

# **Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen**

**Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als  
Instrumente hochschulischer Personalentwicklung**

**Dissertation** zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Friedrich-Schiller-Universität, Jena

von **Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych. Boris Schmidt**

geboren am 28. Dezember 1971 in Hamburg.

**Gutachter**

- (1) Prof. Dr. Rolf Steyer, Friedrich-Schiller-Universität Jena
- (2) Prof. Dr. Rüdiger Trimpop, Friedrich-Schiller-Universität Jena
- (3) Prof. Dr. Dr. h. c. Johannes Wildt, Universität Dortmund

**Tag des Kolloquiums**

Donnerstag, 14. Juni 2007

# Inhalt

<b>1 Eulen nach Athen!?</b>	<b>5</b>
<b>2 Hochschule 2000+</b>	<b>9</b>
<b>2 1 Veränderte Umwelt – Hochschule unverändert?</b>	<b>9</b>
2 1 1 An welchem Punkt der Krise stehen wir?	9
2 1 2 Das Neue Steuerungsmodell als Lösungsansatz	18
2 1 3 Zwischen kommandierter Hochschule, Gelehrtenrepublik und Marktmodell	24
2 1 4 Kompromissvorschlag ‚kontrollierte Autonomie‘	28
<b>2 2 Der Bologna-Prozess als Wegweiser für die ‚Hochschule 2000+‘</b>	<b>33</b>
2 2 1 Qualitätsentwicklung durch Lehrevaluation	33
2 2 2 Akkreditierung, (zweistufige) Lehrevaluation und Verfahren zur Lehrkritik	38
2 2 3 Systematische Lehrkritik durch Lehrveranstaltungsevaluation	41
<b>3 Lehrveranstaltungsevaluation</b>	<b>43</b>
<b>3 1 Drei Kernfragen der Diskussion</b>	<b>43</b>
<b>3 2 Worin liegt die Qualität von Lehrveranstaltungen?</b>	<b>44</b>
3 2 1 Der Begriff ‚Qualität‘	44
3 2 2 Inhaltliches Grundmodell ‚Qualität von Lehrveranstaltungen‘	46
<b>3 3 Was können Befragungen von Studierenden über Lehrveranstaltungen aussagen?</b>	<b>48</b>
3 3 1 Die internationale Diskussion	48
3 3 2 Zur Wissenschaftlichkeit der Lehrveranstaltungsevaluation	50
3 3 3 Lehrveranstaltungsevaluation und die Freiheit der Lehre	52
<b>3 4 Wie wirkt sich Lehrveranstaltungsevaluation auf die Qualität von Lehrveranstaltungen aus?</b>	<b>55</b>
3 4 1 Befunde der Wirksamkeitsforschung	55
3 4 2 Kompetenzentwicklung durch Lehrveranstaltungsevaluation	57
<b>3 5 Bildungsforschung, Qualitätsfeststellung oder Personalentwicklung?</b>	<b>62</b>
<b>4 Personalentwicklung an der Hochschule</b>	<b>69</b>
<b>4 1 Was leistet Personalentwicklung?</b>	<b>69</b>
4 1 1 Drei Funktionsebenen	69
4 1 2 Strategische Aufgaben der Personalentwicklung	73
4 1 3 Entwicklung von Kompetenzen	76
<b>4 2 Konzeption von Personalentwicklungsmaßnahmen</b>	<b>81</b>
4 2 1 Zyklusmodell	81
4 2 2 Bedarfsanalyse und Zieldefinition (Phase I)	84
4 2 3 Design von PE-Angeboten (Phase II)	88

