sondern auch instabil. Vor diesem Hintergrund können Selbstoptimierungsstrategien nicht ohne Weiteres als subjektivierende Regierungstechnologien verstanden werden. Es kommt vielmehr darauf an, sie genauer zu bestimmen; nicht allein als Subjektivierungsweise und nicht allein als normatives Konstrukt, sondern auch als kritische Bewegung der "Entunterwerfung" (Foucault 1992: 15), als "die Kunst, nicht regiert zu werden bzw. die Kunst, nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden" (Foucault 1992: 12). Kurz: Ist Selbstoptimierung nun eine Unterwerfungs- oder eher eine Entunterwerfungsstrategie? Im nachfolgenden Kapitel wird dies im Praxisbezug anhand von für den Lehrtätigkeitsbereich spezifischen Beispielen, wie die Selbstdarstellung der eigenen Lehrpersönlichkeit im Lehrportfolio und die selbstständige Optimierung der eigenen Lehrfähigkeiten per Weiterbildung, die dort näher darzustellen sind, überprüft.

11. Die Lehre verbessern

11.1. Qualifikationsbedarf und -angebot

Die Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses haben die Aufmerksamkeit auf die Qualität der Hochschullehre gelenkt (vgl. Ceylan u.a. 2011; Euler 2013). Diese sei nicht allein eine Frage ausreichender Lehrkapazitäten: "Die Hochschulen benötigen nicht nur mehr, sondern auch besser qualifiziertes Lehrpersonal. Dazu bedarf es umfassender Qualifizierungsangebote für die Lehrenden" (Wissenschaftsrat 2008: 65).¹ Aus dieser Perspektive ist nicht allein der Staat, sondern sind auch die Hochschulen und die Lehrenden verantwortlich für die Qualität der Lehre. Dieser Verantwortung kämen beide nicht nach: Der Wissenschaftsrat diagnostiziert sowohl ein allgemeines Qualifizierungsdefizit der Lehrenden als auch ein allgemeines Angebotsdefizit der Hochschulen.

Zur Behebung des Angebotsdefizits werden derzeit im Zuge des Qualitätspakts für bessere Lehre Einrichtungen zur Verbesserung der Hochschullehre massiv ausgebaut. 2012 verfügten 85 Prozent aller staatlichen Universitäten über eigene hochschuldidaktische Einrichtungen oder waren an hochschuldidaktischen Netzwerken beteiligt (Wildt 2013: 42f.). Offen hingegen ist, inwieweit die Angebote dieser Einrichtungen das konstatierte Qualifizierungsdefizit beheben können. Ungeachtet der Frage, ob die Weiterbildungsangeboten tatsächlich die Qualifikation des Lehrkörpers verbessern und so die Qualität der Hochschullehre steigern,² geht es vor allem darum, dass die Lehrenden tatsächlich zusätzliche Qualifikationsanstrengungen unternehmen und diese Angebote nutzen.

Dies aber sei bislang an deutschen Hochschulen, insbesondere an den Universitäten, nicht der Fall (Wissenschaftsrat 2008: 44). Politische Interventionen richten sich also auch darauf, dies zu ändern. Sie basieren

_

¹ Dagegen sehen die Hochschulen angesichts steigender Studierendenzahlen die Einhaltung von Qualitätsstandards akut gefährdet und fordern zusätzliches Lehrpersonal über den Hochschulpakt 2020 hinaus ("HRK-Mitgliederversammlung warnt eindringlich: Studienplätze drohen wegzubrechen", Pressemitteilung der HRK vom 14.5. 2014).

² Solche Wirkungen werden vermutlich erst nach einiger Zeit sichtbar. Es gibt allerdings keine Diskussion darüber, sondern es herrscht offenbar Einigkeit über den unterstellten positiven Wirkungszusammenhang zwischen der Qualifizierung der Lehrenden und der Qualität der Hochschullehre. Hativa (2000) meldet zumindest Zweifel bezüglich der Nachhaltigkeit von Qualifikationsmaßnahmen an.

auf bestimmten Annahmen, warum Lehrende sich nicht weiterqualifizieren, die im Folgenden anhand der Befragungsergebnisse analysiert werden

(1) Die Lehrenden kennen die Angebote zur Weiterbildung und Qualifizierung nicht

Angebote zur Weiterbildung und Qualifizierung an einer Einrichtung sollten der Zielgruppe bekannt sein. Insofern muss es die Verantwortlichen zumindest irritieren, wenn ein Drittel der Befragten die Frage, ob ihnen Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote ihrer Hochschule für die Lehre bekannt sind, mit Nein beantwortet. Angesichts der spezifischen Situation an den Hochschulen, an denen Lehren lange Zeit als etwas galt, was man tut und qua akademischer Tätigkeit beherrscht, können diese Zahlen aber wahrscheinlich als Ausweis eines sich wandelnden Bewusstseins angesehen werden.

Übersicht 71: "Sind Ihnen Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote Ihrer Hochschule für die Lehre bekannt?" (Angaben in Prozent)

Ant- worten	FH		Uni					
	Professor/ in	Lehrbeauf- tragte/r	Professor/ in	Lehrbeauf- tragte/r	Mittelbau	LfbA	Ø	
Ja	91,5%	53,9%	68,8%	60,5%	62,4%	66,7%	65,9%	
Nein	8,5%	46,1%	31,2%	39,5%	37,6%	33,3%	34,1%	
N	94	76	154	38	500	39	901	

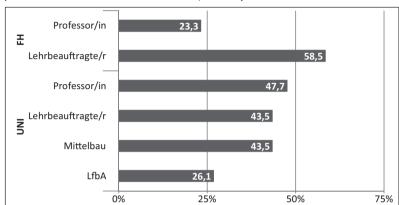
(2) Die Lehrenden sind überlastet

Bereits Anfang der 1990er Jahre, als u.a. das erste Spiegel-Ranking eine Diskussion über die Qualität der Lehre an den Hochschulen auslöste (Neidhardt 1991), konstatierten Webler und Otto aus der Perspektive der Hochschuldidaktik:

"Für eine Steigerung der Qualität der Lehre hat die Hochschuldidaktik geeignete Konzepte entwickelt und erprobt. Allerdings fehlte angesichts allgemeiner Überlast in den Hochschulen weithin die Bereitschaft, diese Konzepte kennen- und anwenden zu lernen bzw. den zum Teil höheren Lehraufwand zu investieren." (Webler/Otto 1991: 15)

Es seien also nicht fehlende Qualifizierungsangebote, sondern die fehlende Nutzung existierender Angebote, die einer Qualifizierung des Lehrkörpers entgegenstünden. Eine allein auf die Angebotsseite fokussierte Politik müsste demnach das Ziel der Verbesserung der Qualifikation der

Lehrenden verfehlen. Sie würde ignorieren, dass die strukturelle Überlastung der Lehrenden keinen Raum für Weiterbildungsaktivitäten lasse.



Übersicht 72: "Ich nutze keine hochschuldidaktischen Angebote." (Zustimmende Antworten in Prozent; N=648)

Zwar legen die Befragungsergebnisse eine im Vergleich zur Situation Anfang der 1990er Jahre gestiegene Nutzung von Weiterbildungsangeboten für die Lehre nahe, doch erreichen diese nach wie vor nur etwa gut die Hälfte der Lehrenden. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Personalgruppen. So nutzen jene mit einer hohen Lehrverpflichtung, nämlich Fachhochschulprofessor/innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Weiterbildungsangebote deutlich häufiger als andere Personalgruppen mit einer geringeren Lehrverpflichtung, vor allem Universitätsprofessor/innen und der Mittelbau. Das scheint der Annahme zu widersprechen, dass eine Überlastung in der Lehre die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten behindere, werden diese doch gerade von jenen genutzt, die am meisten lehren.

Allerdings ist die Auslastung durch die eigene Lehrtätigkeit quer durch alle Personalgruppen mit Ausnahme der Lehrbeauftragten der Hauptgrund, keine Weiterbildungsangebote zu nutzen.³ Nichtsdestotrotz ist die Annahme der Be- oder Verhinderung einer Teilnahme an Qualifikationsmaßnahmen durch eine Überlastung der Lehrenden keinesfalls so eindeutig, wie es suggeriert wird: Für die einen verhindert die Auslastung durch ihre Lehrtätigkeit die Weiterqualifizierung, für die anderen ist die-

-

³ Das trifft insbesondere sowohl auf FH- als auch auf Universitätsprofessor/innen zu, von denen 90 Prozent bzw. 94 Prozent diesen Grund nennen.

se offenbar ein besonderer Ansporn, sofern sie gemäß ihres Aufgabenspektrums im Hochschulsystem *überwiegend* als Lehrende tätig sind.

Übersicht 73: "Ich nehme keine Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote wahr, weil …" (Angaben in Prozent; N=606)

	FH		Uni				
	Professor/ in	Lehrbeauf- tragte/r	Professor/ in	Lehrbeauf- tragte/r	Mittel- bau	LfbA	N
"ich durch meine Forschungstätigkei- ten ausgelastet bin."	47,4% (19)	50,0% (14)	82,6% (46)	14,3% (7)	72,7% (132)	33,3% (3)	221
"ich durch meine Lehrtätigkeiten ausgelastet bin."	90,0% (20)	76,5% (17)	93,6% (47)	14,3% (7)	72,3% (130)	100% (4)	225
"ich mich bereits hinreichend qualifiziert habe."	47,1% (17)	52,6% (19)	55,6% (45)	14,3% (7)	27,4% (124)	50% (4)	216
"ich mich außerhalb der Hochschule weiterqualifiziere."	47,1% (17)	66,7% (18)	23,1% (39)	14,3% (7)	20,8% (120)	0% (3)	204
"ich keinen Bedarf an solchen Angeboten habe."	22,2% (18)	25,0% (16)	34,9% (43)	14,3% (7)	21,1% (123)	25% (4)	211
"ich keinen Zugang zu Angeboten der Hochschulen habe."	6,3% (16)	14,3% (14)	10% (40)	44,4% (9)	6,7% (120)	25% (4)	203
"ich sie in meiner Freizeit absolvieren müsste."	29,4% (17)	70,6% (17)	36,6% (41)	57,1% (7)	30,1% (123)	50% (2)	207

^{*} Der Wert in Klammern zeigt die Gesamtzahl der Lehrenden aus der jeweiligen Personalgruppe, die die Frage (zustimmend, teils teils, ablehnend) beantwortet haben. Beispiel: 47,4 Prozent von 19 Professor/innen (FH), die keine Angebote wahrnehmen, nehmen diese nicht wahr, weil sie durch Forschungstätigkeiten ausgelastet sind. Dies sind hier neun Professor/innen (FH).

Diejenigen, deren Aufgabenbereich sich mit etwa gleicher Intensität auf Forschung und Lehre bezieht, geben als Grund, keine Weiterbildungsangebote wahrnehmen zu können, an, dass sie durch die Lehrtätigkeit und in etwa gleich hohem Ausmaß zusätzlich durch ihre Forschungstätigkeit ausgelastet seien. Jedoch zielen politische Interventionen nicht auf eine

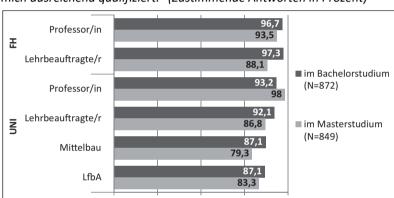
Entlastung der Lehrenden, etwa durch eine Reduktion des Lehrdeputats.⁴ Es wird vielmehr von den Lehrenden erwartet, dass sie sich unter den gegebenen Bedingungen für die Lehre weiterqualifizieren, wobei weder Vorgaben zum Umfang der Qualifikationsaktivitäten gemacht noch Ansprüche der Lehrenden auf Weiterbildung festgeschrieben werden.

(3) Die Lehrenden sind bereits ausreichend qualifiziert

0%

25%

Konträr zum vom Wissenschaftsrat konstatierten allgemeinen Qualifizierungsdefizit können sich die Lehrenden als bereits ausreichend qualifiziert für die Lehre sehen.



Übersicht 74: "Für die Anforderungen an die Hochschullehre fühle ich mich ausreichend qualifiziert." (Zustimmende Antworten in Prozent)

Selbstwahrgenommene Qualifikationsdefizite lassen sich deskriptiv wie inferenzstatistisch zwischen den Personalgruppen kaum feststellen.⁵ Professor/innen ebenso wie Nachwuchswissenschaftler/innen fühlen sich offenbar ausreichend für die Lehre sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium qualifiziert.

50%

75%

100%

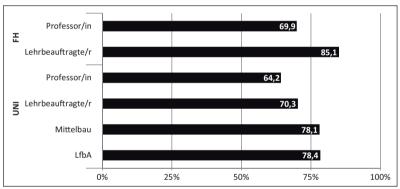
⁵ Folglich scheint die Wahrnehmung der eigenen Lehrqualifikation von der Personalgruppenzugehörigkeit und den jeweiligen Beschäftigungsbedingungen unabhängig zu sein. Zwar unterscheidet sich die Gruppe der befristet in Teilzeit beschäftigten Angehörigen des Mittelbaus diesbezüglich signifikant von allen anderen Gruppen. Dies basiert jedoch lediglich auf Ausprägungsdifferenzen (trifft überwiegend zu vs. trifft zu) und verweist nicht auf eine gegenteilige Ausrichtung des Antwortverhaltens.

⁴ Allenfalls für neu berufene FH-Professor/innen empfiehlt der Wissenschaftsrat (2008: 67) eine Reduktion des Lehrdeputats in der Einstiegsphase zum Zwecke der Qualifizierung für die Lehre.

Diese Selbstwahrnehmung der Lehrenden wird allerdings häufig als Blockadehaltung gedeutet. Wer sich bereits als ausreichend qualifiziert sieht, habe demnach auch keinen Bedarf an Weiterbildungsangeboten in der Lehre. Oder die positive Selbsteinschätzung der eigenen Lehrqualifikation wird in Zweifel gezogen. So erscheint "der Hochschullehrer als einer, dem es, gelinde gesagt, am guten Willen (für die Lehre) mangelt" (Huber 1993: 111). Anforderungen an die eigene Qualifizierung würden von den Lehrenden als Zumutung abgewehrt; sie würden der Hochschuldidaktik im Extremfall sogar die Existenzberechtigung absprechen (vgl. Wildt 2013: 39).

Allerdings weisen die Befragungsergebnisse in eine andere Richtung. Zwar sieht sich die überwältigende Mehrheit der Befragten als ausreichend qualifiziert, akzeptiert aber dennoch grundsätzlich Weiterbildungsangebote für die Lehre.

Übersicht 75: "Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote der Hochschule für die Lehre halte ich für sinnvoll." (Zustimmende Antworten in Prozent; N=924)



Die hohen Akzeptanzwerte verweisen auf den legitimatorischen Charakter des diagnostizierten Qualifikationsdefizits. Es rechtfertigt politische Interventionen zum Aufbau und zur Durchsetzung entsprechender Weiterbildungsangebote, unabhängig davon, ob die Diagnose eines Qualifizierungsdefizits von den Betroffenen geteilt wird. Aus der Perspektive der befragten Lehrenden hingegen ist ein Qualifikationsdefizit gar keine Voraussetzung für die Akzeptanz von Weiterbildungsangeboten.

Um die Lehrenden aber auch zur Nutzung der Weiterbildungsangebote zu verpflichten, wird ihre Selbstwahrnehmung durch eine Spezifizierung der Defizitannahme delegitimiert: Die Lehrenden "wissen es nicht besser. ... [Der] Hochschullehrer als Lehrer ... ist in Sachen Lehre Autodidakt" (Huber 1993: 112). Daran habe sich bis heute nichts geändert:

"Hochschullehrer aller Hochschularten sind als Lehrende weitgehend Autodidakten. Das Lehren lernen sie vielfach nur informell in der Durchführung von Lehrveranstaltungen. Sie lehren auf Erfahrungsbasis und ohne geregeltes professionelles Feedback. Ihr Engagement für die Lehre ist zwar groß, ihnen fehlt jedoch die professionelle Qualifizierung." (Wissenschaftsrat 2008: 44)

Selbst wenn sich die Lehrenden für ausreichend qualifiziert halten, könne ihre Qualifikation nur von minderer Qualität sein, da sie nicht professionell, sondern nur informell erworben wurde.⁶ Damit wird die Abwehr von Qualifikationsanforderungen durch die Lehrenden für illegitim erklärt, während die Verantwortung für das Qualifizierungsdefizit auf die Angebotsseite verlagert wird: Es wird durch das Fehlen einer professionellen Qualifizierung begründet. Die Lehrenden werden einerseits entlastet – sie sind nicht verantwortlich dafür, dass sie sich bislang allein autodidaktisch qualifizieren mussten –, aber andererseits in die Pflicht genommen, ihre bloß autodidaktische und daher defizitäre Qualifizierung zu überwinden und sich – entsprechende Angebote vorausgesetzt – professionell zu qualifizieren.⁷

(4) Die Lehrenden konzentrieren sich auf die Forschung statt auf die Lehre

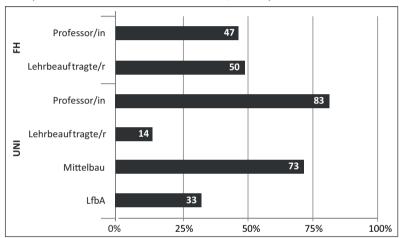
Weil die Lehre gegenüber der Forschung nur von sekundärer Bedeutung ist, konzentrierten sich die Lehrenden primär auf ihre Forschungstätigkeit. Dieser untergeordnete Stellenwert der Lehre schlage sich u.a. auch

⁶ "Bedenkt man, dass "Lehrkompetenz" als eine universitäre Kernkompetenz in der Regel nur von einer Minderheit durch hochschuldidaktische Qualifizierung, mehrheitlich aber auf dem Weg des "Ins-kalte-Wasser-geworfen-Werdens", des "Learning-by-Doing", in der kritischen Beobachtung der Altvorderen und vielleicht mit der einen oder anderen hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung angereichert erworben wird, grenzt es schon an ein Wunder: eher unwahrscheinlich aber dennoch möglich, dass Lehren und Studieren erfolgreich gestaltet wird und gelingt" (Heiner/Wildt 2009: 17).

⁷ Hinzu kommt, dass Lehrende neue Anforderungen, insbesondere durch die Bologna-Reformen, erfüllen müssen, für deren Bewältigung sie sich ebenfalls weiterqualifizieren müssen: "Es fehlt [den Hochschullehrenden] an Kenntnissen und Erfahrungen der Curriculumentwicklung, der Vermittlung fachübergreifender und fachbezogener Kompetenzen, der curricularen Konstruktion von Modulen, der Konzeption von Modulprüfungen sowie der Einbeziehung beschäftigungsrelevanter und Internationalität fördernder Lehr-/Lernkonzepte" (Stahr 2009: 71).

in der mangelnden Bereitschaft der Lehrenden nieder, zusätzliche Qualifikationsanstrengungen für die Lehre zu verfolgen (vgl. Webler 1991: 86; Wissenschaftsrat 2008: 44). Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Auslastung durch die Forschungstätigkeit ein Hinderungsgrund für die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten ist, und zwar spiegelbildlich zur Auslastung durch die Lehre und insbesondere für jene Personalgruppen, die eine niedrigere Lehrverpflichtung haben.

Übersicht 76: "Ich nehme keine Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote wahr, weil ich durch meine Forschungstätigkeiten ausgelastet bin." (Zustimmende Antworten in Prozent; N=606)



Zwar liegt es nahe anzunehmen, dass insbesondere für Universitätsprofessor/innen und den universitären Mittelbau die Forschung die Haupttätigkeit ist. Möglicherweise ist diese zentrale Stellung der Forschung aber schon länger unter den Verdrängungsdruck der Lehre (Schimank 1995) geraten, so dass jede weitere lehrbezogene Aktivität wie beispielsweise zusätzliche Qualifikationsanstrengungen abgewehrt wird. Solche Abwehrhaltungen und andere Strategien (vgl. Bloch et al. 2015) der Lehrenden sind unter anderem darauf gerichtet, mehr Zeit für die eigene Forschung zu gewinnen (Anderson 2006: 485). Sie basieren auf der Wahrnehmung, dass die Verteilung der verfügbaren Zeitressourcen gerade nicht der zentralen Stellung der Forschung entspricht.

Politische Interventionen zielen aber nicht auf eine Änderung der Zeitverteilung, sondern des Prestigefälles zwischen Forschung und Lehre. Hierfür sollen organisationale Mechanismen zur Aufwertung der Lehre installiert werden. Das betrifft einerseits die Reproduktionsbedingungen des akademischen Feldes. Der "verlässliche Nachweis von Lehrkompetenzen und bisherigen Lehrleistungen" (Wissenschaftsrat 2008: 68) soll nicht nur Zugangsvoraussetzung, sondern auch Auswahlkriterium für die Berufung auf eine Professur werden. Da es aber bislang kein Assessment von Lehrkompetenzen im deutschen Hochschulsystem gibt, müssen diese in entsprechenden Qualifikationsprogrammen erworben und zertifiziert werden, sollen sie nachweisbar sein. Das betrifft andererseits die Lehrtätigkeit von Professor/innen, die durch Anreizsysteme aufgewertet werden soll. So können Qualifikationsaktivitäten z.B. bei leistungsbezogener Mittelvergabe honoriert werden.

11.2. Das Lehrportfolio

"Was aber kann und soll angesichts dessen der Staat tun?", fragte Huber (1993: 115) bereits in der Diskussion über die Qualität der Lehre Anfang der 1990er Jahre in Bezug auf das konstatierte Qualifikationsdefizit der Lehrenden. Er solle, so die seinerzeitige Forderung, die Lehre aufwerten, und zwar durch die Installation ebenjener Mechanismen, die bis heute in der politischen Diskussion virulent sind. So forderte die AG Hochschuldidaktik den "obligatorischen Nachweis systematischer Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragen als Voraussetzung der Erteilung der venia legendi im Rahmen der Habilitation", die "obligatorische Teilnahme an praktischer didaktischer Aus- und Fortbildung während der Zeit als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in" ebenso wie eine "demonstrative Aufwertung von Lehrleistungen durch Aufnahme in die Berufungspolitik: Die zuständigen Minister sollen künftig bei vergleichbarer Forschungsqualifikation den/die didaktisch fähigere/n Bewerber/in berufen" (Webler 1991: 91ff.). Der Staat wurde als die Instanz gesehen, die eine Lehrqualifikation verbindlich und für alle verpflichtend festschreiben könnte.

Zu einer solchen verbindlichen Regelung der Lehrqualifikation ist es nicht gekommen. Auf der Ebene der Hochschulen lässt sich allerdings beobachten, dass in der letzten Zeit nicht nur die Weiterbildungsangebote für die Lehre ausgebaut, sondern auch einzelne Gruppen von Lehrenden zu deren Nutzung verpflichtet wurden, etwa neu berufene Professor/innen. Jenseits solcher besonderen Gruppen von Lehrenden stößt die Strategie, Lehrende auf die Qualifizierung für die Lehre zu verpflichten, an ihre Grenzen. Zwar können Qualifikationsaktivitäten an das Ergebnis von Lehrveranstaltungsevaluationen gekoppelt werden. Diese würden

aber von den Lehrenden nicht angenommen und führten daher nicht zu nachhaltigen Verbesserungen der Qualität der Lehre (Szyczyrba/Wildt 2009: 201). Die Angebote werden größtenteils auf freiwilliger Basis wahrgenommen.

Diese Freiwilligkeit deutet darauf hin, dass die Qualifikation für die Lehre individualisiert wird. Diese Stoßrichtung entspricht dem Kenntnisstand der hochschuldidaktischen Forschung, dass eine allein auf die Vermittlung von Lehrkompetenzen zielende Weiterbildung nicht die diesen zugrunde liegenden Lehrüberzeugungen (teacher beliefs) erreicht (vgl. Trautwein/Merkt 2012; Szyczyrba/Wildt 2009; McAlpine/Weston 2000). Solche Überzeugungen werden "durch die eigenen Erfahrungen als Schüler beeinflusst, [sind] relativ robust und veränderungsresistent und ... in einer vorbewussten (tacit or implicit) Form vorhanden und daher schwer zu artikulieren" (Trautwein/Merkt 2012: 88f.). Gängige Modelle akademischer Lehrkompetenz berücksichtigen diese Überzeugungen nicht (Trautwein/Merkt 2012: 89). Sie aber müssten sich ändern, wenn nachhaltige Effekte erzielt werden sollen.8 Zugleich sind diese Überzeugungen aber in hohem Maße resistent gegenüber Veränderungen. Sie könnten "nur durch gezielte Feedback- und Reflexionsprozesse aufgebrochen werden" (Trautwein/Merkt 2012: 92), wobei "ein hilfreiches und Entwicklung ermöglichendes Feedback nur entstehen [kann], wenn die beliefs unverstellt reflektiert werden, und wenn die von Interaktion abhängige Arbeit von Lehrenden mit ihren Studierenden im Perspektivenwechsel betrachtet und bisherige Routinen kritisch hinterfragt werden" (Szczyrba/Wildt 2009: 197).

Ein Instrument, das eine solche "unverstellte" Reflexion der eigenen Lehrüberzeugungen ermöglichen soll, ist das Lehrportofolio.

"Ein Lehrportfolio enthält die reflektierte Dokumentation der eigenen Lehrtätigkeit über eine Auswahl von Lehrveranstaltungen. Das ansonsten eher intransparente Geschehen in Hörsälen und Seminarräumen wird nach außen dargestellt. Die eigene Lehrpraxis wird präsentiert, Lehrleistungen werden systematisch beschrieben. Die Bewertungen durch andere,

-

⁸ So folgert Hativa (2000) in seiner Fallstudie über zwei Professor/innen der Rechtswissenschaften, deren Lehre schlecht bewertet worden war und die daher ein viermonatiges Weiterbildungsprogramm zur Verbesserung ihrer Lehre absolvierten: "Thus, basing instructional development treatments solely on treating problematic teaching behaviors and techniques, as is the practice in most related programs (see literature above), is insufficient for improving the instruction of the most problematic teachers. ... for poor teachers to improve, it is necessary to address also the personal characteristics and beliefs that are detrimental to effective instruction." (Hativa 2000: 519, Herv. i.O.)

aber auch durch die eigene Person, werden kombiniert und dokumentiert. Dadurch werden die Lehrenden, sonst passive Evaluationsobjekte, zu aktiven und selbstkritischen Darstellern und Darstellerinnen ihrer Lehrleistungen." (Szczyrba/Wildt 2009: 198)

Das Lehrportfolio soll die Lehrpraxis sichtbar machen. Diese Sichtbarkeit ist sowohl nach innen als auch nach außen gerichtet (vgl. Szczyrba/ Wildt 2009: 199). Die Lehrenden sollen ihre Lehrpraxis nach innen reflektieren und nach außen darstellen. Sie beobachten sich selbst und entwickeln aus dieser Selbstbeobachtung die Außendarstellung ihrer Lehrkompetenz. Die Selbstbeobachtung "erfordert ein konsequentes Interesse an den Lücken aber auch Stärken der eigenen Arbeit und damit die Fähigkeit zur Selbstkritik" (Szczyrba 2009: 166). Sie steht daher unter dem Imperativ der Optimierung und leitet die Arbeit der Lehrenden an sich selbst an. Zugleich soll diese Arbeit an sich selbst – also die Arbeit an der eigenen Lehrqualifikation – nach außen dargestellt werden. Denn das Lehrportfolio soll in Berufungsverfahren der Einschätzung der Lehrkompetenz dienen (Wissenschaftsrat 2008: 68). Hierfür werden einzelne Bereiche definiert und bewertet wie beispielsweise die Lehr-Lern-Philosophie, pädagogische Modelle und Methoden sowie Kontextwissen (Trautwein/Merkt 2012: 95).

Das Lehrportfolio erweist sich somit als eine zugleich individualisierende und strukturierende Technik. Einerseits wird die Lehrpraxis, insbesondere unter Rekurs auf die zugrunde liegenden Lehrüberzeugungen, in die Selbstverhältnisse⁹ der Lehrenden verlegt. Andererseits muss diese Haltung offengelegt und gerechtfertigt werden. Im Lehrportfolio wird diese Arbeit an sich selbst dokumentiert, und zwar als Geschichte einer fortschreitenden Verbesserung oder "Veredelung" der eigenen Lehrpraxis. Indem es auf der Selbstbeobachtung der Lehrenden basiert, generiert das Lehrportfolio Informationen, die sonst nicht sichtbar würden. Es ist eine Technik, die keine Alternativen zulässt. Nur wer seine Lehrpraxis dokumentiert, reflektiert diese; und nur wer seine Lehrpraxis reflektiert, ist auch in der Lage, diese zu verbessern. Die Möglichkeit, die eigene Lehrpraxis zu reflektieren, ist somit nicht von dem Zwang zu trennen, dies auch zu tun und zu dokumentieren.

.

⁹ Nach Foucault (1984) ist damit das Verhältnis gemeint, das das Subjekt zu sich selbst einnimmt und das bestimmt, wie das Subjekt sich selbst regiert.

Der Zwang zur Reflexion und Dokumentation wird durch die Verknüpfung des Lehrportfolios mit Verfahren der Personalauswahl erzeugt.¹⁰

"Also ich weiß von Kollegen, die hier Fortbildungen wahrgenommen haben. An der Uni H. wird das [Lehrportfolio] angeboten zur Hochschuldidaktik und mir wurde es bewusst, als ich dann plötzlich mich auf Juniorprofessuren beworben habe, wo man genaue Lehrprofile erstellen muss. Das heißt also auch Lehrkonzepte, ein Lehrcurriculum, Lehrportfolio, du hast nur ... kennst das Wort. Und das war für mich, na ja kein Schocker, aber jedenfalls ein Signal, ein Alarmsignal, dass ich mich da auch schlau machen muss und ich denke, es wird kein Weg daran vorbeikommen, irgendwelche Fortbildungen an der Uni, von der Uni wahrzunehmen, damit ich diese ganzen keywords dann weiß und dann in meinen Lebenslauf einbauen kann." (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, außeruniversitäres Forschungsinstitut, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Das Interviewzitat verweist auf drei Stoßrichtungen des Lehrportfolios. Erstens ist das Lehrportfolio produktiv. Es erfordert Weiterbildungsaktivitäten, um das Lehrportfolio zu füllen. Zweitens ist das Lehrportfolio kompetitiv. Als Bestandteil der Personalauswahl wird das eigene Lehrportfolio in Relation zu anderen Lehrportfolios bewertet. Es geht also nicht allein darum, die eigene Lehre zu verbessern, sondern auch darum, besser zu lehren als andere. Drittens befördert das Lehrportfolio nicht unbedingt die "unverstellte" Reflexion, sondern vielmehr eine instrumentelle Darstellung der eigenen Lehrleistungen. Die Darstellung soll den Bewerber "in einem guten Licht" erscheinen lassen; es müssen die richtigen "keywords" fallen. Das Portfoliokonzept zielt in der Konzentration der Darstellung des Portfolioerstellers auf eine besondere Zweckmäßigkeit seiner bisherigen Lehrtätigkeit als institutionelles Maß für *effiziente* Einsatzmöglichkeiten individueller (Lehr-)Leistungsfähigkeit ab.

-

¹⁰ Dies geschieht gleichsam durch die Verknüpfung mit anderen Gratifikationen, wie die Honorierung von Lehrleistungen, für die Lehrportfolios ebenfalls verwendet werden können (Szczyrba/Wildt 2009: 198).

¹¹ siehe zur Prüfung der Authentizität von Darstellungen des Bewerbers in Auswahlgesprächen Bloch et al. (2014)

11.3. Empowerment

"I think that if one wants to analyze the genealogy of the subject in Western civilization, he has to take into account not only techniques of domination but also techniques of the self. Let's say: he has to take into account the interaction between those two types of techniques – techniques of domination and techniques of the self. He has to take into account the points where the technologies of domination of individuals over one another have recourse to processes by which the individual acts upon himself. And conversely, he has to take into account the points where the techniques of the self are integrated into structures of coercion or domination. The contact point, where the individuals are driven by others is tied to the way they conduct themselves, is what we can call, I think, government." (Foucault 1993: 203)

Das Lehrportfolio ist eine Technik, die an der Schnittstelle von Selbstund Disziplinartechnologien angesiedelt ist. Es markiert einen Punkt, an dem die Selbstverhältnisse von Subjekten (hier: von Lehrenden) zum Gegenstand von Machtausübung werden. Die Fähigkeit, sich selbst (in der Lehre) zu regieren, soll gesteigert werden, indem die Lehrenden aktiviert werden. 12 Das Lehrportfolio zielt auf das Empowerment von Lehrenden. Kern des aus der Sozialpsychologie stammenden Empowerment-Konzeptes ist es, das Individuum nicht für die Existenz von Problemen, sehr wohl aber für die Lösung dieser Probleme in die Verantwortung zu nehmen (Brickman et al. 1982). Erreicht wird dies, indem "Probleme so gerahmt werden, dass sie als Probleme mangelnder Selbststeuerung erscheinen" (Bröckling 2003: 330). Probleme wie beispielsweise überfüllte Hörsäle, aber auch unsichere akademische Karriereperspektiven werden also nicht auf ihre sozialen Bedingungen zurückgeführt, sondern als individuelle Herausforderungen gedeutet (Bloch 2004: 122). Konstatiert wird ein Gefühl der Ohnmacht gegenüber sozialen Prozessen, das als Ausgangspunkt für das Besinnen auf die eigenen Stärken und die Arbeit an den eigenen Schwächen dient und überwunden werden soll.

"Empowerte Arbeitnehmer erkennen selbständig neue Technologien und Wissenslücken und initiieren selbständig neue Lernprozesse. Weil sie ihren Arbeitsprozess selbständig organisieren, erhöht sich das Gefühl der

٠

[&]quot;In der Semantik wirtschaftlicher Prozesse geht es um die Aktivierung von Ressourcen, zum Beispiel des Wissenskapitals von Unternehmen. Entscheidend ist dabei nicht allein, dass Produktionsfaktoren zum Einsatz gebracht werden, sondern dass spezifische Anreiz- und Steuerungssysteme geschaffen werden, welche die Akteure dazu veranlassen und befähigen, eigenständig im Sinne vorgegebener Zielgrößen tätig zu werden." (Kocyba 2004: 19).

Kontrolle. Sie sehen Probleme als Herausforderungen und minimieren so Unsicherheit durch unbekannte Anforderungen." (Bloch 2009: 74)

Das Lehrportfolio wird so zu einem Instrument, das Kontrolle über die eigene Lehrpraxis suggeriert, und zugleich diese Kontrollsuggestion nach außen vermarktet, wobei grundsätzlich offen ist, ob es als Selbstvermarktungsstrategie zum gewünschten Erfolg, d.h. zu einem Bewerbungsvorteil bei der Stellenvergabe führt. Es ist einerseits nicht standardisiert, so dass sowohl die Dokumentation von Qualifikationsnachweisen als auch die damit angestrebte Selbstoptimierung entgrenzt sind. Andererseits stellt es für den bislang unregulierten Bereich der Darstellung bzw. Messung von Lehrkompetenz (Häcker 2011; Queis 2005) eine teilformalisierte Struktur zur Verfügung, was denjenigen, die ohnehin lehren müssen, die Möglichkeit bietet, ihre Professionalität zu dokumentieren.

Die Erwartung einer persönlichen Wertsteigerung hängt davon ab, wie anpassungsfähig sich das leistungsorientierte Subjekt an die jeweiligen Erfordernisse zeigt bzw. ausweisen kann. Dies geschieht im Bereich der Hochschullehre mit einem selbst erarbeiteten Leistungskatalog, der sich z.B. auf die persönliche Bereitschaft zur Lehre, Freude an der Betreuung der Studierenden, didaktische Zertifikate, Kollegialität und Weiterbildungsaktivitäten bezieht. Voraussetzung dafür ist die Orientierung an den Qualitätsmaßstäben des akademischen Lehrbetriebs, die – selbst wenn sie ungenau und daher schwer zu antizipieren sind – weniger als Probleme, denn als Herausforderung zur Leistungsoptimierung Beachtung finden.

Externe Handlungsanforderungen werden zum subjektiven Entwicklungsziel sich selbst entwerfender und insofern autonomer Lehrender, die jedoch keineswegs ungebunden agieren, da ihre Bemühungen auf den Karriereerfolg ausgerichtet sind. Weil diesem Karriereerfolg keine transparenten Kriterien zugrunde liegen, an denen sich das Subjekt orientieren könnte, erfolgt eine permanente Neuorientierung und -anpassung, die sich an den jeweiligen Erfordernissen der akademischen Lehrtätigkeit ausrichten. Dieser Prozess entspricht einer nicht abschließbaren Identitätskonstruktion, die Ausformungen, Umformungen und Neuentwürfe im Sinne einer Patchworktechnik beinhaltet und fortwährend mobilisiert. Die Art der Vermarktung, die sich in der Individualität und Flexibilität des Lehrportfolios ausdrückt, gibt daher Auskunft über eine ebenso individuelle wie flexible Lehrendenidentität, die beständig zu antizipieren sucht, was gefragt sein könnte.

In Anlehnung an Keupps Patchworkidentität (2005) kann die Lehrendenidentität als amalgamartige Zusammenfügung eines Lehrsubjekts gelesen werden. Dessen Ausformung ist umso sensibler an Erfolgskriterien

ausgerichtet, je weniger dieselben formalisiert bzw. normiert sind, wodurch sie einen prospektiv ausgerichteten Raum für Diskussion, Reflexion und Innovation schaffen: "In ihren Identitätsmustern fertigen Menschen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde und diese sind Resultat der schöpferischen Möglichkeiten der Subjekte" (Keupp 2005: 4).

Das Lehrportfolio spiegelt diese Schöpferkraft erstens in der Darstellung des Bemühens um Professionalität als allgemeines Karrieremotiv wider, das im zweiten Schritt in der facettenreichen Ausdifferenzierung entsprechender Qualifikationsnachweise bestätigt und bekräftigt wird. Und es zeigt drittens, wie sich Lehrende praktisch daran abarbeiten, Ungeregeltes durch Eigeninitiative in eine individuell-konstruktive Form zu bringen. Diese soll sich in Abgrenzung zu Mitbewerbern gerade dadurch als besser bewähren, dass sie kontinuierlich und produktiv auf den Mangel an konkreten Anforderungskriterien, den sie so zur Herausforderung umwerten, reagieren.

Die daraus resultierenden Aktivitäten führen zwar unter Umständen nicht zum gewünschten Ziel, zumindest aber zu unermüdlich zielgerichtetem Training. Mit dem Lehrportfolio kann gemäß der Patchworktechnik fortlaufend an einer Lehridentität gearbeitet werden. Es wird funktional für das Empowerment der Lehrenden: als ausweisbarer Wert im Sinne selbstregulativer Motivation und als Durchhaltestrategie, deren sich das Subjekt im Rahmen der eigenen Werterhaltung und der Wertschöpfung aus sich selbst heraus bedient. Das Lehrportfolio erweist sich als geeignetes Instrument zur Arbeit an der eigenen Identität. Denn wie das Lehrportfolio verläuft die Identitätskonstruktion über eine nach außen gerichtete "Dimension der Passungs- und Verknüpfungsarbeit [zur] Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit, ... Anerkennung und Integration" (Keupp 2005: 10f.) und über eine nach innen gerichtete "auf das Subjekt bezogen[e] Synthesearbeit" (Keupp 2005: 11). Letztere besteht in der beständigen "subjektive[n] Verknüpfung der verschiedenen Bezüge, um die Konstruktion und Aufrechterhaltung von Kohärenz und Selbstanerkennung, um das Gefühl von Authentizität und Sinnhaftigkeit" (Keupp 2005: 11) zu erzeugen. Subjektive Identitätsarbeit mag aber auch bei maximaler Koinzidenz innerer und äußerer Ansprüche, mithin maximaler subjektiver Konzessionsbereitschaft im Übereinbringen äußerer Erfordernisse (z.B. Leistungsanforderungen) und innerer Einstellung (individueller Tüchtigkeitsanspruch) missglücken.

So wird eine karriereorientierte Zielverfolgung tendenziell immer bedeutsamer und umso prekärer, je ungünstiger sich die Qualifikationsbedingungen gestalten. Die zunehmend unsicheren Karriereperspektiven

tragen zur Durchsetzung der Explikation des eigenen Leistungsvermögens per Lehrportfolio bei. Dabei gilt nicht nur, dass sich Bewerber als besonders geeignet für die Hochschullehre darstellen, je umfangreicher deren Lehrkompetenznachweise ausfallen. Sie weisen darüber hinaus mit ihren Qualifikationsanstrengungen eine allgemein hohe Belastbarkeit und Flexibilität bei besonderem Engagement nach, wobei solche allgemeinen Gütekriterien ebenso wie spezielle Kompetenzbekundungen erst im Vergleich zu Mitbewerbern an Wert gewinnen. Grundsätzlich unsichere und prekäre Karrierebedingungen dienen somit als Folie für intersubjektive Exzellenzmerkmale, die den Einzelnen Distinktionsmöglichkeiten eröffnen, die per Lehrportfolio in Szene gesetzt werden können.

Dabei konkurriert die Vermarktung der eigenen Lehrleistungen mit der Vermarktung anderer Leistungen.

"Will man wirklich in Lehre investieren oder nicht? ... Ich habe es gemacht, weil ich das eben nicht im Lebenslauf hatte. ... Also es ist wichtiger für mich auf Workshops zu gehen, auf Konferenzen zu gehen, zu publizieren, lernen, wie man gute Projekte schreibt, als in Lehre zu investieren. Leider. ... Das ist eigentlich eine Sache, die muss man vorweisen, also am besten ist, man macht schnelle Lehre, man kann es nachweisen und man hat es im Lebenslauf und man geht weiter. Das ist, das wäre, also sagen wir, wenn man das zynisch handhaben will, das wäre natürlich die beste Strategie." (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, außeruniversitäres Forschungsinstitut, Sprach- und Kulturwissenschaften)

Das ist Kehrseite des Empowerments der Lehrenden: Als "unternehmerisches Selbst" (Bröckling 2007) kann er oder sie sich dafür entscheiden, lieber in Forschung und Networking statt in die Lehre zu "investieren". Die Qualität der eigenen Lehre wird sich dann vermutlich nicht verbessern.

12. Fazit: Trotz allem zufrieden mit der Lehre

Die geforderten und angeschobenen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung richten sich nicht auf die Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Zwar werden durch den Hochschulpakt 2020 die Ausbildungskapazitäten temporär erhöht, aber dieser allein quantitative Ausbau schreibt nur die bestehenden Strukturen fort. Die Maßnahmen unterstellen vielmehr eine mangelnde Effizienz in der Hochschullehre und setzen bei den einzelnen Lehrenden an. Politische Programme wie der Qualitätspakt Lehre und politische Maßnahmen wie die Einführung von Anreizsystemen zielen darauf, die Lehre unabhängig von den gegebenen strukturellen Bedingungen zu verbessern.