## Inhaltsverzeichnis

4 2 4	Implementierung von PE-Maßnahmen (Phase III)	90
4 2 5	Evaluation von Personalentwicklung (Phase IV)	92
<b>4 3</b>	<b>Erfolg und Misserfolg von Personalentwicklung</b>	<b>95</b>
4 3 1	Ebene I: Unfreeze – move – freeze	95
4 3 2	Ebene II: Projektmanagement, Marketing und Verankerung vor Ort	98
4 3 3	Ebene III: Bedarfsorientierung, Qualitäts- und Transfersicherung	102
4 3 4	Metaprozesse der Personalentwicklung	105
<b>5</b>	<b>Ziele dieser Arbeit</b>	<b>107</b>
<b>5 1</b>	<b>Entwicklung eines Konzepts für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen</b>	<b>107</b>
5 1 1	Zielgruppe: Junge wissenschaftliche Hochschulmitarbeiter/-innen (jwM)	109
5 1 2	Kompetenzen für drei Tätigkeitsfelder	114
5 1 3	Lehrveranstaltungsevaluation als Personalentwicklung nutzen	122
5 1 4	Strategische Ziele: Wirkungen auf drei Ebenen	124
<b>5 2</b>	<b>Zielsetzungen und Fragestellungen dieser Arbeit</b>	<b>126</b>
<b>6</b>	<b>Empirische Studien I</b>	<b>129</b>
<b>6 1</b>	<b>Strukturelle Basis der Personalentwicklung an deutschen Hochschulen (Studie I)</b>	<b>129</b>
6 1 1	Hintergrund Studie I	129
6 1 2	Fragestellungen Studie I	131
6 1 3	Methode Studie I	133
6 1 4	Ergebnisse Studie I	135
6 1 5	Diskussion Studie I	141
<b>6 2</b>	<b>Eckdaten der Personalentwicklung aus Sicht junger Hochschulmitarbeiter/-innen (Studie II)</b>	<b>143</b>
6 2 1	Hintergrund Studie II	143
6 2 2	Fragestellungen Studie II	145
6 2 3	Methode Studie II	146
6 2 4	Ergebnisse Studie II	147
6 2 5	Diskussion Studie II	156
<b>6 3</b>	<b>Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument zur Personalentwicklung (Studie III)</b>	<b>159</b>
6 3 1	Hintergrund Studie III	159
6 3 2	Fragestellungen Studie III	161
6 3 3	Methode Studie III	162
6 3 4	Ergebnisse Studie III	164
6 3 5	Diskussion Studie III	172
<b>6 4</b>	<b>Zusammenfassung Studien I, II und III</b>	<b>175</b>
<b>7</b>	<b>Entwicklungsphase I</b>	<b>177</b>
<b>7 1</b>	<b>Integration von Themenfeldern, Prozessen und Ressourcen</b>	<b>177</b>
<b>7 2</b>	<b>Das Instrument ‚Kompetenzprofil‘</b>	<b>181</b>
7 2 1	Abgedeckte Kompetenzen, Items und Skalen	181

## Inhaltsverzeichnis

7 2 2	Skalierung	184
7 2 3	Bearbeitungsschritte	185
<b>8</b>	<b>Empirische Studien II</b>	<b>189</b>
<b>8 1</b>	<b>Kompetenzprofil und berufliche Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“ (Studie IV)</b>	<b>189</b>
8 1 1	Hintergrund Studie IV	189
8 1 2	Fragestellungen Studie IV	191
8 1 3	Methode Studie IV	192
8 1 4	Ergebnisse Studie IV	194
8 1 5	Diskussion Studie IV	212
<b>8 2</b>	<b>Einsatzkontexte für das Kompetenzprofil (Studie V)</b>	<b>215</b>
8 2 1	Hintergrund Studie V	215
8 2 2	Fragestellungen Studie V	216
8 2 3	Methode Studie V	217
8 2 4	Ergebnisse Studie V	218
8 2 5	Diskussion Studie V	224
<b>8 3</b>	<b>Integration der Lehrveranstaltungsevaluation in die Personalentwicklung für jwM (Studie VI)</b>	<b>225</b>
8 3 1	Hintergrund Studie VI	225
8 3 2	Fragestellungen Studie VI	226
8 3 3	Methode Studie VI	227
8 3 4	Ergebnisse Studie VI	227
8 3 5	Diskussion Studie VI	233
<b>9</b>	<b>Entwicklungsphase II</b>	<b>237</b>
<b>9 1</b>	<b>Vier Einsatzkontexte</b>	<b>237</b>
<b>9 2</b>	<b>Selbstorganisation</b>	<b>239</b>
<b>9 3</b>	<b>Mitarbeitergespräch</b>	<b>242</b>
<b>9 4</b>	<b>Netzwerk</b>	<b>245</b>
<b>9 5</b>	<b>Beratung</b>	<b>247</b>
<b>10</b>	<b>Ausblick</b>	<b>251</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>255</b>
	<b>Anhang</b>	<b>283</b>
	<b>A Checkliste und Dokumentationskriterien Studie I</b>	<b>283</b>
	<b>B Fragebogen Studie II</b>	<b>283</b>
	<b>C.1 Fragebogen Studie III</b>	<b>286</b>

<b>C.2 Kategoriensystem Studie III, Frage E.2</b>	<b>288</b>
<b>D.1 Fragebogen Studie IV</b>	<b>289</b>
<b>D.2 Kategoriensystem Studie IV, Frage B.4</b>	<b>291</b>
<b>D.3 Kategoriensystem Studie IV, Frage C.2</b>	<b>292</b>
<b>D.4 Kategoriensystem Studie IV, Frage D.1</b>	<b>292</b>
<b>D.5 Kategoriensystem Studie IV, Frage E.2</b>	<b>293</b>
<b>E.1 Interviewleitfaden Studie V</b>	<b>293</b>
<b>E.2 Kategoriensystem Studie V, Frage C.4/D.1</b>	<b>295</b>
<b>E.3 Unterlage für Studie V</b>	<b>295</b>
<b>F.1 Interviewleitfaden Studie VI</b>	<b>296</b>
<b>F.2 Kategoriensystem Studie VI, Frage C.2</b>	<b>297</b>
<b>F.3 Kategoriensystem Studie VI, Frage D.1</b>	<b>297</b>
<b>Ehrenwörtliche Erklärung</b>	<b>298</b>