Dabei ist die Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen von starken Ungleichheiten geprägt. Dazu gehört zunächst die binäre Struktur des deutschen Hochschulsystems, die sich u.a. in der unterschiedlich hohen Lehrverpflichtung von Professor/innen an Universitäten und Fachhochschulen niederschlägt. Wollen letztere forschen, muss ihre Lehrverpflichtung reduziert werden. Das scheint auch übliche Praxis an den untersuchten Fachhochschulen zu sein, wobei auch die reduzierte Lehrverpflichtung immer noch deutlich über der der Universitätsprofessor/innen liegt. Die Auswertung der Strukturdaten hat gezeigt, dass der Umfang der Lehrtätigkeit in Abhängigkeit von der Personal- und Fächergruppe ebenso wie von Beschäftigungsform und -umfang erheblich variiert. Die sechs von uns identifizierten Typen von Lehrenden an Universitäten repräsentieren unterschiedliche strukturelle Ausgangsbedingungen für die Lehrtätigkeit.

- (1) Die Lehre des *akademischen Kernpersonals* bleibt zumindest innerhalb des formalen Rahmens, so dass Lehr- und Forschungstätigkeit in einer Balance gehalten werden können.
- (2) Für das akademische Kernpersonal mit Schwerpunkt in der Lehre ist diese Balance bereits gekippt: Es lehrt so viel, dass seine Forschungstätigkeit gefährdet ist.
- (3) *Unbefristetes Lehrpersonal* lehrt fast ausschließlich; Forschung wird von ihm nicht mehr erwartet, weshalb es auch nur ein geringes Interesse an seiner Beschäftigung gibt.
- (4) Zur Behebung mittelfristiger Kapazitätsengpässe wird vorrangig auf befristetes Lehrpersonal zurückgegriffen, das aber gerade aufgrund seiner Befristung nicht zur langfristigen Qualitätsentwicklung der Lehre eingesetzt wird.

- (5) Die Lehrkapazitäten werden durch *Qualifikant/innen* aufgestockt. Für diese ist es unumgänglich, den Umfang ihrer Lehrtätigkeit zu begrenzen, damit nicht die Arbeit an der eigenen Qualifikation beeinträchtigt wird. Wer zu viel lehrt, gerät gegenüber den weniger lehrenden Mitkonkurrenten in der Forschung ins Hintertreffen.
- (6) Die Lehrtätigkeit von *Hire-and-Fire-Lehrenden* ist in der Regel nicht nur auf zwei SWS, sondern je nach Bedarf auch auf ein Semester begrenzt. Nur jeder Zweite von ihnen wird überhaupt für die erbrachte Lehre bezahlt. Sie werden bevorzugt zur Behebung kurzfristiger Kapazitätsengpässe eingesetzt, sind aber mit Lehranteilen von bis zu einem Drittel mitunter unverzichtbar für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots.

In unserer Untersuchung gingen wir davon aus, dass diese unterschiedlichen strukturellen Bedingungen die Art und Weise des Lehrens beeinflussen. Demnach würden diejenigen, die für Qualifikationszwecke auf ihre eigene Forschung angewiesen sind, die Lehre tendenziell als Belastung wahrnehmen und seien daher bestrebt, diese Belastung möglichst gering zu halten. Und diejenigen, die bereits in hohem Umfang lehren, würden bestimmte Strategien entwickeln, um die Lehre überhaupt noch meistern zu können, und Qualitätseinbußen hinnehmen. Mehr noch: Jene Lehrenden, deren Lehre nur für einen kurzen Zeitraum eingeplant wird, würden keine besonderen Qualitätsansprüche an ihre Lehrtätigkeit stellen. In allen Fällen – so unsere Hypothese – ließe sich aus den strukturellen Bedingungen eine instrumentelle Lehrmotivation ableiten.

Diese Annahmen haben sich alle nicht bestätigt. Die Ergebnisse der Befragung der Lehrenden zeigen, dass weder soziodemographische Faktoren noch strukturelle Bedingungen wie Fächergruppe, Qualifikationslevel, Beschäftigungsform und Lehr- oder Beschäftigungsumfang von unmittelbarer Bedeutung für die Bewertung der Lehrsituation sind. Stattdessen sind die befragten Lehrenden quer durch alle Personal- und Fächergruppen überwiegend zufrieden mit ihrer Lehre. Offensichtlich wirken die jeweiligen strukturell gegebenen Handlungsbedingungen, -möglichkeiten und -grenzen nur vermittelt über Motivationsqualitäten (autonome vs. extrinsische Motivation) auf die Lehrzufriedenheit – so die theoretisch entwickelte Ergebnisinterpretation in Anlehnung an Ryans und Decis Self-Determination Theory. Dabei gilt, je mehr Selbstbestimmung der Handlungskontext zulässt, desto eher nehmen die Lehrenden ihre Tätigkeit als Eigeninteresse wahr und vice versa.

Die Motivation zu lehren resultiert aus der Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses, zu dem Lehre und Forschung gleichermaßen gehören. Dieses eignen sich die Lehrenden im Laufe ihrer wissenschaftlichen Sozialisation an. Die Lehrenden sind mit der Lehre trotz struktureller Widrigkeiten so lange zufrieden, wie sie den Eindruck haben, im Rahmen ihrer professionsethischen Vorstellungen selbstbestimmt zu lehren, Forschung und Lehre miteinander zu verbinden und in der Lehre kollegiales wie studentisches Feedback zu erfahren.

Wie verändert sich dieser Verinnerlichungs- bzw. Identifikations- und damit Professionalisierungsprozess, wenn dem Autonomieanspruch konkrete Anforderungen zur messbaren Qualitätssteigerung der akademischen Lehre entgegentreten? Es zeigt sich, dass die Lehre nicht von den sie erbringenden Personen – den Lehrenden – getrennt werden kann. Wenn es gerade eine zweckungebundene Motivation ist, die Lehrende zur Lehre treibt, erscheint es zweifelhaft, ob politische Maßnahmen wie die Implementierung von Anreizsystemen die Lehre verbessern können.

Unsere Ergebnisse legen nahe, dass die Identifikation mit dem Rollenmodell der Professur, das die Einheit von Forschung und Lehre transportiert, ihre motivierende und handlungsleitende Wirkung einbüßt, wenn die äußeren Anforderungen nicht mehr zu eigenen gemacht werden können. Dem Professionsideal, das bislang dafür sorgte, dass der Lehrbetrieb trotz struktureller Ungleichheiten funktionierte, wird die Basis entzogen – unternehmerische Lehrende zielen nicht darauf, die eigene Lehre zu verbessern, sondern besser als andere zu lehren. Sie lehren, wie es von ihnen erwartet werden könnte.

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Personalkategorien und Lehrverpflichtungen (Bandbreiten nach den LVVO aller Bundesländer, ohne künstlerische Hochschulen)	31
Übersicht 2:	Soll-Personal (nur wissenschaftliches und künstlerisches Personal) und Ist-Lehrkörper an der Uni Ost1 (Anzahl der Personen)	35
Übersicht 3:	Soll-Personal (nur wissenschaftliches und künstlerisches Personal)	
coersient 5.	und Ist-Lehrkörper an der Uni Ost2 (Anzahl der Personen)	36
Übersicht 4:	Anteile der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an	
	Fachbereichen der Universitäten und Zuwachs nach den	
	WR-Empfehlungen (in Prozent).	44
Übersicht 5:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen (N=1.101) an	
	Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)	46
Übersicht 6:	Anteile der Personalgruppen (N=5.361 Lehrende) an der erbrachten	
	Lehre nach Veranstaltungsform (Angaben in Prozent)	48
Übersicht 7:	Erbrachte Lehre nach Fächergruppe und Veranstaltungsform	
	(Angaben in Prozent)	48
Übersicht 8:	Veranstaltungsstruktur der erbrachten Lehre von Professor/innen	
	(N=719) an Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)	49
Übersicht 9:	Anteile des Mittelbaus (N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) und	
	an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)	52
Übersicht 10:	Lehrverpflichtungen von wissenschaftlichen bzw. akademischen	
	Mitarbeiter/innen an Universitäten mit Schwerpunkt in der Lehre	53
Übersicht 11:	Verteilung der erbrachten Lehre im Mittelbau (N=2.124) an	
	Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)	54
Übersicht 12:	Anteile der Lehrkräfte für besondere Aufgaben (N=242), des Mittelbaus	
	(N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre	
_	an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)	57
Übersicht 13:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrkräften für besonderen	
	Aufgaben (LfbA) (N=246) an Universitäten (Angaben in Prozent)	58
Übersicht 14:	Anteile der Lehrbeauftragten (N=1.422), des Mittelbaus (N=2.123) und	
	der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an	
	Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)	59
Übersicht 15:	Anteile der Lehrbeauftragten (N=1.422) an der erbrachten Lehre an	
vin	Fachbereichen der Universitäten nach Fächergruppe	61
Übersicht 16:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten (N=1.421) an	
r'n : 1, 17	Universitäten insgesamt und nach Fächergruppe (Angaben in Prozent)	62
Übersicht 17:	Hauptberufliches Lehrpersonal nach Personalgruppe und	
тп	Beschäftigungsverhältnis (Angaben in Prozent)	65
Übersicht 18:	Anteile der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten	67
Übersicht 19:	Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)	6 /
Obersicht 19:	Anteile unbefristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Personalgruppe (in Prozent)	60
Übersicht 20:	Verteilung der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnis sen	69
Obersicht 20.	erbrachten Lehre an Universitäten nach Personalgruppe	
	(Angaben in Prozent, N=1.232)	70
Übersicht 21:	Differenzierung des unbefristet in Vollzeit beschäf tigten Mittelbaus	/ 0
Obersiciii 21.	(N=359) nach Umfang der erbrachten Lehre (Angaben in Prozent)	72
Übersicht 22:	Anteile befristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen	12
Obersient 22.	der Universitäten nach Personalgruppe (in Prozent)	77
Übersicht 23:	Anteile des befristeten Mittelbaus an der erbrachten Lehre an	/ /
Considin 23.	Fachbereichen der Universitäten nach Beschäftigungsumfang	
	(Angaben in Prozent, N=745)	78
Übersicht 24:	Differenzierung des befristeten Mittelbaus (N=777) nach	
	Beschäftigungsumfang und Umfang der erbrachten Lehre	80
	5 5 5	

Übersicht 25:	Anteile bezahlter und unbezahlter Lehrbeauftragter (N=800) an der	
	erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten (in Prozent)	83
Übersicht 26:	Zusammensetzung der Lehrbeauf-tragten (N=1.393) nach Titel	
_	(Angaben in Prozent)	85
Übersicht 27:	Verteilung der erbrachten Lehre von Lehrbeauftragten an	
	Universitäten nach Vergütung (Angaben in Prozent)	86
Übersicht 28:	Verteilung der erbrachten Lehre im nicht-promovierten Mittelbau an	
	Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent, N=617)	90
Übersicht 29:	Verteilung der erbrachten Lehre im promovierten Mittel¬bau an	
	Universitäten nach Fächergruppe (Angaben in Prozent, N=634)	92
Übersicht 30:	Verteilung der erbrachten Lehre im befristet beschäftigten Mittelbau an	
-n	Universitäten nach akademischer Qualifikation (Angaben in Prozent, N=748)	94
Übersicht 31:	Verteilung der erbrachten Lehre des befristet und in Teilzeit beschäftigten	
	Mittelbaus an Universitäten nach akademischer Qualifikation	
	(Angaben in Prozent, N=444)	95
Übersicht 32:	Verteilung der erbrachten Lehre im in Vollzeit befristet beschäftigten	
	Mittelbau an Universitäten nach akademischer Qualifikation	
	(Angaben in Prozent, N=304)	96
Übersicht 33:	Differenzierung des nicht-promovierten und befristet beschäftigten	0.0
****	Mittelbaus (Angaben in Prozent, N=490)	98
Übersicht 34:	Differenzierung des promovierten und befristet beschäftigten	0.0
**** 1 . 2 #	Mittelbaus (Angaben in Prozent, N=258)	99
Übersicht 35:	Anteile der Professor/innen und der Lehrbeauftragten an der erbrachten	101
r''i : 1 : 2 c	Lehre an Fachbereichen der Fachhochschulen (in Prozent, N=1.216)	101
Übersicht 36:	Verteilung des Soll-Lehrdeputats unter Professor/innen nach	102
тп	Fachhochschule (Angaben in Prozent, N=414)	103
Übersicht 37:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen nach	102
тп	Fachhochschule (Angaben in Prozent, N=420)	103
Ubersicht 38:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten nach Fachhochschule (Angaben in Prozent, N=734)	105
ίї II: - I-4 2Ω.		
Übersicht 39: Übersicht 40:	Typologie des Lehrkörpers (N=2.526)Zusammensetzung der weiblichen (N=828) und männlichen (N=1.698)	108
Obersicht 40:	Lehrenden nach Typen (Angaben in Prozent)	112
Übersicht 41:	Beschreibung der Personalcluster	125
Übersicht 42:	Faktor Lehrmotiv Forschung und Nachwuchsförderung (N=890)	
Übersicht 42:	"Ich lehre, um wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern und zu	129
Obersiciii 43.	rekrutieren." (Angaben in Prozent; N=943)	121
Übersicht 44:	"Meine Lehre ist geprägt durch einen geringen Zusammenhang von	131
Obersient 44.	Lehre und eigener Forschung." (Teilzeit befristeter Mittelbau;	
	Angaben in Prozent; N=200)	12/
Übersicht 45:	Faktor Lehrengagement als Forschungsvorteil	134
Obcision 45.	(Angaben in Prozent; N=988)	135
Übersicht 46:	Faktor Lehrengagement als Forschungsnachteil (Angaben in Prozent; N=992	
Übersicht 47:	"Lehren Sie in diesem Semester mehr als vertraglich festgelegt?"	, 157
Obersient 47.		140
Übersicht 48:	(Angaben in Prozent; N=909)	1 10
Coersient 10.	(Angaben in Prozent; N=439)	
Übersicht 49:	Faktor Lehrmotiv Karriere (Angaben in Prozent; N=885)	
Übersicht 50:	Faktor Lehrengagement als Karrierenutzen (Angaben in Prozent; N=885)	
Übersicht 51:	"Welche Bedeutung hat die Lehre aus Ihrer Sicht für die akademische	102
	Karriere?" (Angaben in Prozent; N=879)	153
Übersicht 52:	Lehrzufriedenheit im Personalgruppenvergleich (N=914)	
Übersicht 53:	Lehrmotive: Professor/innen und wissenschaftlicher Nachwuchs	
	(Darstellung der durchschnittlichen Aussagen; N=552)	164
Übersicht 54:	Faktor intrinsisch-professionelle Motive (N=850; Angaben in Prozent)	
Übersicht 55:	"In meinen Lehrveranstaltungen kann ich eigene Forschungsinteressen	
	einbringen." (Angaben in Prozent; N=940)	177
	2 \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \	

Übersicht 56:	"In meinen Lehrveranstaltungen kann ich eigene Forschungsinteressen einbringen." (Angaben in Prozent: N=898)
Übersicht 57:	"Die Inhalte bzw. Kompetenzen, die meine Lehrveranstaltungen vermitteln,
Übersicht 58:	kann ich weitgehend selbst bestimmen." (Angaben in Prozent; N=944)
Übersicht 59:	kann ich weitgehend selbst bestimmen." (Angaben in Prozent; N=775)
	Kompetenzen sind durch die Vorgaben der Studiengangsplanung oder andere Erfordernisse des Studiums weitgehend festgelegt."
	(Angaben in Prozent; N=940)
Übersicht 60:	"Aufgrund von Vorgaben der Studiengangsplanung oder anderer
	Erfordernisse in meinem Bereich biete ich regelmäßig Lehrveranstaltungen
Übersicht 61:	mit weitgehend identischen Inhalten an." (Angaben in Prozent; N=891)
Obersient 61:	"Aufgrund von Vorgaben der Studiengangsplanung oder anderer Erfordernisse in meinem Bereich biete ich regelmäßig Lehrveranstaltungen
	mit weitgehend identischen Inhalten an." (Angaben in Prozent; N=776)
Übersicht 62:	"An der Studiengangsentwicklung des Fachbereichs/ Instituts wirke ich mit."
Obersiem 02.	(Angaben in Prozent; N=951)
Übersicht 63:	"Meine Lehrsituation ist geprägt durch überfüllte Lehrveranstaltungen."
	(Angaben in Prozent; N=893)
Übersicht 64:	Mittelbau nach erbrachter Lehre in Bezug auf überfüllte
	Lehrveranstaltungen (Angaben in Prozent; N=437)
Übersicht 65:	"Meine Lehrsituation ist geprägt durch überfüllte Lehrveranstaltungen."
	(Angaben in Prozent; N=734)
Übersicht 66:	"Meine Lehrsituation ist geprägt durch bürokratischen Aufwand."
_	(Angaben in Prozent; N=885)
Übersicht 67:	"Meine Lehrsituation ist geprägt durch didaktische Überforderung."
	(Angaben in Prozent; N=876)
Übersicht 68:	"Zur Verbesserung der Lehre ist/sind für mich hilfreich."
r'il : 1, co	(Darstellung der durchschnittlichen Aussagen; N=560)
Übersicht 69:	"Meine Lehre ist geprägt durch zu viele Prüfungen." (Angaben in Prozent; N=849)200
Übersicht 70:	
Obersient /0:	Studierendenüberlastung vs. Studierendenüberforderung: "Meine Lehrsituation
	ist geprägt durch überlastete Studierende / Meine Lehrsituation ist geprägt
Übersicht 71:	durch überforderte Studierende." (Angaben in Prozent; N=839)
Obersiciii /1.	Hochschule für die Lehre bekannt?" (Angaben in Prozent)
Übersicht 72:	"Ich nutze keine hochschuldidaktischen Angebote." (Zustimmende
Obersicht /2.	Antworten in Prozent; N=648)
Übersicht 73:	"Ich nehme keine Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote wahr, weil …"
Coersient 75.	(Angaben in Prozent; N=606)
Übersicht 74:	"Für die Anforderungen an die Hochschullehre fühle ich mich
	ausreichend qualifiziert." (Zustimmende Antworten in Prozent)
Übersicht 75:	"Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote der Hochschule für die
	Lehre halte ich für sinnvoll." (Zustimmende Antworten in Prozent;
	N=924)
Übersicht 76:	"Ich nehme keine Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote wahr,
	weil ich durch meine Forschungstätigkeiten ausgelastet bin."
	(Zustimmende Antworten in Prozent; N=606)

Literatur

- Anderson, Gina (2006): Carving out time and space in the managerial university. In: Journal of Organizational Change Management 19 (5), S. 578-592.
- Baldwin, Roger G./Chronister, Jay (2001): Teaching without Tenure. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.
- Baldwin, Roger G./Wawrzynski, M. R. (2011): Contingent Faculty as Teachers: What We Know; What We Need to Know. In: American Behavioral Scientist 55 (11), S. 1485-1509.
- Ball, Stephen J. (1993): What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education 13 (2), S. 10-17.
- Ball, Stephen J./Braun, Annette/ Maguire, Meg/Hoskins, Kate (2011): Policy actors: doing policy work in schools. In: Discourses. Studies in the Cultural Politics of Education 32 (4), S. 625-639.
- Ball, Stephen J./Braun, Annette/Maguire, Meg (2012): How schools do policy: policy enactments in secondary schools. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Berlin: BMBF.
- Batinic, Bernad (2003): Internetbasierte Befragungsverfahren. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28 (4), S. 6-18.
- Becker, Fred G./Stegmüller, Ralph/Tadsen, N. Wögen/Wild, Elke (2011): Motivation und Anreize zu 'guter Lehre' im Rahmen des Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen. (= Diskussionspapier Nr. 585 der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften). URL: http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOId=2405710&f ileOId=2405777 (letzter Zugriff am 14.08.2013).
- Becker, Fred G./Stegmüller, Ralph/Tadsen, N. Wögen/Wild, Elke (2012): Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In: Becker, Fred G./Krücken, Georg/Wild, Elke (Hg.) Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 137-157.
- Benjamin, Ernst (2003a): Editor's Notes. In: Benjamin, Ernst (Hg.): Exploring the Role of Contingent Instructional Staff in Undergraduate Learning. San Francisco: Jossey-Bass, S. 1-13 (= New Directions for Higher Education 123).
- Benjamin, Ernst (2003b): Reappraisal and Implications for Policy and Research. In: Benjamin, Ernst (Hg.): Exploring the Role of Contingent Instructional Staff in Undergraduate Learning. San Francisco: Jossey-Bass, S. 79-113 (= New Directions for Higher Education 123).
- Berthold, Christian/Gabriel, Gösta/Stuckrad, Thimo von (2009): Zwei Jahre Hochschulpakt 2020 (1. Phase) eine Halbzeitbilanz. 16 Länderberichte zu Herausforderungen, Maßnahmen und (Miss-)Erfolgen. Gütersloh: CHE Arbeitspapier 116.
- Berthold, Christian/Gabriel, Gösta/Herdin, Gunvald/Stuckrad, Thimo von (2011a): Hochschulpakt Phase 1 eine Erfolgsstory? Gütersloh: CHE Arbeitspapier 146.
- Berthold, Christian/Gabriel, Gösta/Stuckrad, Thimo von (2011b): Sonderauswertung zur Entwicklung der Betreuungsrelation nach Stellenkategorien. Hochschulpakt 2020 Phase I (2007 bis 2010). Gütersloh: CHE.
- Bettinger, Eric/Long, Briget Terry (2004): Do College Instructors Matter? The Effects of Adjuncts and Graduate Assistants on Students' Interests and Success: National Bureau of Economic Research. Working Paper 10370.
- Bloch, Roland (2004): Freiheit durch Entsolidarisierung. Flexible Studierende und Selbsttechnologien. In: Zeitschrift für Politische Psychologie (ZfPP) 12 (1/2), S. 119-128.

- Bloch, Roland (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Bloch, Roland/Burkhardt, Anke/Franz, Anja/Kieslich, Claudia/Kreckel, Reinhard/Schuster, Robert/Trümpler, Doreen/Schulze, Henning/Zimmermann, Karin (2011): Personalreform zwischen föderaler Möglichkeit und institutioneller Wirklichkeit. In: Pasternack, Peer (Hg.): Hochschulen nach der Foderalismusreform. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 155-205.
- Bloch, Roland/Dreier, Lena/Kocyba, Katrin/Mitterle, Alexander (2014): Auswahlgespräche in "exklusiven" Gymnasien, privaten Hochschulen und "exzellenten" Graduiertenschulen. Die Überprüfung von Authentizität und Passung. In: Zeitschrift für Pädagogik. [Im Erscheinen].
- Bloch, Roland/Lathan, Monique/Würmann, Carsten (2013): Trotz allem zufrieden mit der Lehre. Subjektive Lage und Haltung der Lehrenden an Universitäten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) 3/2013, S. 42-58.
- Bloch, Roland/Lottmann, André/Würmann, Carsten (2008): Die Exzellenzinitiative: Wettbewerbliche Programmatik, wissenschaftliche Kriterien, politische Interessen. In: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten Denkanstöße zur Hochschul¬landschaft im Föderalismus. Bielefeld: Webler, S. 81-93.
- Bloch, Roland/Mitterle, Alexander/Würmann, Carsten (2015): Im Lehrbetrieb. Wie Lehrende und Fachbereiche ihre Lehre organisieren. Im Erscheinen.
- Bloch, Roland/Würmann, Carsten (2012): Außer Konkurrenz? Lehre und Karriere. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 2/2012, S. 199-219.
- Bloch, Roland/Würmann, Carsten (2013): Alles oder nichts? Zur Reproduktion von Ungleichheit in der Personalstruktur des deutschen Wissenschaftssystems. In: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hg.): Hochschule gestalten: Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld: Webler, S. 65-73.
- BMBF=Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn, Berlin: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF.
- BuWiN=Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013 (BuWiN). Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/2013/BuWiN2013.pdf (letzter Zugriff am 23.07.2013).
- Bode, Christian/Weber, Joachim D. (1996): Hochschulzulassung. In: Christian Fläming/ Volker Grellert/Otto Kimminich/Ernst-Joachim Meusel/Hans Heinrich Rupp/Hermann Josef Schuster/Friedrich Graf Stenbock-Fermor (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Band 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, S. 673-710.
- Braun, Hubert (1991): Ökonomie der Hochschule Steuerungsinstrumentarium des Staates. In: Helberger, Christof (Hg.): Ökonomie der Hochschule II. Berlin: Duncker & Humblot, S. 39-52.
- Braun, Hubert (1993): Die Entwicklung und Bedeutung hochschulstatistischer Kennzahlen. In: Neusel, Aylâ/Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (Hg.): Hochschule – Staat – Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M.: Campus (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf), S. 11-28.
- Brehm, Robert/Zimmerling, Wolfgang (2008): Die Entwicklung des Hochschulzulassungsgesetzes seit 1996. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 27 (12), S. 1303-1309.
- Brickman, Philip/ Rabinowitz, Viat Carulli/Jurgis Jr., Karuza/, Vita/Coates, Dan/Cohn, Ellen/Kidder, Louise (1982): Models of helping and coping. In: American Psychologist 37(4), S. 368-384.

- Bröckling, Ulrich (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 31., S. 323-344.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2012). Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs Macht Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 131-144.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne (2010). Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt/M.: Campus, S. 23-42.
- Brunstein, Joachim, C./Heckhausen, Heinz (2010): Leistungsmotivation. In Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz (Hg.): Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, S. 145-192.
- Burris, Val (2004): The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks. In: American Sociological Review 69 (2), S. 239-264.
- Caplow, Theodore/McGee, Reece J. (1958): The Academic Marketplace. New York: Basic Books, Inc.
- Ceylan, Firat/Fiehn, Janina/Paetz, Nadja-Verena/Schworm, Silke/Harteis, Christian (2011): Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses. Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In: Nickel, Sigrun (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE Arbeitspapier 148, S. 106-122.
- Cross, John G./Goldenberg, Edie N. (2003): How Does University Decision Making Shape the Faculty? In: Benjamin, Ernst (Hg.): Exploring the Role of Contingent Instructional Staff in Undergraduate Learning. San Francisco: Jossey-Bass, S. 49-59 (New Directions for Higher Education 123).
- Cross, John G./Goldenberg, Edie N. (2009): Off-Track Profs. Nontenured Teachers in Higher Education. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Deci, Edward L./Eghart, Haleh/Patrick, Brian C./Leone, Dean R. (1994): Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. In: Journal of Personality 62, S. 119-142.
- Deci, Edward L./Kasser, Tim/Ryan, Richard M. (1997). Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. In: James L. Bess (Hg.): Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, S. 57-71.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. Canadian Psychology 49, S. 182-185.
- Dohmen, Dieter (2014): FiBS-Studienanfängerprognose 2014 bis 2025: Die Zeit nach den doppelten Abiturjahrgängen. URL: http://www.fibs.eu/de/sites/_wgData/FiBS-Forum 051 Studienanfaengerprognose 140519.pdf (letzter Zugriff am 14.01.2014).
- Dölle, Frank (2010): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich Universitäten 2008: Kennzahlenergebnisse für die Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein auf Basis des Jahres 2008. Hannover: HIS.
- Eagan, Kevin M./Jaeger, Audrey J. (2009a): Effects of Exposure to Part-time Faculty on Community College Transfer. In: Research in Higher Education 50 (2), S. 168-188.
- Eagan, Kevin M./Jaeger, Audrey J. (2009b): Unintended Consequences. Examining the Effect of Part-Time Faculty Members on Associate's Degree Completion. In: Community College Review 36 (3), S. 167-194.

- Eagan, Kevin M./Jaeger, Audrey J. (2011): Examining Retention and Contingent Faculty Use in a State System of Public Higher Education. In: Educational Policy 25 (3), S. 507-537.
- Ehrenberg, Alain (2012): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ehrenberg, Ronald G./Zhang, Liang (2005): Do Tenured and Tenure-Track Faculty Matter? In: Journal of Human Resources 40 (3), S. 647-659.
- Enders, Jürgen/Teichler, Ulrich (1995): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Engler, Steffani (2001): "In Einsamkeit und Freiheit". Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professor. Konstanz: UVK.
- Euler, Dieter (2013): Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Norderstedt: Books on Demand, S. 29-44.
- Fiedler, Marina/Welpe, Isabell M. (2008): "If you Don't Know What Port You are Sailing to, No Wind is Favorable": Appointment Preferences of Management Professors. In: Schmalenbach Business Review 1/2008. S. 4-31.
- Flick, Uwe (1995): Triangulation. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, S. 432-435.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forgasz, Helen J./Leder, Gilah C. (2006): Academic Life. Monitoring Work Patterns and Daily Activities. In: The Australian Educational Researcher 33 (1), S. 1-22.
- Foucault, Michel (1984): Von der Freundschaft als Lebensweise: Michel Foucault im Gespräch. Berlin Merve.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1993): About the Beginning of the Hermeneutics of the Self: Two Lectures at Dartmouth. In: Political Theory 21 (2), S. 198-227.
- Franz, Anja/Kieslich, Claudia/Schuster, Robert/Trümpler, Doreen (2011a): Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform (HoF-Arbeitsbericht 3'11). Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Roland Bloch. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Franz, Anja/Lathan, Monique/Schuster, Robert (2011b): Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes (HoF-Arbeitsbericht 4'11). Unter Mitarbeit von Alexander Mitterle und Alexander Kühn. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Gagné, Marylène/Deci, Edward L. (2005): Self-determination theory and work motivation. In: Journal of Organizational Behavior 26 (4), S. 331-362.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2010): Zweiter Bericht zur Umsetzung des Hochschulpakts 2020. Sachstandsbericht zum Berichtstermin 31. Oktober 2009. Bonn: GWK.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2012): Hochschulpakt 2020 Bericht zur Umsetzung in den Jahren 2007 bis 2010 und Jahresbericht 2010. Bonn. URL: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-27-Hochschulpakt-Umsetzung-2010.pdf (letzter Zugriff am 03.06.2011).
- Gläser, Jochen/Stefan Lange (2007): Wissenschaft. In: Handbuch Governance. Wiesbaden: Bertelsmann, S. 437-451.
- Gross, Christiane/Jungbauer-Gans, Monika (2007): Erfolg durch Leistung? Ein Forschungsüberblick zum Thema Wissenschaftskarrieren. In: Soziale Welt 58 (4), S. 453-471.

- Gross, Christiane/Jungbauer-Gans, Monika/Kriwy, Peter (2008): Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30 (4), S. 8-32.
- Grühn, Dieter/Hecht, Heidemarie/Rubelt, Jürgen/Schmidt, Boris (2009): Der wissenschaftliche "Mittelbau" an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen (ver.di Anstöße Bildung, Wissenschaft, Forschung). URL: http://www.tu-berlin.de/fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss_prekariat_09/E ndbericht Verdi Studie 09.pdf (letzter Zugriff am 01.06.2011).
- Häcker, Thomas (2011). Portfolio revisited über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münte-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verlag, S.161-183.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Hartmann, Michael/Kopp, Johannes (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/2001, S. 436-466.
- Hativa, Nira (2000): Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. In: Instructional Science 28, S. 491-523.
- Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (2009): Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz? In: Journal Hochschuldidaktik, 20 (1), S. 17-20.
- Heise, Elke/Zaepernick-Rothe, Ute (2012): Zufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten mit ihrer Lehrtätigkeit. In: Becker, Fred G./Krücken, Georg/Wild, Elke (Hg.) Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 115-136.
- Herzberg, Frederick/Mausner, Bernard/Syndermann, Barbara B. (2012): The motivation to work. New Brunswick, New Jersey:Transaction Publishers.
- Hilbrich, Romy/Schuster, Robert (2014): Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (1), S. 70-89.
- Holzkamp, Klaus (1985a): Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch? In: Braun, Karl-Heinz/Holzkamp, Klaus (Hg.): Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. Frankfurt/M.: Campus, S. 16-36.
- Holzkamp, Klaus (1985b): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.
- Hornbostel, Stefan/Sondermann, Michael (2009): Dynamische Entwicklung. Stand der Personalrekrutierung bei der Exzellenzinitiative. In: Forschung & Lehre 04/2009, S. 264-265.
- HRK (2007): Eckpunkte für die zukünftige Zusammenarbeit von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Entschließung der 2. Mitgliederversammlung am 27.11. 2007. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn. URL: http://www.hrk.de/uploads/ tx szconvention/Entschliessung Zusammenarbeit.pdf (letzter Zugriff am 24.11.2011).
- HRK (2009): Promotionen von Fachhochschulabsolventen in den Prüfungsjahren 2006, 2007 und 2008. Bonn: HRK.
- Huber, Ludwig (1993): Förderung der Lehre an den Universitäten Wie und durch wen? Neusel, Aylâ/Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (Hg.): Hochschule – Staat – Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M.: Campus, S. 11-28.
- Huber, Ludwig/Frank, Andrea (1991): Bemerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von Hochschullehrerinnen. In: Webler, Wolf-Dietrich/Otto, Hans- Uwe (Hg.): Der Ort

- der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 143-160.
- Hüfner, Klaus (1991): Inter- und intra-universitäre Kennzahlensysteme zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Christof Helberger (Hg.): Ökonomie der Hochschule II. Berlin: Duncker & Humblot, S. 73-92.
- Illinois State Board of Education (2002): All Faculty Matter! A Study of Nontenure-Track Faculty at Illinois Public Colleges and Universities. Springfield: Illinois State Board of Education.
- In der Smitten, Susanne/Jäger, Michael (2010): Anreizbasierte Steuerung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Optionen und Grenzen. In: DGWF Hochschule und Weiterbildung 1/2010, S. 26-35.
- Jacob, Anna Katharina/Teichler, Ulrich (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufes im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung 2007/2008. Bonn: BMBF.
- Jacoby, Daniel (2006): Effects of Part-Time Faculty Employment on Community College Graduation Rates. In: The Journal of Higher Education 6/2006, S. 1081-1103.
- Keupp, Heiner (2005). Patchwork-Identität Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Vortrag in Dortmund am 20. Mai 2005. URL: http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf (letzter Zugriff am 17.05.2013).
- Klecha, Stephan/Reimer, Melanie (2008): Wissenschaft als besonderer Arbeitsmarkt. In: Klecha, Stephan/Krumbein, Wolfgang (Hg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 13-88.
- KMK (2009): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009-2020. Zwischenstand. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenzder Kultusminister der Länder. Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand_Vorausberechnung_Studie nanfaengerzahlen 2009 2020.pdf (letzter Zugriff am 26.06.2012).
- KMK (2014): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014-2025. Zusammenfassung der Ergebnisse. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Z usammenfassende Ergebnisse 2014 Text.pdf (letzter Zugriff am 18.04.2014).
- Kocyba, Hermann (2004): Aktivierung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart, S. 17-22. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kreckel, Reinhard (2008a): Aus deutscher Sicht dringliche Reformbereiche. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 27-34.
- Kreckel, Reinhard (2008b): Die akademische Juniorposition zwischen Beharrung und Reformdruck: Deutschland im Strukturvergleich mit Frankreich, Großbritannien und USA sowie Schweiz und Österreich. In: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008. Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft. Bielefeld: Webler. S. 117-135.
- Kreckel, Reinhard (2008c): Zwischen universeller Inklusion und neuer Exklusivität. Institutionelle Differenzierungen und Karrieremuster im akademischen Feld: Deutschland im internationalen Vergleich. In: Kehm, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 181-194.
- Kreckel, Reinhardt (2012): Akademischer Nachwuchs als Beruf? Deutsche Entwicklungen im internationalen Vergleich. Zur unzeitgemäßen Aktualität Max Webers. Vortrag im Rahmen des Symposiums "Wissenschaft als Beruf" der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 8. Mai 2012. URL: http://www.soziologie.uni-halle.de/emeriti/ kreckel/docs/nachwuchs-weber-txt-fertig-kre.pdf (letzter Zugriff am 23.06.2012).
- Krempkow, Rene (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre: Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: UVW.
- Krücken, Georg/Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina (2010): Hochschulmanagement Auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: WSI-Mitteilungen 63 (5), S. 234-241.

- Krüger, Hartmut (1996): Lehre. In: Fläming, Christian/Grellert, Volker/Kimminich, Otto/ Meusel, Ernst-Joachim/Rupp, Hans Heinrich/Schuster, Hermann J./Stenbock-Fermor, Friedrich Graf (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Band 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, S. 309-322.
- Kubath, Sascha/Leitner, Konrad (2007): Bericht der Projektgruppe "WM-Studie 2007" an die dritte Vizepräsidentin der TU Berlin. URL: http://www.tu-berlin.de/fileadmin/a701 00710/Publikationen/Offizielle Endversion.pdf (letzter Zugriff am 21.07.2008).
- Kühl, Stefan (2012): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie . Eine Streitschrift. Bielefeld: Transcript.
- Lacy, Fiona J./Sheehan, Barry A. (1997): Job satisfaction among academic staff: An international perspective. Higher Education 34, 305-322.
- Leahey, Erin/Crockett, Jason Lee/Hunter, Laura A. (2008): Gendered Academic Careers: Specializing for Success? In: Social Forces 86 (3), S. 1273-1309.
- Lehrverpflichtungsverordnungen (LVVO) der Bundesländer, Stand 2013: Dokumentation der LVVO unter URL: http://www.hof.uni-halle.de/daten/lvv_gesetze_2/lvv_zusamme en.pdf (letzter Zugriff am 25.02.2014).
- Lewin, Kurt (1926): Vorsatz, Wille und Bedürfnis. In: Psychologische Forschung 7, S. 330-385.
- Long, Scott J. (1990): The origins of sex differences in science. In: Social Forces 4/1990, S. 1297-1316.
- Long, Scott J./Fox, Frank M. (1995): Scientific Careers: Universalism and Particularism. In: Annual Review of Sociology 45, S. 45-71.
- Long, Scott J./McGinnis, Robert (1985): The effects of the mentor on the academic career. In: Scientometrics 3/1985, S. 255-280.
- Löwer, Wolfgang (2010): Rechtsfragen der Einführung eines Curricularwertes. Tübingen: Mohr Siebeck (Wissenschaftsrecht Beiheft 20).
- Lüdtke, Alf (1994): Stofflichkeit, Macht-Lust und Reiz der Oberflächen. Zu den Perspektiven von Alltagsgeschichte. In: Schulze, Winfried (Hg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht, S. 65-80.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Universität als organisierte Institution. In: Die Universität als Milieu. Bielefeld: Haux. S. 90-99.
- Mattonet, Helmut (1982): Kapazitätsermittlung. In: Fläming, Christian/Grellert, Volker/Kimminich, Otto/Meusel, Ernst-Joachim/Rupp, Hans Heinrich/Schuster, Hermann J./Stenbock-Fermor, Friedrich Graf (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Band 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, S. 743-767.
- McAlpine, L./Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. Instructional Science, 28, 363-385.
- McClelland, David C. (1961): The achieving society. Princeton: Van Nostrand.
- McClelland, David C. (1966): Die Leistungsgesellschaft. Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mittelstraß, Jürgen (2008): Die Universität zwischen Anspruch und Anpassung Denkströme. In: Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften 1, S. 11 -23.
- Mitterle, Alexander/Bloch, Roland/Würmann, Carsten (2015): Disconnected? Teaching without faculty in German Higher Education. In: Viczko, Melody/Riveros,Gus (Hg.): Policy enactments, assemblage and agency in educational policy contexts. Sonderheft der Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. (Zur Publikation angenommen).
- Münch, Richard (2007): Die Konstruktion von Elite-Universitäten durch soziale Schließung. In: Blanke, Hermann-Josef (Hg.): Bildung und Wissenschaft als Standortfaktoren. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 111-141.

- Neidhardt, Friedhelm (1991): Die Ranking-Debatte Evaluationsversuche im Lehrbereich der Hochschulen. In: Webler, Wolff-Dietrich/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 283-294.
- Niemiec, Christopher P./Ryan, Richard M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. In: Theory and Research in Education 7 (2), S. 133-144.
- Oehler, Christoph (2000): Staatliche Hochschulplanung in Deutschland: Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik. Neuwied: Luchterhand.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 1/2005, S. 15-52.
- Oshagbemi, Titus (1997): Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. In: Education and Training 39, S. 354-359.
- Park, Shelley M. (1996): Research, Teaching, and Service: Why Shouldn't Women's Work Count? In: The Journal of Higher Education 1/1996, S. 46-84.
- Pasternack, Peer (2010): Hochschulqualität und Lehrpreise. In: Tremp, Peter (Hg.): "Ausgezeichnete Lehre!". Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen Konzepte Vegrabepraxis. Münster: Waxmann, S. 27-39.
- Pelletier, Luc G./Seguin-Lévesqui, Chantal/Legault, Louise (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers.' motivation and teaching behaveors. In: Journal of Educational Psychology 94 (1), S. 186-196.
- Queis, Dietrich von (2005): Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen Akkreditierung sichern Profil schärfen! Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements: Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen (E 2.3). Stuttgart, Berlin: Raabe, S. 1-22.
- Rest, Jonas (2011): Ohne Umsonst-Dozenten droht der Kollaps. Berliner Zeitung 22.12. 2011.
- Rheinberg, Falko (2000): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röbken, Heinke (2007): Reputationshierarchien im Rekrutierungsnetzwerk in der Betriebswirtschaftslehre. In: Die Betriebswirtschaft 67 (3), S. 319-334.
- Röbken, Heinke (2009): Karrierepfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, S. 430-451.
- Roth, Guy/Assor, Avi/Kanat-Maymon, Yaniv/Kaplan, Haya (2007): 'Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self- determined learning'. In: Journal of Educational Psychology 99 (4), S. 761-74.
- Rothböck, Sandra/Sacchi, Stefan/Buchmann, Marlis (1999): Die Rekrutierung der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Eliten in der Schweiz. Eine explorative Studie. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 3/1999, S. 459-496.
- Schaeper, Hildegard (1995): Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In: Enders, Jürgen/Teichler, Ulrich (Hg.): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Berlin: Luchterhand, S. 127-155.
- Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Schluchter, Wolfgang (1996): Neubeginn durch Anpassung. Studien zum ostdeutschen Übergang.: Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Schmidt, Boris (2007): Lust und Frust am "Arbeitsplatz Hochschule": Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In: Beiträge zur Hochschulforschung (29) 4, S. 140-161.