**„Man kann nicht nicht PE betreiben.“**

Oswald Neuberger, Professor für Personalwesen an der Universität Augsburg, in Abwandlung eines der Kommunikations-Axiome von Watzlawik (Neuberger, 1994, S. 109).

*In der Einführung werden fünf Thesen über Personalentwicklung an der Hochschule benannt. Die fünf Thesen werden zunächst als Prämissen dieser Arbeit angenommen und später weiter ausgeführt. In den nachfolgenden Kapiteln werden die einzelnen Aspekte erneut aufgegriffen, näher untersucht und als Ausgangspunkte der zu entwickelnden Konzepte für die Personalentwicklung junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen herangezogen.*

# 1 Eulen nach Athen!?

Alles an der Hochschule dreht sich um die Entwicklung von Kompetenzen: Studierende erweitern ihr Wissen und Können, um ihrem Interesse an Erkenntnis und der notwendigen Vorbereitung auf spätere berufliche Tätigkeiten nachzukommen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwickeln aus ihrem persönlichen Interesse, zum Wohle ihres eigenen Faches und zum Wohle der Gesellschaft, der sie angehören, Methoden und Instrumente und vertiefen das Wissen in ihrem Fachgebiet. Nachwuchswissenschaftler/-innen entwickeln ihre Kompetenzen, während sie in eine bestimmte *Scientific Community* hineinwachsen und sich für Berufsfelder mit höchsten Qualifikationsanforderungen rüsten. Die Administration der Hochschule ist an all diesen Prozessen der Kompetenzentwicklung beteiligt; gemeinsam mit den leitenden Gremien der Hochschule und der ministeriellen Aufsicht kommt ihr darüber hinaus die Aufgabe einer institutionellen Weiterentwicklung der Hochschule zu. Zahlreiche weitere Gruppen von Personen an der Hochschule wie die Sekretariate, wie Lehrkräfte für bestimmte und für besondere Aufgaben, wie Tutorinnen und Tutoren, wie das technische und das künstlerische Personal sind an der Hochschule beschäftigt, ihrer eigenen Kompetenzentwicklung wegen oder um die Kompetenzentwicklung anderer Personen zu unterstützen, zu erleichtern, zu ermöglichen: Die Institution *Hochschule* insgesamt hat den Zweck, Kompetenzentwicklung auf individueller, fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu unterstützen. *Ist es da nicht absurd, unter dem Stichwort der Personalentwicklung weitere Konzepte zur Kompetenzentwicklung für die Hochschule vorzuschlagen?*

Ich bin der Überzeugung, dass die entscheidende Frage *nicht* lautet, ob die Hochschule Personalentwicklung braucht: Sie „hat“ sie schon längst, sie findet längst statt. Personalentwicklung für die Hochschule zu fordern, wäre in der Tat vergleichbar mit einem Versuch, Eulen nach Athen zu tragen. Vielmehr ist zu fragen: *Wie kann die Hochschule die ohnehin tagtäglich und ganz selbstverständlich stattfindende Personalentwicklung in einer solchen Weise gestalten, organisieren und mit einer Richtung versehen, dass Personalentwicklung der Institution Hochschule und den an ihr beteiligten Menschen hilft, individuellen und gesellschaftlichen Zukunftsanforderungen gerecht zu werden?* In dieser Arbeit werde

ich mit dem *Kompetenzprofil* und seinen vier Einsatzkontexten ein Konzept zur Personalentwicklung für die Zielgruppe *junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen* skizzieren und exemplarisch Möglichkeiten der Integration des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* darstellen. Hierzu gehe ich in dieser Arbeit von fünf Thesen aus, die sich durch die theoretischen Erwägungen, empirischen Befunde und hierauf basierenden konzeptionellen Überlegungen stützen, jedoch nicht in letzter Konsequenz *beweisen* lassen. Ich setze sie als Prämissen dieser Arbeit voraus und prüfe ihre Auswirkungen, so wie Watzlawik (1969) von seinen Kommunikationsaxiomen ausging, um deren Auswirkungen zu untersuchen, und so wie Neuberger (1994) in Abwandlung des ersten Kommunikationsaxioms von der ebenso unbewiesenen Unmöglichkeit ausgeht, in Organisationen wie der Hochschule *keine* Personalentwicklung zu betreiben.