- Schubert, Frank/Engelage, Sonja (2011): Wie undicht ist die Pipeline? Wissenschaftskarrieren von promovierten Frauen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/2011, S. 431-457.
- Seeliger, Bodo (2005): Leitfaden zur Anwendung der Kapazitätsverordnung. Hamburg: Universität Hamburg.
- Simons, Maarten/Elen, Jan (2007): The 'research-teaching nexus' and education through research': an exploration of ambivalencies. In: Studies in Higher Education 32 (5), S. 617-631.
- Smeby, Jens-Christian (1996): Disciplinary differences in university teaching. In: Studies in Higher Education 21 (1), S. 69-79.
- Stahr, Ingeborg (2009): Academic Dtaff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz.
 In: R. Schneider/B. Szczyrba/U. Welbers/J. Wildt (Hrsg.): Wandel der Lehr- Lernkultur an Hochschulen. W. Bertelsmann: Bielefeld, S. 70-87.
- Statistisches Bundesamt (2009): Personal an Hochschulen 2008. Fachserie 11/Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2010): Finanzen und Steuern. Ausgaben, Einnahmen und Personal der öffentlichen und öffentlich geförderten Einrichtungen für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung 2008. Fachserie 14/Reihe 3.6. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2012a): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2011. Fachserie 11/Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2012b): Finanzen und Steuern. Ausgaben, Einnahmen und Personal der öffentlichen und öffentlich geförderten Einrichtungen für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung. Berichtszeitraum 2010. Fachserie 14/Reihe 3.6. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stichweh, Rudolf (1999): Die soziale Rolle des Professors der philosophischen Fakultät. Berufskonstruktion und Professionalisierung im 19. Jahrhundert. In Schwingens, Rainer C. (Hg.): Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert. Basel: Schwabe & CO AG-Verlag, S. 335-350.
- Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation. In: Ulrich Sieg/Dietrich Korsch (Hg.): Die Idee der Universität heute. München: Saur, S. 123-134.
- Stock, Manfred (2011): Akademische Bildung und die Unterscheidung von Breiten- und Elitebildung. Eliteprogramme deutscher Hochschulen. In: Soziale Welt 62 (2), S. 129-142.
- Strohschneider, Peter/Kempen, Bernhard (2007): Professur, Schwerpunkt Lehre? Pro und Kontra. In: Forschung & Lehre 3/2007, S. 152-153.
- Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2009): Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 190-205.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 1/2010, S. 119-134.
- Thieme, Werner (2004): Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln, Berlin, München: Heymanns.
- Thompson, Karen (2003): Contingent Faculty and Student Learning: Welcome to the Strativersity. In: Benjamin, Ernst (Hg.): Exploring the Role of Contingent Instructional Staff in Undergraduate Learning. San Francisco: Jossey-Bass, S. 41-47 (New Directions for Higher Education 123).
- Townsend, Robert B. (2003): Changing Relationships, Changing Values in the American Classroom. In: Benjamin, Ernst (Hg.): Exploring the Role of Contingent Instructional

- Staff in Undergraduate Learning. San Francisco: Jossey-Bass, S. 23-32 (New Directions for Higher Education 123).
- Trautwein, Caroline/Merkt, Marianne (2012): Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In: Szczyrba, B./Gotzen, S. (Hrsg.) Das Lehrportfolio Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. LIT Verlag.
- Trow, Martin (1972): The Expansion and Transformation of Higher Education. In: International Review of Education 1, S. 61-84.
- Umbach, Paul D. (2008): The effects of part-time faculty appointments on instructional techniques and commitment to teaching. Paper Presented at the 33rd Annual Conference of the Association for the Study of Higher Jacksonville, FL, November 5-8, 2008. URL: http://www.4.ncsu.edu/~pdumbach/part-time.pdf (letzter Zugriff am 16.03.2011).
- Weber, Joachim D. (2010): Kapazitätsrecht. Quantität und Gleichheit versus Qualität und Wettbewerb. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 2/2010, S. 73-85.
- Weber, Max (2000) [1904/05]: Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus. Weinheim: Beltz, Athenäum.
- Webler, Wolff-Dietrich (1991): Zur Steigerung des Prestiges von Lehrleistungen an deutschen Hochschulen Bielefelder Memorandum der AHD. In: Webler, Wolff-Dietrich/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 75-94.
- Webler, Wolff-Dietrich/Otto, Hans-Uwe (1991): Akademische Lehre im Funktionsgeflecht der Hochschule. In: Webler, Wolff-Dietrich/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-19.
- Weingart, Peter (2004): Universitätsreform als Inszenierung von Mythen. In: Hünermann, Peter/Ladenthin, Volker/Schwan, Gesine (Hg.): Nachhaltige Bildung: Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61-79.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989): Ausbildungskapazität und Ausbildungsqualität. Abschlußbericht über das WRK-Projekt zur Neufestsetzung der Curricularnormwerte. Band 1. Hochschulen mit Promotionsrecht (Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen, Gesamthochschulen). Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz.
- Wildt, Johannes (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.): Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27-57.
- Wilkesmann, Uwe (2012): Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 363-381. URL: http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/Wil/Medienpool/Downloads/Wilkesmann Intrinsische Lehrmotivation.pdf (letzter Zugriff am 24.08.2013).
- Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (2010a): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? Theorie und empirische Evidenz. In: Tremp, Peter (Hg.): "Ausgezeichnete Lehre!". Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis. Münster: Waxmann, S. 39-57.
- Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (2010b): Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. In: Forschung & Lehre, 7/2010: S. 504-507.
- Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. In: Soziale Welt 62 (3), S. 251-278.

- Wilkesmann, Uwe/Würmseer, Grit (2009): Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Gouvernance-Strukturen auf die Hochschullehre. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 2/2009, S. 33-46.
- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland (HoF-Arbeitsbericht 1'09). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Winter, Martin (2013): Studienplatzvergabe und Kapazitätsermittlung. Berechnungs- und Verteilungslogiken sowie föderale Unterschiede im Kontext der Studienstrukturreform. In: Wissenschaftsrecht 46 (3), S. 241-273.
- Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Sozial Research, 1 (1), Art. 22. URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (letzter Zugriff am 22. 09.2012).
- Würmann, Carsten/Zimmermann, Karin (2010): Garantin egalitärer Bildungschancen oder ,fiese Formel'? Die Kapazitätsverordnung in der Diskussion. Editorial. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 2/2010, S. 6-8.
- Zimmerling, Wolfgang/Brehm, Robert (2003): Hochschulkapazitätsrecht. Köln, Berlin, Bonn, München: Heymanns.

Autorinnen und Autoren

Roland Bloch, Dr. rer. pol., seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Studienreformen, Elitebildung, Lehr- und Personalstrukturen an Hochschulen. eMail: ro land.bloch@hof.uni-halle.de

Monique Lathan, M.Sc., seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Lehrund Personalstrukturen an Hochschulen, Motivationsforschung. eMail: monique. lathan@hof.uni-halle.de

Alexander Mitterle M.A., seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Professional Schools, Elitebildung, Struktur und Organisation der akademischen Lehre. eMail: alexander.mitterle@hof.uni-halle.de

Doreen Trümpler M.A., seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Lehrund Personalstrukturen an Hochschulen, Motivationsforschung. eMail: doreen. truempler@hof.uni-halle.de

Carsten Würmann, Dr. phil., seit 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Geschichte, Struktur und Organisation der akademischen Lehre. eMail: carsten.wue rmann@hof.uni-halle.de

ANHANG

Verzeichnis der Tabellen des Anhangs

Tabelle 1:	Soll-Personal (nur wissenschaftliches und künstlerisches Personal) und Ist-Lehrkörper an der Uni Ost1	240
Tabelle 2:	Soll-Personal (nur wissenschaftliches und künstlerisches Personal)	. 2 10
	und Ist-Lehrkörper an der Uni Ost2	. 240
Tabelle 3:	Anteile der Professor/innen an der erbrachten Lehre an Fachbereichen	
	der Universitäten und Zuwachs nach den WR-Empfehlungen	. 241
Tabelle 4:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen an Universitäten	
	nach Fächergruppen	. 243
Tabelle 5:	Anteile der Personalgruppen an der erbrachten Lehre nach Veranstaltungsform	244
Tabelle 6:	Erbrachte Lehre nach Fächergruppe und Veranstaltungsform	
Tabelle 7:	Veranstaltungsstruktur der erbrachten Lehre von Professor/innen	. 244
rabelle /.	an Universitäten nach Fächergruppe	245
Tabelle 8:	Anteile des Mittelbaus und der Professor/innen und an der	. 273
rabelle o.	erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten	245
Tabelle 9:	Verteilung der erbrachten Lehre im Mittelbau an Universitäten	
rusene y.	nach Fächergruppe	. 247
Tabelle 10:	Anteile der Lehrkräfte für besondere Aufgaben, des Mittelbaus und der	
	Professor/innen an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der	
	Universitäten	. 248
Tabelle 11:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrkräften für besonderen	
	Aufgaben an Universitäten	. 250
Tabelle 12:	Anteile der Lehrbeauftragten, des Mittelbaus und der Professor/innen	
	an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten	. 251
Tabelle 13:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten an	
	Universitäten insgesamt und nach Fächergruppe	. 253
Tabelle 14:	Hauptberufliches Lehrpersonal nach Personalgruppe und	252
T 1 11 15	Beschäftigungsverhältnis	. 253
Tabelle 15:	Anteile der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten	254
Tabelle 16:	Anteile unbefristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an	. 234
rabelle 10.	Fachbereichen der Universitäten nach Personalgruppe	255
Tabelle 17:	Verteilung der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten	. 233
rusene 17.	Lehre an Universitäten nach Personalgruppe	. 257
Tabelle 18:	Differenzierung des unbefristet in Vollzeit beschäftigten Mittelbaus	
	nach Umfang der erbrachten Lehre	. 257
Tabelle 18.1:	Verteilung der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnis-sen erbrachten	
	Lehre an Universitäten nach Fächergruppe	. 258
Tabelle 19:	Anteile befristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen	
	der Universitäten nach Personalgruppe	. 258
Tabelle 20:	Anteile des befristeten Mittelbaus an der erbrachten Lehre an	
	Fachbereichen der Universitäten nach Beschäftigungsumfang	. 260
Tabelle 21:	Differenzierung des befristeten Mittelbaus nach	
	Beschäftigungsumfang und Umfang der erbrachten Lehre	. 261
Tabelle 21.1:	Verteilung der Lehre im befristet beschäftigten Mittelbau nach	2/2
m 1 11 01 5	Beschäftigungsumfang und Fächergruppe	
Tabelle 21.2:	Verteilung der Lehre im Mittelbau nach Beschäftigungsform und -umfang	. 262

Tabelle 22:	Anteile bezahlter und unbezahlter Lehrbeauftragter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten	. 263
Tabelle 23:	Zusammensetzung der Lehrbeauftragten nach Titel	264
Tabelle 24:	Verteilung der erbrachten Lehre von Lehrbeauftragten an Universitäten nach Vergütung	
Tabelle 25:	Verteilung der erbrachten Lehre im nicht-promovierten Mittelbau an Universitäten nach Fächergruppe	. 265
Tabelle 26:	Verteilung der erbrachten Lehre im promovierten Mittelbau an Universitäten nach Fächergruppe	. 265
Tabelle 27:	Verteilung der erbrachten Lehre im befristet beschäftigten Mittelbau an Universitäten nach akademischer Qualifikation	
Tabelle 28:	Verteilung der erbrachten Lehre des befristet und in Teilzeit beschäftigten Mittelbaus an Universitäten nach akademischer Qualifikation	
Tabelle 28.1:	Nicht-promoviertes Lehrpersonal nach Fachbereich, Beschäftigungsform und -umfang an Fachbereichen der Naturwissenschaften	. 267
Tabelle 28.2:	Nicht-promoviertes Lehrpersonal nach Fachbereich, Beschäftigungsform und -umfang an Fachbereichen der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	. 268
Tabelle 29:	Verteilung der erbrachten Lehre im in Vollzeit befristet beschäftigten Mittelbau an Universitäten nach akademischer Qualifikation	
Tabelle 30:	Differenzierung des nicht-promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus	
Tabelle 31:	Differenzierung des promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus	270
Tabelle 32:	Anteile der Personalgruppen an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Fachhochschulen	
Tabelle 33:	Verteilung des Soll-Lehrdeputats unter Professor/innen nach Fachhochschule	
Tabelle 34:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen nach Fachhochschule	
Tabelle 35:	Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten nach Fachhochschule	
Tabelle 36:	Typologie des Lehrkörpers	
Tabelle 37:	Zusammensetzung der weiblichen und männlichen Lehrenden nach Typen	
Tabelle 37.1:	Verteilung der erbrachten Lehre des Mittelbaus nach Geschlecht, Beschäftigungsform und -umfang	
Tabelle 37.2:	Verteilung der erbrachten Lehre des Mittelbaus nach Geschlecht	

Tabelle 1: Soll-Personal (nur wissenschaftliches und künstlerisches Personal) und Ist-Lehrkörper an der Uni Ost1

	Soll-Per	sonal	lst-Lehrkörper			
Professor/innen*	303	11,4%	254	21,1%		
Emeriti, Gastprof.	2	0,1%	14	1,2%		
Dozent/innen, Assistent/innen	72	2,7%	53	4,4%		
Wiss. Mitarbeiter/innen	1924	72,6%	586	48,7%		
Lehrkräfte für besondere Aufgaben**	56	2,1%	38	3,2%		
Lehrbeauftragte	294	11,1%	259	21,5%		
Gesamt	2.651	100,0%	1.204	100,0%		

^{*}inklusive Junior- und Vertretungsprof. | **inklusive Lektor/innen

Tabelle 2: Soll-Personal (nur wissenschaftliches und künstlerisches Personal) und Ist-Lehrkörper an der Uni Ost2

	Soll-P	ersonal	Ist-Lehrkörper			
Professor/innen*	313	13,0%	303	22,5%		
Emeriti, Gastprof.			24	1,8%		
Dozent/innen, Assistent/innen	49	2,0%	42	3,1%		
Wiss. Mitarbeiter/innen	1180	49,1%	432	32,0%		
Lehrkräfte für besondere Aufgaben**	134	5,6%	81	6,0%		
Lehrbeauftragte	526	21,9%	434	32,2%		
Stipendiat/innen			20	1,5%		
Wiss. Hilfskräfte***	202	8,4%	13	1,0%		
Gesamt	2.404	100,0%	1.349	100,0%		

^{*}inklusive Junior- und Vertretungsprof. | **inklusive Lektor/innen | *** Wiss. Hilfkskräfte und Tutor/innen werden in der Personalstatistik nicht getrennt ausgewiesen, aber nur erstere wurden erhoben

Tabelle 3: Anteile der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten und Zuwachs nach den WR-Empfehlungen

Fachbereich	Anzahl Prof.	Anteil Prof. am Lehrkörper	Lehrkörper gesamt	Zuwachs Anzahl Prof. (WR)	Anteil Prof. am Lehrkörper (WR)	Erbrachte Lehre Prof. (in SWS)	Erbrachte Lehre gesamt	Anteil Prof. an der erbrachten Lehre	Zuwachs SWS re- guläre Prof. (WR)	Zuwachs SWS Lehrprof. (WR)	Zuwachs SWS Prof. gesamt (WR)	Zuwachs Anteil Prof. an der er- brachten Lehre (WR)	Anteil Prof. an der erbrachten Lehre (WR)
Chemie Uni Ost2	18	62,1%	29	2	64,3%	375,3	462,78	81,1%	8	12	20	0,8%	81,9%
Pharmazie Uni West1	12	35,3%	34	1	37,5%	285,98	378,8	75,5%	4	6	10	0,6%	76,1%
Rechtswiss. Uni West1	16	35,6%	45	5	42,3%	123,25	181	68,1%	20	30	50	6,9%	75,0%
Mathematik, Informatik Uni West1	18	48,6%	37	2	51,0%	178,78	256,56	69,7%	8	12	20	2,2%	71,9%
Wirtschaftswiss. Uni West1	13	32,5%	40	4	39,0%	124,15	188,47	65,9%	16	24	40	6,0%	71,8%
Chemie Uni West2	28	33,7%	83	3	35,9%	536,38	794,77	67,5%	13,5	18	31,5	1,2%	68,7%
Wirtschaftswiss. Uni Ost2	24	37,5%	64	8	44,4%	173,15	301,93	57,3%	32	48	80	8,9%	66,3%
Ingenieurwiss. Uni West2	76	34,9%	218	8	37,1%	861,96	1429,49	60,3%	36	48	84	2,2%	62,5%
Rechtswiss. Uni Ost2	15	26,3%	57	5	32,2%	97	187,01	51,9%	20	30	50	10,2%	62,0%
Chemie Uni West1	20	44,4%	45	2	46,8%	195,25	337,19	57,9%	8	12	20	2,4%	60,3%
Ev. Theologie Uni West1	14	31,1%	45	5	37,5%	83,8	195,45	42,9%	20	30	50	11,6%	54,5%
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	33	22,4%	147	11	27,8%	261,46	586,61	44,6%	44	66	110	8,8%	53,3%
Mathematik Uni West2	35	42,2%	83	4	44,5%	363,95	733,1	49,6%	18	24	42	2,7%	52,4%
Wirtschaftswiss. (B) Uni West2	15	17,4%	86	5	21,9%	136,57	315,79	43,2%	22,5	30	52,5	8,1%	51,3%
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	26	25,0%	104	3	26,8%	306,32	633,93	48,3%	12	18	30	2,3%	50,7%
Physik Uni West2	29	28,2%	103	3	30,1%	170,28	368,61	46,2%	13,5	18	31,5	4,2%	50,4%
Physik Uni West1	18	40,9%	44	2	43,2%	94,91	209,76	45,2%	8	12	20	4,8%	50,0%

Fachbereich	Anzahl Prof.	Anteil Prof. am Lehrkörper	Lehrkörper gesamt	Zuwachs Anzahl Prof. (WR)	Anteil Prof. am Lehrkörper (WR)	Erbrachte Lehre Prof. (in SWS)	Erbrachte Lehre gesamt	Anteil Prof. an der erbrachten Lehre	Zuwachs SWS reguläre Prof. (WR)	Zuwachs SWS Lehrprof. (WR)	Zuwachs SWS Prof. gesamt (WR)	Zuwachs Anteil Prof. an der er- brachten Lehre (WR)	Anteil Prof. an der erbrachten Lehre (WR)
Biologie Uni West1	20	23,3%	86	2	25,0%	528,98	1120,12	47,2%	8	12	20	0,9%	48,2%
Physik, Geowiss. Uni Ost2	29	26,1%	111	3	28,0%	264,58	589,43	44,9%	12	18	30	2,7%	47,6%
Psychologie Uni West1	12	27,9%	43	4	34,0%	90,83	251,83	36,1%	16	24	40	8,8%	44,8%
Biologie, Geographie Uni West2	18	21,7%	83	2	23,3%	174,85	414,68	42,2%	9	12	21	2,8%	45,0%
Mathematik, Informatik Uni Ost2	29	26,9%	108	3	28,8%	206,34	507,51	40,7%	12	18	30	3,3%	44,0%
Geschichte Uni West1	10	16,4%	61	3	20,7%	69,66	210,3	33,1%	12	18	30	8,3%	41,5%
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	25	18,4%	136	8	23,1%	175,64	542,64	32,4%	32	48	80	8,7%	41,1%
Geschichte, Kunstwiss., Orientwiss. Uni Ost2	40	20,1%	199	13	25,1%	315,01	1006,76	31,3%	52	78	130	7,9%	39,1%
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	40	18,6%	215	13	23,3%	336,97	1092,91	30,8%	52	78	130	7,4%	38,2%
Geographie Uni West1	9	25,0%	36	1	26,8%	72,5	213,5	34,0%	4	6	10	3,0%	36,9%
Erziehungs-, Sportwiss., Psychologie Uni West2	37	18,3%	202	12	23,0%	289,99	1017,88	28,5%	54	72	126	7,9%	36,4%
Ev. Theologie Uni Ost2	9	18,0%	50	3	22,6%	64,01	236,36	27,1%	12	18	30	8,2%	35,3%
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	48	22,3%	215	5	24,0%	382,51	1206,22	31,7%	20	30	50	2,7%	34,4%
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	18	11,1%	162	6	14,3%	143,49	540,99	26,5%	24	36	60	7,3%	33,9%
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	37	23,0%	161	4	24,7%	338,21	1080,03	31,3%	16	24	40	2,5%	33,8%
Sozialwiss. Uni West2	22	16,1%	137	7	20,3%	131	539	24,3%	31,5	42	73,5	9,1%	33,4%
Wirtschaftswiss. (A) Uni West2	32	20,1%	159	11	25,1%	160,83	762,51	21,1%	49,5	66	115,5	10,4%	31,5%
Philologie, Medienwiss., Theologie Uni West2	57	14,9%	382	19	18,9%	495,51	2077,42	23,9%	85,5	114	199,5	6,7%	30,5%
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	27	10,5%	256	9	13,6%	180,67	830,67	21,7%	36	52	88	7,5%	29,2%

Fachbereich	Anzahl Prof.	Anteil Prof. am Lehrkörper	Lehrkörper gesamt	Zuwachs Anzahl Prof. (WR)	Anteil Prof. am Lehrkörper (WR)	Erbrachte Lehre Prof. (in SWS)	Erbrachte Lehre gesamt	Anteil Prof. an der erbrachten Lehre	Zuwachs SWS reguläre Prof. (WR)	Zuwachs SWS Lehrprof. (WR)	Zuwachs SWS Prof. gesamt (WR)	Zuwachs Anteil Prof. an der er- brachten Lehre (WR)	Anteil Prof. an der erbrachten Lehre (WR)
Erziehungswiss. Uni Ost2	10	14,3%	70	3	18,1%	75,34	341,01	22,1%	12	18	30	6,3%	28,4%
Philologie Uni Ost2	43	17,3%	248	14	21,8%	339,18	1635,2	20,7%	56	84	140	6,3%	27,0%
Erziehungswiss. Uni Ost1	17	15,6%	109	6	19,7%	89	502	17,7%	24	36	60	8,8%	26,5%
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	31	14,3%	217	10	18,1%	255,03	1275,13	20,0%	40	60	100	5,8%	25,8%
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	19	14,6%	130	6	18,5%	109,02	601,94	18,1%	24	36	60	7,4%	25,5%
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	27	17,6%	153	3	19,1%	186,98	820,83	22,8%	12	18	30	2,7%	25,5%
Philologie Uni West1	17	13,4%	127	6	17,0%	152,66	784,98	19,4%	24	36	60	5,7%	25,2%
Sportwiss. Uni Ost2	4	6,1%	66	1	7,9%	38,5	520	7,4%	4	6	10	1,7%	9,2%
Gesamt / Mittelwert der Fachbereiche	1097	24,8%	5186	248	28,3%	10035,78	28283,10	39,4%	1037	1498	2535	5,6%	44,9%

Tabelle 4: Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen (N=1.101) an Universitäten nach Fächergruppen

Lehre in SWS	(Gesamt	Spra	h-, Kulturwiss.	Rechts-, Wi	rtschafts-, Sozialwiss.	Mathe	Mathematik, Naturwiss.		
<2	49	4,5%	7	2,5%	4	3,1%	15	5,2%		
2 bis <4	99	9,0%	28	10,2%	10	7,8%	17	5,9%		
4 bis <6	87	7,9%	27	9,8%	7	5,4%	21	7,3%		
6 bis <8	198	18,0%	53	19,3%	24	18,6%	46	16,1%		
8 bis <10	323	29,3%	115	41,8%	58	45,0%	63	22,0%		
10 bis <12	126	11,4%	26	9,5%	14	10,9%	38	13,3%		

Lehre in SWS	(Gesamt	Spra	ch-, Kulturwiss.	Rechts-, Wi	rtschafts-, Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss.		
12 bis <14	69	6,3%	12	4,4%	8	6,2%	19	6,6%	
14 bis <16	35	3,2%	3	1,1%	2	1,6%	10	3,5%	
16 und mehr	115	10,4%	4	1,5%	2	1,6%	57	19,9%	
Gesamt	1101	100,0%	275	100,0%	129	100,0%	286	100,0%	

Tabelle 5: Anteile der Personalgruppen (N=5.361 Lehrende) an der erbrachten Lehre nach Veranstaltungsform

	Professor/innen	Mittelbau	Lehrbeauftragte	LfbA	Andere	Gesamt
Colloqium	488,80	180,79	34,66	29,13	34,09	767,47
Exkursion	28,71	33,93	6,49	,87	10,50	80,50
Praxisveranstaltung	1534,05	1521,12	272,30	137,97	92,27	3557,71
Vorlesung	4047,57	1566,12	619,63	80,38	434,40	6748,10
Blockseminar	133,92	213,91	289,35	36,45	35,34	708,97
Seminar	3048,37	3587,78	1814,43	1018,56	551,06	10020,19
Tutorium	8,00	9,00	4,00	3,00	4,00	28,00
Übung	1180,36	2974,52	782,47	1233,58	274,93	6445,86

Tabelle 6: Erbrachte Lehre nach Fächergruppe und Veranstaltungsform

	Vorlesung	Seminar	Übung	Praxisveranstaltung	Andere
Sprach-, Kulturwissenschaften	11,6%	52,0%	27,9%	1,9%	6,5%
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	36,2%	29,5%	21,1%	1,8%	11,4%
Mathematik, Naturwissenschaften	30,0%	16,3%	18,0%	33,4%	2,3%

Tabelle 7: Veranstaltungsstruktur der erbrachten Lehre von Professor/innen (N=719) an Universitäten nach Fächergruppe

	•	rach-, senschaften	1	Virtschafts-, senschaften		matik, enschaften	alle Fächergi	ruppen
Vorlesung	556,26	26,9%	493,17	51,6%	1279,54	38,8%	4047,57	39%
Seminar	1080,42	52,3%	227,89	23,9%	611,83	18,5%	3048,37	29%
Übung	172,66	8,4%	119,31	12,5%	294,21	8,9%	1180,36	11%
Colloquium	217,15	10,5%	42,50	4,4%	35,49	1,1%	488,80	5%
Blockseminar	22,00	1,1%	61,33	6,4%	22,84	0,7%	133,92	1%
Praxis- veranstaltung	15,98	0,8%	8,98	0,9%	1041,07	31,5%	1534,05	15%
Exkursion	,50	0,0%	,00	0,0%	11,40	0,3%	28,71	0%
Tutorium	,00	0,0%	2,00	0,2%	4,00	0,1%	8,00	0%
Gesamt	2064,97	100,0%	955,18	100,0%	3300,38	100,0%	10469,78	100%

Tabelle 8: Anteile des Mittelbaus (N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) und an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten

Fachbereich	Professor	/innen	Mitte	Gesamt	
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	186,98	22,8%	583,83	71,1%	820,83
Wirtschaftswiss. (A) Uni West2	160,83	21,1%	503,33	66,0%	762,51
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	338,21	31,3%	710,16	65,8%	1080,03
Erziehungswiss. Uni Ost2	75,34	22,1%	188,67	55,3%	341,01
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	382,51	31,7%	659,02	54,6%	1206,22
Sportwiss. Uni Ost2	38,5	7,4%	278,92	53,6%	520

Fachbereich	Professo	r/innen	Mitte	elbau	Gesamt	
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	255,03	20,0%	602,6	47,3%	1275,13	
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	336,97	30,8%	493,12	45,1%	1092,91	
Erziehungswiss. Uni Ost1	89	17,7%	223	44,4%	502	
Mathematik, Informatik Uni Ost2	206,34	40,7%	216,32	42,6%	507,51	
Mathematik Uni West2	363,95	49,6%	305,42	41,7%	733,1	
Psychologie Uni West1	90,83	36,1%	103,5	41,1%	251,83	
Physik Uni West2	170,28	46,2%	150,53	40,8%	368,61	
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	261,46	44,6%	238,15	40,6%	586,61	
Biologie, Geographie Uni West2	174,85	42,2%	160,27	38,6%	414,68	
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	143,49	26,5%	198,5	36,7%	540,99	
Wirtschaftswiss. (B) Uni West2	136,57	43,2%	113,94	36,1%	315,79	
Biologie Uni West1	528,98	47,2%	397,2	35,5%	1120,12	
Geschichte, Kunstwiss., Orientwiss. Uni Ost2	315,01	31,3%	356,75	35,4%	1006,76	
Sozialwiss. Uni West2	131	24,3%	188	34,9%	539	
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	306,32	48,3%	216,32	34,1%	633,93	
Erziehungs-, Sportwiss., Psychologie Uni West2	289,99	28,5%	336,65	33,1%	1017,88	
Physik Uni West1	94,91	45,2%	68,84	32,8%	209,76	
Philologie Uni Ost2	339,18	20,7%	513,67	31,4%	1635,2	
Geschichte Uni West1	69,66	33,1%	65,98	31,4%	210,3	
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	180,67	21,7%	251,84	30,3%	830,67	
Wirtschaftswiss. Uni Ost2	173,15	57,3%	89,78	29,7%	301,93	
Ev. Theologie Uni Ost2	64,01	27,1%	69,51	29,4%	236,36	

Fachbereich	Professo	r/innen	Mitt	elbau	Gesamt
Philologie, Medienwiss., Theologie Uni West2	495,51	23,9%	586,98	28,3%	2077,42
Physik, Geowiss. Uni Ost2	264,58	44,9%	163,13	27,7%	589,43
Ev. Theologie Uni West1	83,8	42,9%	53,5	27,4%	195,45
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	109,02	18,1%	161,15	26,8%	601,94
Geographie Uni West1	72,5	34,0%	55	25,8%	213,5
Ingenieurwiss. Uni West2	861,96	60,3%	351,91	24,6%	1429,49
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	175,64	32,4%	131	24,1%	542,64
Chemie Uni West2	536,38	67,5%	181,55	22,8%	794,77
Philologie Uni West1	152,66	19,4%	159,66	20,3%	784,98
Wirtschaftswiss. Uni West1	124,15	65,9%	38,32	20,3%	188,47
Chemie Uni West1	195,25	57,9%	67,07	19,9%	337,19
Mathematik, Informatik Uni West1	178,78	69,7%	48,98	19,1%	256,56
Chemie Uni Ost2	375,3	81,1%	80,83	17,5%	462,78
Rechtswiss. Uni Ost2	97	51,9%	23,34	12,5%	187,01
Pharmazie Uni West1	285,98	75,5%	46,33	12,2%	378,8
Rechtswiss. Uni West1	123,25	68,1%	13	7,2%	181
Gesamt / Ø	10035,78	39,4%	10445,57	34,5%	28283,1

Tabelle 9: Verteilung der erbrachten Lehre im Mittelbau (N=2.124) an Universitäten nach Fächergruppe

Lehre in SWS		alle	Sprach-, Kulturwiss.		Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.		Mathematik, Naturwiss.	
>0 bis 2	810	38,1%	262	42,2%	117	52,5%	139	26,1%
>2 bis 4	521	24,5%	140	22,5%	76	34,1%	131	24,6%

Gesamt	2124	100,0%	621	100,0%	223	100,0%	532	100,0%
> 16	64	3,0%	11	1,8%	1	0,4%	27	5,1%
>14 bis 16	34	1,6%	12	1,9%	1	0,4%	6	1,1%
>12 bis 14	49	2,3%	5	0,8%	2	0,9%	13	2,4%
>10 bis 12	63	3,0%	10	1,6%	0	0,0%	20	3,8%
>8 bis 10	128	6,0%	34	5,5%	5	2,2%	43	8,1%
>6 bis 8	205	9,7%	82	13,2%	7	3,1%	62	11,7%
>4 bis 6	250	11,8%	65	10,5%	14	6,3%	91	17,1%

Tabelle 10: Anteile der Lehrkräfte für besondere Aufgaben (N=242), des Mittelbaus (N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten

Fachbereich	Profess	or/innen	Mitte	elbau	Lehrkräfte f. l	oes. Aufgaben	Gesamt
Philologie Uni Ost2	339,18	20,7%	513,67	31,4%	561	34,3%	1635,2
Philologie Uni West1	152,66	19,4%	159,66	20,3%	225	28,7%	784,98
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	109,02	18,1%	161,15	26,8%	148,98	24,7%	601,94
Sportwiss. Uni Ost2	38,5	7,4%	278,92	53,6%	108,58	20,9%	520
Ev. Theologie Uni Ost2	64,01	27,1%	69,51	29,4%	42	17,8%	236,36
Philologie, Medienwiss., Theologie Uni West2	495,51	23,9%	586,98	28,3%	335,34	16,1%	2077,42
Psychologie Uni West1	90,83	36,1%	103,5	41,1%	39,5	15,7%	251,83
Erziehungs-, Sportwiss., Psychologie Uni West2	289,99	28,5%	336,65	33,1%	155,66	15,3%	1017,88
Geschichte, Kunstwiss., Orientwiss. Uni Ost2	315,01	31,3%	356,75	35,4%	144	14,3%	1006,76
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	255,03	20,0%	602,6	47,3%	179,66	14,1%	1275,13
Geographie Uni West1	72,5	34,0%	55	25,8%	30	14,1%	213,5
Physik Uni West1	94,91	45,2%	68,84	32,8%	26,34	12,6%	209,76

Fachbereich	Profess	or/innen	Mitte	elbau	Lehrkräfte f. l	bes. Aufgaben	Gesamt
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	175,64	32,4%	131	24,1%	64	11,8%	542,64
Sozialwiss. Uni West2	131	24,3%	188	34,9%	57	10,6%	539
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	336,97	30,8%	493,12	45,1%	80	7,3%	1092,91
Ev. Theologie Uni West1	83,8	42,9%	53,5	27,4%	12	6,1%	195,45
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	306,32	48,3%	216,32	34,1%	37,83	6,0%	633,93
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	180,67	21,7%	251,84	30,3%	48	5,8%	830,67
Physik, Geowiss. Uni Ost2	264,58	44,9%	163,13	27,7%	30	5,1%	589,43
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	382,51	31,7%	659,02	54,6%	35,73	3,0%	1206,22
Mathematik, Informatik Uni Ost2	206,34	40,7%	216,32	42,6%	14,66	2,9%	507,51
Erziehungswiss. Uni Ost2	75,34	22,1%	188,67	55,3%	8	2,3%	341,01
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	143,49	26,5%	198,5	36,7%	12	2,2%	540,99
Erziehungswiss. Uni Ost1	89	17,7%	223	44,4%	8	1,6%	502
Physik Uni West2	170,28	46,2%	150,53	40,8%	5	1,4%	368,61
Wirtschaftswiss. Uni Ost2	173,15	57,3%	89,78	29,7%	4	1,3%	301,93
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	186,98	22,8%	583,83	71,1%	10	1,2%	820,83
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	338,21	31,3%	710,16	65,8%	9,5	0,9%	1080,03
Ingenieurwiss. Uni West2	861,96	60,3%	351,91	24,6%	10,66	0,7%	1429,49
Chemie Uni West2	536,38	67,5%	181,55	22,8%	2	0,3%	794,77
Chemie Uni Ost2	375,3	81,1%	80,83	17,5%	0	0,0%	462,78
Pharmazie Uni West1	285,98	75,5%	46,33	12,2%	0	0,0%	378,8
Mathematik, Informatik Uni West1	178,78	69,7%	48,98	19,1%	0	0,0%	256,56
Rechtswiss. Uni West1	123,25	68,1%	13	7,2%	0	0,0%	181
Wirtschaftswiss. Uni West1	124,15	65,9%	38,32	20,3%	0	0,0%	188,47
Chemie Uni West1	195,25	57,9%	67,07	19,9%	0	0,0%	337,19

Fachbereich	Professo	or/innen	Mitt	elbau	Lehrkräfte f.	bes. Aufgaben	Gesamt
Rechtswiss. Uni Ost2	97	51,9%	23,34	12,5%	0	0,0%	187,01
Mathematik Uni West2	363,95	49,6%	305,42	41,7%	0	0,0%	733,1
Biologie Uni West1	528,98	47,2%	397,2	35,5%	0	0,0%	1120,12
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	261,46	44,6%	238,15	40,6%	0	0,0%	586,61
Wirtschaftswiss. (B) Uni West2	136,57	43,2%	113,94	36,1%	0	0,0%	315,79
Biologie, Geographie Uni West2	174,85	42,2%	160,27	38,6%	0	0,0%	414,68
Geschichte Uni West1	69,66	33,1%	65,98	31,4%	0	0,0%	210,3
Wirtschaftswiss. (A) Uni West2	160,83	21,1%	503,33	66,0%	0	0,0%	762,51
Gesamt / Ø	10035,78	39,4%	10445,57	34,5%	2444,44	6,8%	28283,1

Tabelle 11: Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrkräften für besonderen Aufgaben (LfbA) (N=246) an Universitäten

Lehre in SWS	Anzahl	Prozent
<2	4	1,6%
2 bis <4	32	13,0%
4 bis <6	25	10,2%
6 bis <8	29	11,8%
8 bis <10	30	12,2%
10 bis <12	32	13,0%
12 bis <14	29	11,8%
14 bis <16	14	5,7%
16 und mehr	51	20,7%
Gesamt	246	100,0%

Tabelle 12: Anteile der Lehrbeauftragten (N=1.422), des Mittelbaus (N=2.123) und der Professor/innen (N=1.097) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten

Fachbereich	Professor/innen		Mittelbau		Lehrbeauftragte		Gesamt
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	180,67	21,7%	251,84	30,3%	280,84	33,8%	830,67
Geschichte Uni West1	69,66	33,1%	65,98	31,4%	60,66	28,8%	210,3
Erziehungswiss. Uni Ost1	89	17,7%	223	44,4%	140	27,9%	502
Philologie Uni West1	152,66	19,4%	159,66	20,3%	212	27,0%	784,98
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	143,49	26,5%	198,5	36,7%	146	27,0%	540,99
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	175,64	32,4%	131	24,1%	146	26,9%	542,64
Sozialwiss. Uni West2	131	24,3%	188	34,9%	136	25,2%	539
Rechtswiss. Uni Ost2	97	51,9%	23,34	12,5%	45,67	24,4%	187,01
Philologie, Medienwiss., Theologie Uni West2	495,51	23,9%	586,98	28,3%	503,42	24,2%	2077,42
Rechtswiss. Uni West1	123,25	68,1%	13	7,2%	42,75	23,6%	181
Ev. Theologie Uni West1	83,8	42,9%	53,5	27,4%	43,33	22,2%	195,45
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	109,02	18,1%	161,15	26,8%	111,79	18,6%	601,94
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	255,03	20,0%	602,6	47,3%	232	18,2%	1275,13
Geschichte, Kunstwiss., Orientwiss. Uni Ost2	315,01	31,3%	356,75	35,4%	168	16,7%	1006,76
Erziehungs-, Sportwiss., Psychologie Uni West2	289,99	28,5%	336,65	33,1%	166,58	16,4%	1017,88
Sportwiss. Uni Ost2	38,5	7,4%	278,92	53,6%	85	16,3%	520
Chemie Uni West1	195,25	57,9%	67,07	19,9%	53,7	15,9%	337,19
Ev. Theologie Uni Ost2	64,01	27,1%	69,51	29,4%	34,17	14,5%	236,36
Physik, Geowiss. Uni Ost2	264,58	44,9%	163,13	27,7%	82,5	14,0%	589,43
Wirtschaftswiss. Uni West1	124,15	65,9%	38,32	20,3%	26	13,8%	188,47
Biologie Uni West1	528,98	47,2%	397,2	35,5%	144,04	12,9%	1120,12
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	261,46	44,6%	238,15	40,6%	74	12,6%	586,61

Fachbereich	Professo	r/innen	Mitte	elbau	Lehrbeau	ıftragte	Gesamt
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	336,97	30,8%	493,12	45,1%	137,16	12,5%	1092,91
Biologie, Geographie Uni West2	174,85	42,2%	160,27	38,6%	51,4	12,4%	414,68
Pharmazie Uni West1	285,98	75,5%	46,33	12,2%	46,49	12,3%	378,8
Erziehungswiss. Uni Ost2	75,34	22,1%	188,67	55,3%	39	11,4%	341,01
Philologie Uni Ost2	339,18	20,7%	513,67	31,4%	185,35	11,3%	1635,2
Wirtschaftswiss. (B) Uni West2	136,57	43,2%	113,94	36,1%	33	10,4%	315,79
Wirtschaftswiss. (A) Uni West2	160,83	21,1%	503,33	66,0%	73,15	9,6%	762,51
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	306,32	48,3%	216,32	34,1%	56,96	9,0%	633,93
Wirtschaftswiss. Uni Ost2	173,15	57,3%	89,78	29,7%	26	8,6%	301,93
Mathematik, Informatik Uni Ost2	206,34	40,7%	216,32	42,6%	40,85	8,0%	507,51
Geographie Uni West1	72,5	34,0%	55	25,8%	17	8,0%	213,5
Psychologie Uni West1	90,83	36,1%	103,5	41,1%	18	7,1%	251,83
Ingenieurwiss. Uni West2	861,96	60,3%	351,91	24,6%	98,3	6,9%	1429,49
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	382,51	31,7%	659,02	54,6%	77,72	6,4%	1206,22
Mathematik, Informatik Uni West1	178,78	69,7%	48,98	19,1%	15,3	6,0%	256,56
Chemie Uni West2	536,38	67,5%	181,55	22,8%	30,5	3,8%	794,77
Mathematik Uni West2	363,95	49,6%	305,42	41,7%	16,33	2,2%	733,1
Physik Uni West2	170,28	46,2%	150,53	40,8%	6,75	1,8%	368,61
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	186,98	22,8%	583,83	71,1%	12,5	1,5%	820,83
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	338,21	31,3%	710,16	65,8%	5,16	0,5%	1080,03
Chemie Uni Ost2	375,3	81,1%	80,83	17,5%	2	0,4%	462,78
Physik Uni West1	94,91	45,2%	68,84	32,8%	0	0,0%	209,76
Gesamt / Ø	10035,78	39,4%	10445,57	34,5%	3923,37	13,9%	28283,1

Tabelle 13: Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten (N=1.421) an Universitäten insgesamt und nach Fächergruppe

Lehre in SWS		alle	Sprac	h-, Kulturwiss.	Rechts-, Wi	rtschafts-, Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss.		
>0 bis 2	1038	73,0%	376	71,9%	150	84,3%	102	65,8%	
>2 bis 4	245	17,2%	84	16,1%	19	10,7%	37	23,9%	
>4 bis 6	59	4,2%	27	5,2%	5	2,8%	6	3,9%	
>6 bis 8	35	2,5%	20	3,8%	2	1,1%	1	0,6%	
>8	44	3,1%	16	3,1%	2	1,1%	9	5,8%	
Gesamt	1421	100,0%	523	100,0%	178	100,0%	155	100,0%	

Tabelle 14: Hauptberufliches Lehrpersonal nach Personalgruppe und Beschäftigungsverhältnis