**These 1: Es besteht ein Bedarf an gezielter Personalentwicklung an der Hochschule.** In den vergangenen Jahrzehnten hat ein tiefgreifender Wandel der politischen, kulturellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Umwelt der Hochschule mit Auswirkungen auf quantitativer und qualitativer Ebene stattgefunden. Der gegenwärtige *Bologna-Prozess* ist ein Ausdruck für spürbar veränderte Ziele und Aufgaben der Hochschulen in Deutschland und in Europa. Um diesen veränderten quantitativen und qualitativen Herausforderungen und den veränderten Zielstellungen gerecht zu werden, ist eine nachhaltige Veränderung der inneren Funktionsweise der Hochschule erforderlich. Personalentwicklung kann diesen notwendigen Veränderungsprozess essentiell unterstützen.

**These 2: Personalentwicklung muss Flexibilität unterstützen, nicht verhindern.** Die Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen muss sich von traditionellen Zielvorstellungen wie einer fast ausschließlich *fachlichen* Qualifizierung und der Ausrichtung am Referenzmodell *wissenschaftlicher Nachwuchs* lösen, welches impliziert, dass *alle* akademischen Hochschulmitarbeiter/-innen eine wissenschaftliche Karriere anstreben. Aufgrund der Unbestimmtheit, Vielschichtigkeit und Individualität der Karrierepfade innerhalb und außerhalb der Hochschule müssen statt dessen flexible Konzepte der Personalentwicklung unterschiedliche berufliche Perspektiven mit individuellen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen erreichen helfen. Bei der Kompetenzentwicklung sind die drei Tätigkeitsfelder *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, *Vermittlung & Präsentation* sowie *Management & Führung* in einer dem individuellen und institutionellen Entwicklungsbedarf entsprechenden ausgewogenen Weise aufzugreifen.

**These 3: Personalentwicklung wird erfolgreich durch Integration bestehender Elemente.** Die Erfolgsaussichten innovativer Personalentwicklungskonzepte für die Hochschule werden maßgeblich davon bestimmt, inwieweit es ihnen gelingt, an die bestehende Kultur und Tradition der Institution *Hochschule* anzuknüpfen. Die bereits jetzt an Hochschulen etablierten Ressourcen, Verfahren und Instrumente wie die informellen Netzwerke zwischen Wissenschaftler/-innen, die individuellen Betreuungsverhältnisse zu den direkten Führungskräften, hochschuldidaktische Angebote und das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* sind nicht durch weitere, andersartige, zusätzliche Konzepte zu *ersetzen*, sondern im Gegenteil durch integrative Konzepte der Personalentwicklung in einen für die jeweilige Zielgruppe überschaubaren *sinnvollen Zusammenhang* zu bringen.

**These 4: Personalentwicklung kann auf die Selbststeuerung der Individuen vertrauen.** Die Menschen, die am „Arbeitsplatz Hochschule“ tätig sind, haben ein Interesse daran, sich zu entwickeln, Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen und selbstgesteuert die für ihre aktuelle berufliche Situation und künftigen Perspektiven sinnvollen Angebote zur Kompetenzentwicklung zu

nutzen. Unterstützung erfahren sie hierbei durch Instrumente, die ihre *Metakompetenz* ansprechen. Gemeint ist hiermit die Fähigkeit, die eigenen beruflichen Kompetenzen realistisch einzuschätzen, längerfristige Ziele für die eigene Entwicklung zu definieren und förderliche Bedingungen für die eigene Kompetenzentwicklung zu schaffen, zum Beispiel durch die Nutzung von Hilfestellungen seitens der Vorgesetzten, durch den Einsatz von Beraterinnen und Beratern oder durch den selbstorganisierten Aufbau von kollegialen Netzwerken mit Personen in einer ähnlichen beruflichen Situation.

**These 5: Personalentwicklung an der Hochschule kann aus Erfahrungen lernen.** Die Institution *Hochschule* weist einige Besonderheiten auf, die die vorbehaltlose Übernahme von Konzepten zur Personalentwicklung aus anderen Kontexten in Frage stellen. Andererseits weist sie eine Reihe von Eigenschaften auf, die sie mit anderen Institutionen teilt, darunter die (überwiegend) öffentliche Trägerschaft, den Hauptzweck einer Kompetenzentwicklung der Mitglieder und die gegenwärtige Notwendigkeit einer nachhaltigen Veränderung der inneren Funktionsweise. Deswegen kann die Institution *Hochschule* bei der Gestaltung ihrer Personalentwicklung von den Erfahrungen in anderen Bereichen und Institutionen lernen. Wertvolle Erfahrungsquellen sind insbesondere (1) andere im Wandel befindliche öffentliche Einrichtungen, insbesondere, aber nicht nur im Bildungswesen, (2) andere Hochschulen in Europa und der Welt, (3) der Verlauf und die Effekte bisheriger Reformbemühungen im Hochschulwesen, (4) bestehende (Fort- und Weiter-)Bildungsangebote sowie Personalentwicklungskonzepte, die es jetzt schon innerhalb der Hochschule für bestimmte Zielgruppen oder außerhalb der Hochschule gibt, (5) die Forschung über die Institution *Hochschule*, sowie (6) die Einschätzungen und Bewertungen derjenigen Personen, die künftig stärker in den Fokus gezielter hochschulischer Personalentwicklung gelangen sollen. All diese Erfahrungen zu nutzen, kann der Personalentwicklung für die Hochschule entscheidende Impulse liefern. Sie nicht zu nutzen, wäre ein folgenschweres Versäumnis.