Gruppe		befristet		unbefristet			
Professor/innen (Uni)	14	2,60%	540	97,50%			
Professor/innen (FH)	32	7,70%	382	92,30%			
LfbA (Uni)	41	33,60%	81	66,40%			
Andere (FH)	9	36,00%	16	64,00%			
Mittelbau & LfbA (FH)	46	55,40%	37	44,60%			
Mittelbau (Uni)	791	67,40%	382	32,60%			
Andere (Uni)	59	86,80%	9	13,20%			
Gesamt (FH)	87	16,70%	435	83,30%			
Gesamt (Uni)	905	47,20%	1012	52,80%			

Tabelle 15: Anteile der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten

Fachbereich	unbef	ristet
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	162,49	30,0%
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	254,35	30,6%
Geschichte Uni West1	77,66	36,9%
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	205,64	37,9%
Erziehungswiss. Uni Ost1	218,00	43,4%
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	261,46	44,6%
Psychologie Uni West1	112,33	44,6%
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	272,18	45,2%
Philologie Uni West1	372,32	47,4%
Ev. Theologie Uni Ost2	114,85	48,6%
Sportwiss. Uni Ost2	260,20	50,0%
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	695,83	54,6%
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	659,79	60,4%
Geographie Uni West1	129,50	60,7%
Ev. Theologie Uni West1	118,96	60,9%
Biologie Uni West1	710,24	63,4%
Wirtschaftswiss. Uni West1	132,15	70,1%
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	847,86	70,3%
Rechtswiss. Uni West1	128,25	70,9%
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	584,48	71,2%
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	781,48	72,4%

Fachbereich	unbefristet						
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	465,75	73,5%					
Chemie Uni West1	252,52	74,9%					
Physik Uni West1	158,66	75,6%					
Pharmazie Uni West1	319,98	84,5%					
Mathematik, Informatik Uni West1	216,94	84,6%					
Gesamt*	8513,87	58,0%					

Tabelle 16: Anteile unbefristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Personalgruppe

Fachbanaiab	Professor	/innen	Mitte	lbau	Lehrkräfte f.	bes. Aufgaben	Andere		Erbrachte	
Fachbereich	unbefri	unbefristet		ristet	unbe	fristet	unbefristet		Lehre gesamt	
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	261,46	44,6%	0	0,0%	0	0,0%	0,00	0,0%	586,61	
Rechtswiss. Uni West1	123,25	68,1%	5	2,8%	0	0,0%	0,00	0,0%	181	
Geschichte Uni West1	69,66	33,1%	5	2,4%	0	0,0%	3,00	1,4%	210,3	
Wirtschaftswiss. Uni West1	124,15	65,9%	8	4,2%	0	0,0%	0,00	0,0%	188,47	
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	167,64	30,9%	12	2,2%	24	4,4%	2,00	0,4%	542,64	
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	114,49	21,2%	44	8,1%	4	0,7%	0,00	0,0%	540,99	
Pharmazie Uni West1	285,98	75,5%	34	9,0%	0	0,0%	0,00	0,0%	378,8	
Psychologie Uni West1	87,83	34,9%	12	4,8%	12,5	5,0%	0,00	0,0%	251,83	
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	165,17	19,9%	82,18	9,9%	1	0,1%	6,00	0,7%	830,67	
Mathematik, Informatik Uni West1	178,78	69,7%	38,16	14,9%	0	0,0%	0,00	0,0%	256,56	
Biologie Uni West1	521,57	46,6%	188,67	16,8%	0	0,0%	0,00	0,0%	1120,12	

e. d.b d.b	Professor	/innen	Mitte	lbau	Lehrkräfte f. l	oes. Aufgaben	And	dere	Erbrachte	
Fachbereich	unbefri	stet	unbefr	ristet	unbe	fristet	unbe	fristet	Lehre gesamt	
Chemie Uni West1	195,25	57,9%	57,27	17,0%	0	0,0%	0,00	0,0%	337,19	
Ev. Theologie Uni West1	83,64	42,8%	20,5	10,5%	12	6,1%	2,82	1,4%	195,45	
Ev. Theologie Uni Ost2	56,01	23,7%	16,84	7,1%	42	17,8%	0,00	0,0%	236,36	
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	306,32	48,3%	121,1	19,1%	37,83	6,0%	0,50	0,1%	633,93	
Erziehungswiss. Uni Ost1	89	17,7%	121	24,1%	8	1,6%	0,00	0,0%	502	
Geographie Uni West1	72,5	34,0%	17	8,0%	30	14,1%	10,00	4,7%	213,5	
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	101,36	16,8%	71	11,8%	99,82	16,6%	0,00	0,0%	601,94	
Philologie Uni West1	140,66	17,9%	70,66	9,0%	161	20,5%	0,00	0,0%	784,98	
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	336,97	30,8%	258,82	23,7%	64	5,9%	0,00	0,0%	1092,91	
Physik Uni West1	94,91	45,2%	37,41	17,8%	26,34	12,6%	0,00	0,0%	209,76	
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	255,03	20,0%	302,72	23,7%	138,08	10,8%	0,00	0,0%	1275,13	
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	381,85	31,7%	416,62	34,5%	25,98	2,2%	23,41	1,9%	1206,22	
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	338,21	31,3%	433,77	40,2%	9,5	0,9%	0,00	0,0%	1080,03	
Sportwiss. Uni Ost2	38,5	7,4%	143,12	27,5%	78,58	15,1%	0,00	0,0%	520	
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	186,98	22,8%	387,5	47,2%	10	1,2%	0,00	0,0%	820,83	
Gesamt / Ø	4777,17	36,9%	2904,34	15,2%	784,63	5,4%	47,73	0,4%	14798,22	

Tabelle 17: Verteilung der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten Lehre an Universitäten nach Personalgruppe (N=1.232)

Lehre_in_SWS	Profes	sor/innen	Mitte	elbau	LfbA		
<2	24	3,5%	21	4,7%	2	1,9%	
2 bis <4	51	7,5%	69	15,5%	8	7,7%	
4 bis <6	57	8,3%	73	16,4%	11	10,6%	
6 bis <8	131	19,2%	79	17,8%	9	8,7%	
8 bis <10	237	34,6%	93	20,9%	16	15,4%	
10 bis <12	81	11,8%	43	9,7%	15	14,4%	
12 bis <14	37	5,4%	22	5,0%	14	13,5%	
14 bis <16	14	2,0%	15	3,4%	7	6,7%	
16 und mehr	52	7,6%	29	6,5%	22	21,2%	
Gesamt	684	100,0%	444	100,0%	104	100,0%	

Tabelle 18: Differenzierung des unbefristet in Vollzeit beschäftigten Mittelbaus (N=359) nach Umfang der erbrachten Lehre

Lehre in SWS		Vollzeit unbefristet					
< 6 SWS	128	35,7%					
6 bis 8 SWS	103	28,7%					
>8 bis <14 SWS	88	24,5%					
14 SWS und mehr	40	11,1%					
Gesamt	359	100,0%					

Tabelle 18.1: Verteilung der in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen erbrachten Lehre an Universitäten nach Fächergruppe (N=444)

Lehre in SWS		alle	Sprach-, Kulturwiss.		Rechts-, Wirts	schafts-, Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss.		
>0 bis 2	60	13,5%	32	20,1%	2	12,5%	22	10,7%	
>2 bis 4	63	14,2%	22	13,8%	3	18,8%	30	14,6%	
>4 bis 6	70	15,8%	16	10,1%	3	18,8%	39	19,0%	
>6 bis 8	98	22,1%	41	25,8%	2	12,5%	39	19,0%	
>8 bis 10	67	15,1%	25	15,7%	5	31,3%	28	13,7%	
>10 bis 12	28	6,3%	9	5,7%	0	0,0%	14	6,8%	
>12 bis 14	17	3,8%	3	1,9%	0	0,0%	11	5,4%	
>14 bis 16	11	2,5%	6	3,8%	0	0,0%	5	2,4%	
> 16	30	6,8%	5	3,1%	1	6,3%	17	8,3%	
Gesamt	444	100,0%	159	100,0%	16	100,0%	205	100,0%	

Tabelle 19: Anteile befristet Beschäftigter an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Personalgruppe

Fachbereich	Professo	Professor/innen		Mittelbau		f. bes. Aufgaben	Andere		Erbrachte Lehre
	befr	befristet		befristet		befristet		istet	gesamt
Pharmazie Uni West1	0	0,0%	12,33	3,3%	0	0,0%	0,00	0,0%	378,8
Rechtswiss. Uni West1	0	0,0%	8	4,4%	0	0,0%	0,00	0,0%	181
Chemie Uni West1	0	0,0%	9,8	2,9%	0	0,0%	11,17	3,3%	337,19
Mathematik, Informatik Uni West1	0	0,0%	10,82	4,2%	0	0,0%	13,00	5,1%	256,56
Wirtschaftswiss. Uni West1	0	0,0%	30,32	16,1%	0	0,0%	0,00	0,0%	188,47
Ev. Theologie Uni West1	0,16	0,1%	33	16,9%	0	0,0%	0,00	0,0%	195,45

	Professo	r/innen	Mitte	elbau	Lehrkräfte	f. bes. Aufgaben	And	dere	Erbrachte Lehre	
Fachbereich	befri	stet	befri	istet	be	efristet	befr	istet	gesamt	
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	0	0,0%	95,22	15,0%	0	0,0%	13,00	2,1%	633,93	
Geographie Uni West1	0	0,0%	38	17,8%	0	0,0%	0,00	0,0%	213,5	
Physik Uni West1	0	0,0%	31,43	15,0%	0	0,0%	13,67	6,5%	209,76	
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	0,66	0,1%	238,9	19,8%	0	0,0%	22,58	1,9%	1206,22	
Biologie Uni West1	7,41	0,7%	208,53	18,6%	0	0,0%	34,06	3,0%	1120,12	
Philologie Uni West1	12	1,5%	89	11,3%	64	8,2%	11,66	1,5%	784,98	
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	0	0,0%	196,33	23,9%	0	0,0%	7,41	0,9%	820,83	
Erziehungswiss. Uni Ost1	0	0,0%	99	19,7%	0	0,0%	26,00	5,2%	502	
Sportwiss. Uni Ost2	0	0,0%	110,14	21,2%	20	3,8%	0,00	0,0%	520	
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	7,66	1,3%	90,15	15,0%	49,16	8,2%	4,00	0,7%	601,94	
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	0	0,0%	230,8	21,1%	16	1,5%	32,66	3,0%	1092,91	
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	0	0,0%	276,39	25,6%	0	0,0%	0,00	0,0%	1080,03	
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	0	0,0%	299,88	23,5%	27,58	2,2%	19,00	1,5%	1275,13	
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	13,5	1,6%	163,66	19,7%	47	5,7%	18,32	2,2%	830,67	
Geschichte Uni West1	0	0,0%	60,98	29,0%	0	0,0%	11,00	5,2%	210,3	
Ev. Theologie Uni Ost2	8	3,4%	52,67	22,3%	0	0,0%	20,67	8,7%	236,36	
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	8	1,5%	119	21,9%	40	7,4%	24,00	4,4%	542,64	
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	0	0,0%	238,15	40,6%	0	0,0%	8,00	1,4%	586,61	
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	29	5,4%	154,5	28,6%	8	1,5%	40,00	7,4%	540,99	
Psychologie Uni West1	3	1,2%	91,5	36,3%	27	10,7%	0,00	0,0%	251,83	
Gesamt / Ø	89,39	0,6%	2988,5	19,0%	298,74	1,9%	330,2	2,5%	14798,22	

Tabelle 20: Anteile des befristeten Mittelbaus an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten nach Beschäftigungsumfang (N=745)

Forth Cold		Labor increases			
Fachbereich -	Vollz	eit befristet	Teilzeit	befristet	Lehre insgesamt
Chemie Uni West1	1,47	0,4%	8,33	2,5%	337,19
Pharmazie Uni West1	11,33	3,0%	1	0,3%	378,8
Mathematik, Informatik Uni West1	10,82	4,2%	0	0,0%	256,56
Rechtswiss. Uni West1	2	1,1%	6	3,3%	181
Philologie Uni West1	36	4,6%	53	6,8%	784,98
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	55,52	8,8%	38,37	6,1%	633,93
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	35,64	5,9%	54,51	9,1%	601,94
Physik Uni West1	15,83	7,5%	15,6	7,4%	209,76
Wirtschaftswiss. Uni West1	10,32	5,5%	20	10,6%	188,47
Ev. Theologie Uni West1	18	9,2%	15	7,7%	195,45
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	82,5	9,9%	62,16	7,5%	830,67
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	85,2	6,7%	137,68	10,8%	1275,13
Geographie Uni West1	24	11,2%	14	6,6%	213,5
Erziehungswiss. Uni Ost1	54	10,8%	37	7,4%	502
Biologie Uni West1	156,01	13,9%	52,52	4,7%	1120,12
Sportwiss. Uni Ost2	55,14	10,6%	43	8,3%	520
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	183,67	15,2%	48,23	4,0%	1206,22
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	102,82	9,4%	107,98	9,9%	1092,91
Ev. Theologie Uni Ost2	35,67	15,1%	14	5,9%	236,36
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	54	10,0%	65	12,0%	542,64

Fachbereich		Lehre insgesamt			
rachbereich	Vollz	eit befristet	Teilzeit	Teilzeit befristet	
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	46,47	5,7%	133,74	16,3%	820,83
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	80,3	7,4%	195,09	18,1%	1080,03
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	28	5,2%	126,5	23,4%	540,99
Geschichte Uni West1	26,66	12,7%	34,32	16,3%	210,3
Psychologie Uni West1	46,5	18,5%	45	17,9%	251,83
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	126,48	21,6%	101,34	17,3%	586,61
Gesamt / Mittelwert der Fachbereiche	1384,35	9,0%	1429,37	9,2%	14798,22

Tabelle 21: Differenzierung des befristeten Mittelbaus (N=777) nach Beschäftigungsumfang und Umfang der erbrachten Lehre

Lehre in SWS		
Teilzeit >0 bis 2 SWS	248	31,9%
Vollzeit >0 bis 4 SWS	224	28,8%
Teilzeit >2 bis <7 SWS	164	21,1%
Vollzeit >4 bis <14 SWS	93	12,0%
Teilzeit 7 SWS und mehr	36	4,6%
Vollzeit 14 SWS und mehr	12	1,5%
Gesamt	777	100,0%

Tabelle 21.1: Verteilung der Lehre im befristet beschäftigten Mittelbau nach Beschäftigungsumfang und Fächergruppe (N=721)

Labora in CMC		Sprach-, Kulturwiss.			Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.				Mathematik, Naturwiss.				
Lehre in SWS	Vollze	Vollzeit befristet		Teilzeit befristet		Vollzeit befristet		Teilzeit befristet		Vollzeit befristet		Teilzeit befristet	
>0 bis 2	45	35,4%	118	59,9%	23	33,3%	61	66,3%	30	28,0%	49	38,0%	
>2 bis 4	41	32,3%	47	23,9%	37	53,6%	28	30,4%	37	34,6%	42	32,6%	
>4 bis 6	20	15,7%	17	8,6%	6	8,7%	1	1,1%	15	14,0%	18	14,0%	
>6 bis 8	12	9,4%	11	5,6%	2	2,9%	2	2,2%	8	7,5%	11	8,5%	
>8 bis 10	6	4,7%	2	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	5,6%	6	4,7%	
>10 bis 12	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,8%	2	1,6%	
>12 bis 14	0	0,0%	1	0,5%	1	1,4%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	
>14 bis 16	1	0,8%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	
> 16	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	5,6%	1	0,8%	
Gesamt	127	100,0%	197	100,0%	69	100,0%	92	100,0%	107	100,0%	129	100,0%	

Tabelle 21.2: Verteilung der Lehre im Mittelbau nach Beschäftigungsform und -umfang (N=1.159)

Lehre in SWS Vollzeit befristet		Teilzeit b	Teilzeit befristet		unbefristet	Teilzeit		
>0 bis 2	98	29,8%	248	55,4%	42	11,7%	3	13,0%
>2 bis 4	126	38,3%	119	26,6%	48	13,4%	6	26,1%
>4 bis 6	48	14,6%	40	8,9%	62	17,3%	2	8,7%
>6 bis 8	23	7,0%	24	5,4%	79	22,0%	3	13,0%
>8 bis 10	14	4,3%	10	2,2%	52	14,5%	5	21,7%
>10 bis 12	6	1,8%	2	0,4%	23	6,4%	2	8,7%
>12 bis 14	4	1,2%	1	0,2%	16	4,5%	0	0,0%

Lehre in SWS	Vollzeit befristet		Teilzeit befristet		Vollzeit u	nbefristet	Teilzeit	
>14 bis 16	3	0,9%	1	0,2%	12	3,3%	1	4,3%
> 16	7	2,1%	3	0,7%	25	7,0%	1	4,3%
Gesamt	329	100,0%	448	100,0%	359	100,0%	23	100,0%

Tabelle 22: Anteile bezahlter und unbezahlter Lehrbeauftragter (N=800) an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Universitäten

Forth and the		Fulus abta Labus assessed			
Fachbereich	beza	ahlt	unb	ezahlt	Erbrachte Lehre gesamt
Physik Uni West1	0	0,0%	0	0,0%	209,76
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	0	0,0%	5,16	0,5%	1080,03
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	4	0,5%	8,5	1,0%	820,83
Mathematik, Informatik Uni West1	7	2,7%	8,3	3,2%	256,56
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	33,9	2,8%	43,82	3,6%	1206,22
Psychologie Uni West1	14	5,6%	4	1,6%	251,83
Geographie Uni West1	0	0,0%	17	8,0%	213,5
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	6	0,9%	50,96	8,0%	633,93
Pharmazie Uni West1	4	1,1%	42,49	11,2%	378,8
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	58,5	5,4%	78,66	7,2%	1092,91
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	28	4,8%	46	7,8%	586,61
Biologie Uni West1	6	0,5%	138,04	12,3%	1120,12
Ev. Theologie Uni Ost2	13,5	5,7%	18,67	7,9%	236,36
Wirtschaftswiss. Uni West1	12	6,4%	14	7,4%	188,47
Chemie Uni West1	3,5	1,0%	50,2	14,9%	337,19
Sportwiss. Uni Ost2	63	12,1%	20	3,8%	520

Fachbassiah		Fubusabta Labus sassuut				
Fachbereich	bez	ahlt	unb	ezahlt	Erbrachte Lehre gesamt	
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	186	14,6%	46	3,6%	1275,13	
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	84,5	14,0%	27,29	4,5%	601,94	
Ev. Theologie Uni West1	2	1,0%	41,33	21,1%	195,45	
Rechtswiss. Uni West1	19	10,5%	23,75	13,1%	181	
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	96	17,7%	50	9,2%	542,64	
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	88	16,3%	58	10,7%	540,99	
Philologie Uni West1	104	13,2%	108	13,8%	784,98	
Erziehungswiss. Uni Ost1	71	14,1%	69	13,7%	502	
Geschichte Uni West1	23	10,9%	37,66	17,9%	210,3	
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	173,5	20,9%	107,34	12,9%	830,67	
Gesamt / Ø	1100,4	7,0%	1114,17	8,4%	14798,22	

Tabelle 23: Zusammensetzung der Lehrbeauftragten (N=1.393) nach Titel

Titel	N
Nicht-Promovierte	493
Promovierte	339
Privatdoz.	95
apl. Prof.	96
HonProf.	70
keine Angabe	300

Tabelle 24: Verteilung der erbrachten Lehre von Lehrbeauftragten an Universitäten nach Vergütung (in Prozent)

Lehre in SWS	bez	ahlt	unbezahlt		
>0 bis 2	311	69,9%	375	79,1%	
>2 bis 4	78	17,5%	65	13,7%	
>4 bis 6	25	5,6%	15	3,2%	
>6 bis 8	17	3,8%	6	1,3%	
>8	14	3,1%	13	2,7%	
Gesamt	445	100,0%	474	100,0%	

Tabelle 25: Verteilung der erbrachten Lehre im nicht-promovierten Mittelbau an Universitäten nach Fächergruppe (N=617)

Lehre in SWS		Sprach-, Kulturwiss.		Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.		ematik, rwiss.	Mittelbau gesamt	
>0 bis 2	166	61,0%	99	60,0%	73	40,6%	549	54,7%
>2 bis 4	66	24,3%	57	34,5%	59	32,8%	269	26,8%
>4 bis 6	15	5,5%	6	3,6%	23	12,8%	75	7,5%
>6 bis 8	13	4,8%	3	1,8%	14	7,8%	39	3,9%
>8 bis 10	5	1,8%	0	0,0%	9	5,0%	27	2,7%
>10 bis 12	2	0,7%	0	0,0%	1	0,6%	10	1,0%
>12 bis 14	1	0,4%	0	0,0%	1	0,6%	12	1,2%
>14 bis 16	2	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	6	0,6%
> 16	2	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	17	1,7%
Gesamt	272	100,0%	165	100,0%	180	100,0%	1004	100,0%

Tabelle 26: Verteilung der erbrachten Lehre im promovierten Mittelbau an Universitäten nach Fächergruppe (N=634)

Lehre in SWS	Sprach-, K	ulturwiss.	Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss,		telbau samt			
>0 bis 2	77	27,4%	19	35,8%	59	19,7%	225	24,0%
>2 bis 4	62	22,1%	18	34,0%	63	21,0%	213	22,7%
>4 bis 6	41	14,6%	6	11,3%	58	19,3%	149	15,9%
>6 bis 8	53	18,9%	3	5,7%	42	14,0%	137	14,6%
>8 bis 10	22	7,8%	4	7,5%	27	9,0%	78	8,3%
>10 bis 12	6	2,1%	0	0,0%	14	4,7%	41	4,4%
>12 bis 14	2	0,7%	2	3,8%	10	3,3%	29	3,1%