Die Zukunft der Personalentwicklung an der Hochschule ist ungewiss. Mit den von mir zusammengestellten Elementen eines Konzepts zur Kompetenzentwicklung für junge wissenschaftliche Hochschulmitarbeiter/-innen und dem konkreten Beispiel der Lehrveranstaltungsevaluation, das innerhalb dieses Konzepts einen neu definierten Platz als Instrument zur Personalentwicklung finden könnte, möchte ich exemplarisch aufzeigen, dass eine Veränderung möglich ist und dass die schon jetzt verfügbaren Grundlagen und Konzepte zur Personalentwicklung an der Hochschule ausreichen, um die Herausforderungen zu bewältigen, vor denen die Institution *Hochschule* steht – sie müssen nur sortiert und in einen für die Individuen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Entscheidend wird es daher für die Zukunft sein, wie diese Konzepte eingesetzt werden und welchen Mut die Hochschule beweist, Bestehendes, Bekanntes und Bewährtes neu zu interpretieren.



**„Die Herausforderung, mit der die Hochschulangehörigen konfrontiert sind, ähnelt der Quadratur des Kreises.“**

Horst Kern, ehem. Vizepräsident der Universität Göttingen, über die Notwendigkeit, die Hochschule angesichts rückläufiger Etats und steigender Verpflichtungen auf innovative Weise zu organisieren (1998, S. 109).

Es wird die These diskutiert, dass sich die Hochschule in Deutschland angesichts quantitativ und qualitativ veränderter Anforderungen in einer Krise befinde und einer grundlegenden Veränderung ihrer inneren Funktionsweise bedürfe. Kernelemente des Neuen Steuerungsmodells, Eckdaten des Bologna-Prozesses sowie deren Auswirkungen auf die künftige Gestaltung der Hochschule werden vorgestellt. Die Rolle der Evaluation im Kontext des angestrebten Steuerungsmodells „kontrollierte Autonomie“ wird diskutiert; als vorrangig eingesetzte Evaluationsverfahren im Bereich der Hochschullehre werden Akkreditierung, (zweistufige) Lehrevaluation sowie Verfahren zur Lehrkritik dargestellt.

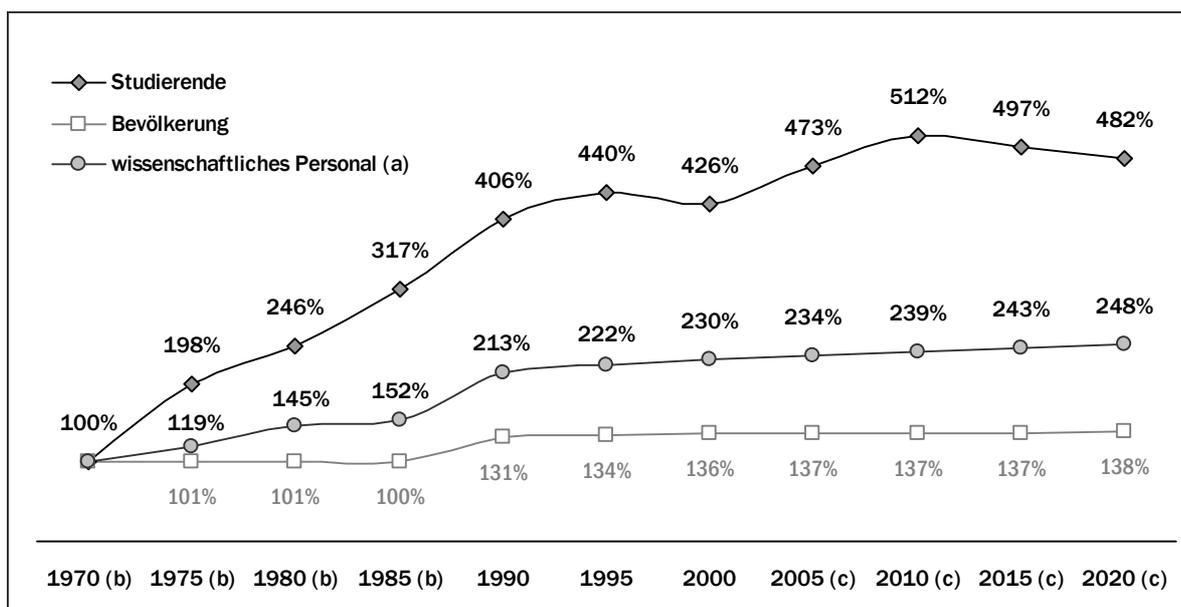
## 2 Hochschule 2000+

### 2|1 Veränderte Umwelt – Hochschule unverändert?

#### 2|1|1 An welchem Punkt der Krise stehen wir?

Verfolgt man die „*Problemgeschichte des Hochschulwesens*“ (Oehler, 1988) in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten (und auch noch weiter zurück: Bruch, 1991; Jackstel, 1991; Schaeper, 1995), gewinnt man den Eindruck einer Aneinanderreihung von tiefgreifenden Veränderungen und Reformbemühungen, durchsetzt mit krisenhaften Zuspitzungen: Nach dem Wiederaufbau, der auf den völligen Zusammenbruch Deutschlands am Ende des zweiten Weltkriegs folgte, kam es ab Mitte der 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland zu einem groß angelegten Umbau des Hochschulwesens (Beckmeier, Kluge & Neusel, 1988; Oehler, 1988). Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen als Alternativen zum klassischen universitären Lehrangebot entstanden im Zuge dieser „*Expansion*“ (Daxner, 1998, S. 50). In den 70er Jahren setzte eine Gründungswelle Hochschuldidaktischer Zentren ein, um der mutmaßlich vernachlässigten Lehre im Allgemeinen und der Praxisorientierung des Studiums im Besonderen (Kluge & Teichler, 1988) auf die Sprünge zu helfen. Bisweilen war zu dieser Zeit gar eine „*Reform-euphorie*“ (Bülow-Schramm, 2003, S. 14) zu spüren, die jedoch in der „*Sequenz von Abschnitten der Studienreform*“ (Wildt, 2004, S. 221) bald einer Ernüchterung wich – übrig blieben Mitte der 80er Jahre nur noch einige wenige, personell unterbesetzte und ständig von Schließung bedrohte Hochschuldidaktische Zentren (Heger, 1991, S. 57). Der zwischenzeitliche explosionsartige Anstieg der Studierendenzahlen brachte erneut eine Zuspitzung im Lehrbereich und eine „*Aufgabeninflation*“ (Kern, 1998, S. 109) mit sich, deren unzureichende Bewältigung sich Ende der 80er Jahre in Studierendenprotesten niederschlug (Bülow-Schramm, 2003) und bis heute nicht befriedigend gelöst werden konnte: „*Seit etwa Anfang der 80er Jahre wächst die Diskrepanz zwischen den Investitionen in die Hochschulen einerseits, der Nachfrage nach Hochschulausbildung andererseits.*“ (Schreier, 1999, S. 7). Im Gegensatz zu den

auch künftig voraussichtlich noch weiter anwachsenden Studierendenzahlen (Egeln, Eckert, Heine, Kerst & Weitz, 2004) wurde das Personal der Hochschulen nicht wesentlich erweitert, um die einstmaligen günstigen Betreuungsrelationen wiederherzustellen: Eine weitgehend konstante Anzahl von Forschenden und Lehrenden steht nicht nur vorübergehend, sondern auf Dauer quantitativ gestiegenen Forschungs- und Lehraufgaben gegenüber, wie Abbildung 2.1 anhand der Entwicklung seit 1970 verdeutlicht. In der Zwischenzeit kam es in der Deutschen Demokratischen Republik zur Existenzkrise des gesamten Systems, welche in dessen Untergang mündete. Nachfolgend wurden die Bildungseinrichtungen der ehemaligen DDR unter „Anpassung an die dominanten Strukturmomente des westlichen Hochschulwesens“ (Oehler, 2000, S. 73; vgl. Pasternack, 1999, 2005; Jaraus, 2000) in das bestehende und bereits am Rande einer Krise befindliche westdeutsche Hochschulwesen integriert. Hierbei blieb die Gelegenheit für eine „umfassende und kraftvolle Analyse der wissenschaftspolitischen Realitäten in Ost und West“ (Helm, 2001, S. 25) ungenutzt. Statt dessen wurden im Osten die „westdeutschen Fehler in der Hochschulorganisation“ (Haefner, 1992, S. 261) wiederholt, und so schloss sich ein weiteres Jahrzehnt des „Krisenmanagements“ (Bülow-Schramm, 2003, S. 14) in der nunmehr erweiterten Republik an, bis schließlich die Auswirkungen der allgemeinen Wirtschafts- und Finanzkrise gegen Ende des 20. Jahrhunderts die Hochschulen in Ost und West weitgehend unvorbereitet und zum denkbar ungünstigsten Zeitpunkt trafen. *Und jetzt auch noch Bologna!*