>14 bis 16	9	3,2%	0	0,0%	5	1,7%	24	2,6%
> 16	9	3,2%	1	1,9%	22	7,3%	41	4,4%
Gesamt	281	100,0%	53	100,0%	300	100,0%	937	100,0%

Tabelle 27: Verteilung der erbrachten Lehre im befristet beschäftigten Mittelbau an Universitäten nach akademischer Qualifikation (N=748)

Labora in CNAC			Nicht-P	romovierte			Promovierte							
Lehre in SWS	befris	tet VZ	befristet TZ		gesamt befr.		befris	tet VZ	befri	stet TZ	gesamt befr.			
>0 bis 2	51	40,8%	208	57,0%	259	52,9%	41	22,9%	39	49,4%	80	31,0%		
>2 bis 4	57	45,6%	99	27,1%	156	31,8%	65	36,3%	18	22,8%	83	32,2%		
>4 bis 6	7	5,6%	31	8,5%	38	7,8%	33	18,4%	9	11,4%	42	16,3%		
>6 bis 8	3	2,4%	18	4,9%	21	4,3%	16	8,9%	5	6,3%	21	8,1%		
>8 bis 10	3	2,4%	7	1,9%	10	2,0%	8	4,5%	3	3,8%	11	4,3%		
>10 bis 12	2	1,6%	1	0,3%	3	0,6%	4	2,2%	1	1,3%	5	1,9%		
>12 bis 14	1	0,8%	0	0,0%	1	0,2%	3	1,7%	1	1,3%	4	1,6%		
>14 bis 16	1	0,8%	0	0,0%	1	0,2%	2	1,1%	1	1,3%	3	1,2%		
> 16	0	0,0%	1	0,3%	1	0,2%	7	3,9%	2	2,5%	9	3,5%		
Gesamt	125	100,0%	365	100,0%	490	100,0%	179	100,0%	79	100,0%	258	100,0%		

Tabelle 28: Verteilung der erbrachten Lehre des befristet und in Teilzeit beschäftigten Mittelbaus an Universitäten nach akademischer Qualifikation (N=444)

Labora in CNAC			Nicht-I	Promoviert	e		Promovierte							
Lehre in SWS	befr	istet VZ	befristet TZ		gesam	t befr	befris	tet VZ	befris	tet TZ	gesamt befr			
>0 bis 2	51	40,8%	208	57,0%	259	52,9%	41	22,9%	39	49,4%	80	31,0%		
>2 bis 4	57	45,6%	99	27,1%	156	31,8%	65	36,3%	18	22,8%	83	32,2%		
>4 bis 6	7	5,6%	31	8,5%	38	7,8%	33	18,4%	9	11,4%	42	16,3%		
>6 bis 8	3	2,4%	18	4,9%	21	4,3%	16	8,9%	5	6,3%	21	8,1%		
>8 bis 10	3	2,4%	7	1,9%	10	2,0%	8	4,5%	3	3,8%	11	4,3%		
>10 bis 12	2	1,6%	1	0,3%	3	0,6%	4	2,2%	1	1,3%	5	1,9%		
>12 bis 14	1	0,8%	0	0,0%	1	0,2%	3	1,7%	1	1,3%	4	1,6%		
>14 bis 16	1	0,8%	0	0,0%	1	0,2%	2	1,1%	1	1,3%	3	1,2%		
> 16	0	0,0%	1	0,3%	1	0,2%	7	3,9%	2	2,5%	9	3,5%		
Gesamt	125	100,0%	365	100,0%	490	100,0%	179	100,0%	79	100,0%	258	100,0%		

Tabelle 28.1: Nicht-promoviertes Lehrpersonal nach Fachbereich, Beschäftigungsform und -umfang an Fachbereichen der Naturwissenschaften

		Nicht-Promovierter Mittelbau											
Fachbereich	Vollzeit befristet		Teilzeit befristet		Vollzeit unbefristet		Teilzeit unbefristet		gesamt	Anteil am Lehrpersonal	Lehrpersonal Gesamt		
Biowiss., Pharmazie Uni Ost2	0	0,0%	10	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	9,6%	104		
Chemie Uni West1	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,2%	45		
Chemie, Physik, Mathematik Uni Ost1	0	0,0%	38	92,7%	3	7,3%	0	0,0%	41	26,8%	153		
Psychologie Uni West1	1	10,0%	9	90,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	23,3%	43		
Biowiss., Pharmazie Uni Ost1	0	0,0%	33	86,8%	5	13,2%	0	0,0%	38	23,6%	161		

Gesamt / Mittelwert der Fachbereiche	29	29,8%	118	65,2%	12	5,0%	0	0,0%	159	14,8%	958
Pharmazie Uni West1	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%	34
Mathematik, Informatik Uni West1	3	75,0%	0	0,0%	1	25,0%	0	0,0%	4	10,8%	37
Agrar-, Geowiss., Informatik Uni Ost1	17	53,1%	12	37,5%	3	9,4%	0	0,0%	32	14,9%	215
Geographie Uni West1	4	44,4%	5	55,6%	0	0,0%	0	0,0%	9	25,0%	36
Physik Uni West1	2	25,0%	6	75,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	18,2%	44
Biologie Uni West1	1	20,0%	4	80,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	5,8%	86

Tabelle 28.2: Nicht-promoviertes Lehrpersonal nach Fachbereich, Beschäftigungsform und –umfang an Fachbereichen der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

				Nic	ht-Pron	ovierte	er Mitt	elbau			Laboraconal
Fachbereich	Vollzeit befristet		Teilzeit befristet		Vollzeit unbefristet			ilzeit efristet	gesamt	Anteil am Lehrpersonal	Lehrpersonal Gesamt
Sozialwiss., Philosophie Uni West1	1	2,1%	44	93,6%	2	4,3%	0	0,0%	47	29,0%	162
Geschichte Uni West1	1	7,1%	13	92,9%	0	0,0%	0	0,0%	14	23,0%	61
Ev. Theologie Uni West1	0	0,0%	6	85,7%	1	14,3%	0	0,0%	7	15,6%	45
Sozialwiss., Geschichte Uni Ost1	7	19,4%	28	77,8%	1	2,8%	0	0,0%	36	16,7%	215
Sozialwiss., Philosophie Uni Ost2	7	24,1%	22	75,9%	0	0,0%	0	0,0%	29	11,3%	256
Erziehungs-, Sportwiss. Uni West1	4	17,4%	17	73,9%	0	0,0%	2	8,7%	23	17,7%	130
Ev. Theologie Uni Ost2	2	28,6%	5	71,4%	0	0,0%	0	0,0%	7	14,0%	50
Germanistik, Kunstwiss. Uni West1	8	28,6%	19	67,9%	1	3,6%	0	0,0%	28	20,6%	136
Philologie, Kunst-, Medienwiss. Uni Ost1	3	13,6%	14	63,6%	4	18,2%	1	4,5%	22	10,1%	217
Philologie Uni West1	5	25,0%	12	60,0%	2	10,0%	1	5,0%	20	15,7%	127
Sportwiss. Uni Ost2	2	40,0%	3	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	7,6%	66

		Nicht-Promovierter Mittelbau										
Fachbereich	Vollzeit befristet		Teilzeit befristet		Vollzeit unbefristet		Teilzeit unbefristet		gesamt	Anteil am Lehrpersonal	Lehrpersonal Gesamt	
Wirtschaftswiss. Uni West1	6	42,9%	8	57,1%	0	0,0%	0	0,0%	14	35,0%	40	
Rechts-, Wirtschaftswiss. Uni Ost1	35	51,5%	33	48,5%	0	0,0%	0	0,0%	68	46,3%	147	
Erziehungswiss. Uni Ost1	6	31,6%	8	42,1%	4	21,1%	1	5,3%	19	17,4%	109	
Rechtswiss. Uni West1	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	45	
Gesamt / Mittelwert der Fachbereiche	87	22,1%	232	64,7%	15	4,9%	5	1,6%	339	18,7%	1323	

Tabelle 29: Verteilung der erbrachten Lehre im in Vollzeit befristet beschäftigten Mittelbau an Universitäten nach akademischer Qualifikation (N=304)

Lehre in SWS			Nicht-F	Promovierte		·	Promovierte							
Lenre in SWS	befri	stet VZ	befristet TZ		gesamt befr		befris	et VZ	befri	stet TZ	gesamt befr			
>0 bis 2	51	40,8%	208	57,0%	259	52,9%	41	22,9%	39	49,4%	80	31,0%		
>2 bis 4	57	45,6%	99	27,1%	156	31,8%	65	36,3%	18	22,8%	83	32,2%		
>4 bis 6	7	5,6%	31	8,5%	38	7,8%	33	18,4%	9	11,4%	42	16,3%		
>6 bis 8	3	2,4%	18	4,9%	21	4,3%	16	8,9%	5	6,3%	21	8,1%		
>8 bis 10	3	2,4%	7	1,9%	10	2,0%	8	4,5%	3	3,8%	11	4,3%		
>10 bis 12	2	1,6%	1	0,3%	3	0,6%	4	2,2%	1	1,3%	5	1,9%		
>12 bis 14	1	0,8%	0	0,0%	1	0,2%	3	1,7%	1	1,3%	4	1,6%		
>14 bis 16	1	0,8%	0	0,0%	1	0,2%	2	1,1%	1	1,3%	3	1,2%		
> 16	0	0,0%	1	0,3%	1	0,2%	7	3,9%	2	2,5%	9	3,5%		
Gesamt	125	100,0%	365	100,0%	490	100,0%	179	100,0%	79	100,0%	258	100,0%		

Tabelle 30: Differenzierung des nicht-promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus (N=490)

Lehre in SWS	Nicht-Promovierte							
Teilzeit >0 bis 2 SWS	208	42,4%						
Teilzeit >2 SWS	157	32,0%						
Vollzeit >0 bis 2 SWS	51	10,4%						
Vollzeit >2 bis 4 SWS	57	11,6%						
Vollzeit > 4 SWS	17	3,5%						
Gesamt	490	100,0%						

Tabelle 31: Differenzierung des promovierten und befristet beschäftigten Mittelbaus (N=258)

		,
Lehre in SWS	Prom	novierte
Teilzeit >0 bis 2 SWS	39	15,1%
Teilzeit >2 bis 6 SWS	27	10,5%
Teilzeit >6 SWS	13	5,0%
Vollzeit >0 bis 4 SWS	106	41,1%
Vollzeit > 4 bis 6 SWS	33	12,8%
Vollzeit > 6 SWS	40	15,5%
Gesamt	258	100,0%

Tabelle 32: Anteile der Personalgruppen an der erbrachten Lehre an Fachbereichen der Fachhochschulen (N=1.216)

Fachbereich	Professor,	/innen	Mitte	lbau	Lfb	Α	Lehrbe	auftragte	And	dere	Gesamt
Bauingenieurwesen FH Süd	225,01	87,7%	0,00	0,0%	0,00	0,0%	31,50	12,3%	0,00	0,0%	256,51
Elektrotechnik FH Süd	476,02	83,4%	0,00	0,0%	0,00	0,0%	95,01	16,6%	0,00	0,0%	571,03
Architektur, Bauingenieurwesen, Maschinenbau FH Nord	244,00	62,2%	0,00	0,0%	0,00	0,0%	142,50	36,4%	5,50	1,4%	392,00
Maschinenbau FH Süd	528,00	90,7%	0,00	0,0%	11,00	1,9%	43,00	7,4%	0,00	0,0%	582,00
Informatik, Mathematik FH Süd	358,00	65,7%	0,00	0,0%	28,00	5,1%	158,50	29,1%	0,00	0,0%	544,50
Elektrotechnik, Informatik FH Nord	410,00	65,7%	2,00	0,3%	31,50	5,0%	180,50	28,9%	0,00	0,0%	624,00
Elektrotechnik, Allgemeinwiss. FH Süd	210,00	36,6%	1,00	0,2%	38,00	6,6%	323,00	56,3%	2,00	0,3%	574,00
Wirtschaftswiss. FH Süd	375,00	73,0%	19,00	3,7%	18,00	3,5%	102,00	19,8%	0,00	0,0%	514,00
Architektur FH Süd	164,50	64,9%	10,00	3,9%	10,00	3,9%	69,00	27,2%	0,00	0,0%	253,50
Bauingenieurwesen FH Ost2	124,17	73,5%	10,50	6,2%	0,00	0,0%	31,00	18,4%	3,17	1,9%	168,84

Fachbereich	Professor,	/innen	Mitte	lbau	Lfb	Α	Lehrbea	auftragte	And	lere	Gesamt
Sozialwesen FH Ost1	544,50	47,7%	105,50	9,2%	0,00	0,0%	492,50	43,1%	0,00	0,0%	1142,50
Sozialwesen FH Ost2	156,50	60,5%	15,50	6,0%	19,00	7,4%	65,50	25,3%	2,00	0,8%	258,50
Gesundheitswiss., Sozialwesen FH Süd	219,00	53,0%	0,00	0,0%	59,00	14,3%	135,00	32,7%	0,00	0,0%	413,00
Maschinenbau, Verkehrstechnik FH Nord	672,49	60,1%	2,00	0,2%	145,00	13,0%	281,98	25,2%	18,00	1,6%	1119,47
Informationswissenschaften FH Ost2	156,00	78,4%	8,00	4,0%	0,00	0,0%	9,00	4,5%	26,00	13,1%	199,00
Architektur FH Ost2	256,03	63,7%	14,67	3,6%	18,00	4,5%	64,00	15,9%	49,50	12,3%	402,20
Wirtschaftswiss. FH Nord	413,10	29,2%	8,00	0,6%	265,80	18,8%	711,00	50,3%	15,00	1,1%	1412,90
Sozialwesen FH Nord	177,50	24,0%	8,00	1,1%	161,50	21,9%	391,66	53,0%	0,00	0,0%	738,66
Design FH Ost2	263,83	53,0%	28,00	5,6%	30,00	6,0%	109,50	22,0%	66,00	13,3%	497,33
Gesamt / Ø	5973,65	61,7%	232,17	2,4%	834,80	5,9%	3436,15	27,6%	187,17	2,4%	10663,94

Tabelle 33: Verteilung des Soll-Lehrdeputats unter Professor/innen nach Fachhochschule (N=414)

Lehre in SWS	FH-Nord		FH-	Süd	FH	FH-Ost1 FH-O		
<4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
4 bis <6	0	0,0%	2	1,3%	1	2,5%	1	1,2%
6 bis <8	1	0,8%	2	1,3%	2	5,0%	0	0,0%
8 bis <10	4	3,0%	11	7,0%	3	7,5%	16	18,8%
10 bis <12	0	0,0%	8	5,1%	2	5,0%	2	2,4%
12 bis <14	3	2,3%	9	5,7%	8	20,0%	2	2,4%
14 bis <16	0	0,0%	29	18,5%	15	37,5%	4	4,7%
16 bis <18	0	0,0%	39	24,8%	2	5,0%	2	2,4%
18 und mehr	124	93,9%	57	36,3%	7	17,5%	58	68,2%
Gesamt	132	100,0%	157	100,0%	40	100,0%	85	100,0%

Tabelle 34: Verteilung der erbrachten Lehre unter Professor/innen nach Fachhochschule (N=420)

Lehre in SWS	FH	-Nord		FH-Süd		FH-Ost1		FH-Ost2
<4	2	1,5%	1	0,6%	0	0,0%	3	3,5%
4 bis <6	6	4,5%	3	1,8%	1	2,5%	6	7,1%
6 bis <8	10	7,6%	3	1,8%	3	7,5%	6	7,1%
8 bis <10	20	15,2%	12	7,4%	2	5,0%	19	22,4%
10 bis <12	13	9,8%	13	8,0%	4	10,0%	9	10,6%
12 bis <14	21	15,9%	17	10,4%	9	22,5%	14	16,5%
14 bis <16	14	10,6%	24	14,7%	9	22,5%	10	11,8%
16 bis <18	9	6,8%	25	15,3%	5	12,5%	11	12,9%
18 und mehr	37	28,0%	65	39,9%	7	17,5%	7	8,2%
Gesamt	132	100,0%	163	100,0%	40	100,0%	85	100,0%

Tabelle 35: Verteilung der erbrachten Lehre unter Lehrbeauftragten nach Fachhochschule (N=734)

Lehre in SWS	FH-Nord		FH-	Süd	FH	I-Ost1	FH-Ost2		
>0 bis 2	81	22,9%	58	37,4%	42	32,8%	69	70,4%	
>2 bis 4	104	29,5%	40	25,8%	46	35,9%	13	13,3%	
>4 bis 6	91	25,8%	24	15,5%	19	14,8%	11	11,2%	
>6 bis 8	39	11,0%	17	11,0%	21	16,4%	5	5,1%	
>8	38	10,8%	16	10,3%	0	0,0%	0	0,0%	
Gesamt	353	100,0%	155	100,0%	128	100,0%	98	100,0%	

Tabelle 36: Typologie des Lehrkörpers (N=2.526)

		Akademisches Kernpersonal mit Schwerpunkt in der Lehre	Unbefristetes Lehrpersonal	Befristetes Lehrpersonal	Qualifikant/ innen	Hire-and-fire Lehrende	Gesamt
Anzahl	808	131	73	94	814	606	2526
% Personalgruppe	32,0%	5,2%	2,9%	3,7%	32,2%	24,0%	100,0%

Tabelle 37: Zusammensetzung der weiblichen (N=828) und männlichen (N=1.698) Lehrenden nach Typen

	Akademisches Kernpersonal	Akademisches Kernpersonal mit Schwerpunkt in der Lehre	Unbefristetes Lehrpersonal	Befristetes Lehr- personal	Qualifikant/innen	Hire-and-fire Lehrende	Gesamt
weiblich	217	30	35	40	307	199	828
	26,2%	3,6%	4,2%	4,8%	37,1%	24,0%	100,0%
männlich	591	101	38	54	507	407	1698
	34,8%	5,9%	2,2%	3,2%	29,9%	24,0%	100,0%

Tabelle 37.1: Verteilung der erbrachten Lehre des Mittelbaus nach Geschlecht, Beschäftigungsform und -umfang

			v	veiblich		männlich								
Lehre in SWS		befr	istet		unbe	fristet		befristet unbefris						
	Vol	Izeit	Te	ilzeit	Vol	lzeit	Voll	zeit	Teil	zeit	Volla	Vollzeit		
>0 bis 2	37	29,4%	129	58,1%	9	7,9%	61	30,0%	119	52,7%	33	13,5%		
>2 bis 4	53	42,1%	61	27,5%	14	12,3%	73	36,0%	58	25,7%	34	13,9%		
>4 bis 6	16	12,7%	17	7,7%	14	12,3%	32	15,8%	23	10,2%	48	19,6%		
>6 bis 8	9	7,1%	7	3,2%	33	28,9%	14	6,9%	17	7,5%	46	18,8%		
>8 bis 10	4	3,2%	6	2,7%	21	18,4%	10	4,9%	4	1,8%	31	12,7%		
>10 bis 12	2	1,6%	2	0,9%	7	6,1%	4	2,0%	0	0,0%	16	6,5%		

SWS ø	4,4		3,0		8,1		4,6		3,5		7,6	
SWS gesamt	548,37		658,49		918,17		934,48		797,88		1867,56	
Gesamt	126	100,0%	222	100,0%	114	100,0%	203	100,0%	226	100,0%	245	100,0%
> 16	2	1,6%	0	0,0%	7	6,1%	5	2,5%	3	1,3%	18	7,3%
>14 bis 16	2	1,6%	0	0,0%	6	5,3%	1	0,5%	1	0,4%	6	2,4%
>12 bis 14	1	0,8%	0	0,0%	3	2,6%	3	1,5%	1	0,4%	13	5,3%

Tabelle 37.2: Verteilung der erbrachten Lehre des Mittelbaus nach Geschlecht und Titel

Lehre in SWS			we	eiblich			männlich					
Lenre in SWS	Nicht-Promovierte		Promo	ovierte	Habi	litierte	Nicht-Pro	movierte	Promo	vierte	Habil	itierte
>0 bis 2	216	54,0%	78	22,6%	9	26,5%	294	57,2%	146 24,7%		14 12,3%	
>2 bis 4	108	27,0%	81	23,5%	5	14,7%	124	24,1%	132	22,4%	21	18,4%
>4 bis 6	31	7,8%	46	13,3%	4	11,8%	38	7,4%	103	17,5%	19	16,7%
>6 bis 8	12	3,0%	65	18,8%	6	17,6%	23	4,5%	71	12,0%	19	16,7%
>8 bis 10	16	4,0%	29	8,4%	7	20,6%	9	1,8%	49	8,3%	16	14,0%
>10 bis 12	5	1,3%	15	4,3%	1	2,9%	5	1,0%	26	4,4%	10	8,8%
>12 bis 14	5	1,3%	8	2,3%	0	0,0%	6	1,2%	21	3,6%	7	6,1%
>14 bis 16	3	0,8%	11	3,2%	1	2,9%	3	0,6%	13	2,2%	3	2,6%
> 16	4	1,0%	12	3,5%	1	2,9%	12	2,3%	29	4,9%	5	4,4%
Gesamt	400	100,0%	345	100,0%	34	100,0%	514	100,0%	590	100,0%	114	100,0%
SWS gesamt	1405,85		2095,76		209,23		1779,02		3640,33		858,07	
SWS ø	3,5		6,1		6,2		3,5		6,2		7,5	