**Abbildung 2.1** Entwicklung der Studierendenzahl (incl. ausländische Studierende), der Bevölkerung in Deutschland (incl. ausländische Bevölkerung) sowie des wissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen in Relation zum Referenzjahr 1970 (entsprechend 100%). (a) Vollzeitstellenäquivalente, geschätzt auf Basis der Werte für 1970, 1980, 1995 sowie 2001. (b) Werte nur für BRD ohne DDR. (c) Prognosen. Quellen: Statistisches Bundesamt (2005); Kultusministerkonferenz (KMK, 2005); Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik GmbH, Berlin; Egeln et al. (2004).

Um die Wettbewerbsfähigkeit Europas langfristig abzusichern und um die Entstehung einer gesamteuropäischen Gesellschaft auf Basis des Erfolgsfaktors *Bildung* (vgl. Europäische Kommission, 2000) zu befördern, wurde im Jahre 1999 mit der *Bologna-Erklärung* eine grundlegende Reform aller an europäischen Hochschulen angebotenen Studiengänge vereinbart (Schnitzer, 2005; vgl. ausführlich Abschnitt

2|2). Bei dem Ziel, Europa zu einem geeinten soziokulturellen Raum mit globaler Bedeutung zu entwickeln, spielt das Hochschulwesen eine herausragende Rolle, denn es markiert die

*„... Schnittstelle zwischen Forschung, Bildung und Innovation; dadurch wird es zu einer zentralen Komponente der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft sowie zu einem Schlüsselfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union. Das europäische Hochschulwesen sollte daher um optimale Leistung bemüht sein und zu einer weltweiten Qualitätsreferenz werden, um es mit den Besten der Welt aufnehmen zu können.“ (Rat der Europäischen Union, 2004, S. 13).*

Neben die ohnehin schwer zu bewältigende *quantitative* Ausweitung der Aufgaben der Hochschule in den vergangenen Jahrzehnten ist spätestens mit dem Bologna-Prozess die Forderung nach einer tiefgreifenden *qualitativen* Veränderung der Hochschullehre getreten: *Führt dies die deutsche Hochschule erneut in die Krise hinein?*

Der Begriff *Krise* mit seiner griechischen Ursprungsbedeutung „*Scheidung, Entscheidung*“ (Kluge, 2000, S. 540) wurde zunächst in der Medizin verwendet, um denjenigen Punkt einer Krankheit zu bezeichnen, an dem sich entscheidet, welche Entwicklung der betroffene Organismus nehmen wird. In der begrifflichen Übertragung auf andere Kontexte blieb diese Bedeutung eines Wendepunkts erhalten, und ebenso zählen die Unsicherheit und die Unklarheit, ob gerade ein solcher Wendepunkt vorliegt, zu den charakteristischen Elementen der Krise. Fink (1986, S. 15) betont, dass eine Krise nicht zwingend eine negative Situation sein müsse und definiert Krisensituationen in Organisationen als Zuspitzungen, die (1) schwer beherrschbar werden, (2) den Argwohn der Medien oder der Regierung auf sich ziehen, oder (3) den üblichen Geschäftsablauf spürbar beeinträchtigen können.

Viele Experten beschreiben die gegenwärtige Situation der deutschen Hochschule in der Tat als eine derartige Zuspitzung; zahlreiche „*Anomalien und Paradoxa*“ (Meyer, 1998, S. 28) sprechen für das Vorliegen einer Krise. Haefner (1992) stellt 20 Schritte zur Linderung von Symptomen der „*ins Gerede gekommenen*“ (S. 258) deutschen Hochschule dar, darunter Maßnahmen zur Verkürzung von Studiendauern, zur Verminderung des „*planwirtschaftlichen Handelns*“ (S. 258) im Hochschulbetrieb und zum Aufbrechen der „*Praxisferne und Superspezialisierung*“ (S. 259) von Forschung und Lehre. Webler (1991, S. 77) stellt fest: „*Die Balance zwischen Forschung und Lehre (...) ist zu Lasten der Lehre aus dem Gleichgewicht geraten.*“, doch auch die Forschung an deutschen Hochschulen scheint von „*Strukturproblemen*“ (Richter, 2003) betroffen. In puncto „*Bildungsperformance*“ (Heintze, 2005, S. 69) hinkt Deutschland trotz einer gemäß internationaler Vergleiche *nicht* unterdurchschnittlichen Ressourcenausstattung des Bildungssektors (Daxner, 1998; Egelin et al., 2004) insgesamt der Welt hinterher. Preißer (1993; S. 505f.) unterscheidet acht Probleme, die wie ein „*gordischer Knoten*“ ineinander greifen, von einer „*Verwahrlosung (...) des Bildungsbegriffs*“ über die „*gestörten Beziehungen aller Hochschulmitglieder*“ bis hin zum „*Dilettantismus und der Unprofessionalität der Selbstverwaltung*“. Oehler (1988) schließlich identifiziert gleich *mehrere* bereits seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts sich parallel entwickelnde Krisen des Hochschulwesens, die insgesamt zu einer tiefgreifenden „*Legitimationskrise*“ (S. 300) der Hochschule geführt haben. Gefordert wird zunehmend eine veränderte Art der Auseinandersetzung mit dem anscheinend allgegenwärtigen Phänomen *Krise* an deutschen Hochschulen. So regen Altrichter & Schratz (1991, S. 118) an, die „*bisher nur quantitativ interpretierte Krise auch in ihren qualitativen Einzelaspekten und Differenzierungen zu verstehen*“.

In der Literatur wird eine unüberschaubare Vielzahl derartiger Differenzierungen genannt. Sie stellen

veränderte Rahmenbedingungen dar, auf die sich die Hochschule einstellen muss, um ihrem ebenfalls veränderten „*Ausbildungs- und Bildungsauftrag*“ (Bromme, 1998, S. 94) entsprechen zu können – unter gleichzeitiger Veränderung ihrer ebenfalls zunehmend als problematisch und krisenhaft wahrgenommenen inneren Funktionsweise. Barz, Carstensen und Reissert (1997, S. 7) sprechen von vier *Bereichen* von Entwicklungen, denen sich die einzelnen Aspekte zuordnen lassen: (1) *Wirtschaftliche* Entwicklungen, die sich sowohl auf die einzelne Hochschule als auch auf den Bildungsbereich insgesamt beziehen, (2) *strukturelle* Entwicklungen im Bereich der Hochschule, die insbesondere auch aus der Internationalisierung und dem Wettbewerb der Bildungsanbieter resultieren, (3) *politische* Entwicklungen, die der Hochschule eine neue Rolle zwischen Autonomie und Rechenschaftspflicht gegenüber den staatlichen Trägern zuweisen, sowie (4) *gesellschaftliche* Entwicklungen, die einen Übergang von der Elite- zur Massenhochschule bei gleichzeitig verändertem Qualitätsanspruch der Ausbildung umfassen. In Abbildung 2.2 sind diesen vier übergeordneten Bereichen die von unterschiedlichen Autoren skizzierten Trends und Entwicklungen zugeordnet, die sich auf die Zielstellungen und die Rahmenbedingungen der Hochschule einerseits und auf die Notwendigkeit einer Veränderung ihrer inneren Funktionsweise andererseits auswirken.

<b>Trends und Entwicklungen</b>	
<b>I – wirtschaftliche Trends auf Ebene der einzelnen Hochschule und des Bildungssystems insgesamt</b>	
<b>I.1</b>	Umgang mit finanziellen Kürzungen im Bildungssystem (Gesamtbudget, Budgetierung einzelner Hochschulen, ...)
<b>I.2</b>	Expansion der Studierendenzahlen
<b>I.3</b>	Forderung nach erhöhter ökonomischer Effizienz im Bildungssystem (Ausgaben pro Studierende/pro Stelle)
<b>I.4</b>	rückläufige Budgets für externe Finanzierung von Hochschularbeit („Drittmittel“)
<b>II – strukturelle Trends der Hochschule und ihres Umfelds, Internationalisierung und Wettbewerb zwischen Bildungsanbietern</b>	
<b>II.1</b>	Bologna-Prozess zur europaweiten Angleichung von Bildungsstrukturen im Hochschulbereich
<b>II.2</b>	Wettbewerb der Hochschulen um Studierende und Personal (Lehrende, Forschende, Verwaltungspersonal, ...)
<b>II.3</b>	Auswirkungen des internationalen Wettbewerbs der Absolventen/innen auf den Erfolg der Volkswirtschaften
<b>II.4</b>	Diskrepanz zwischen der durch die Erkenntnisse der Hochschuldidaktik möglichen (Lernarrangements, e-Learning, Bildungsforschung, ...) und der tatsächlichen Qualität der Hochschullehre
<b>II.5</b>	Spezialisierung der Forschung als Herausforderung für die Vermittelbarkeit in der Lehre
<b>II.6</b>	veränderte Qualifikationsanforderungen an die Bürger/-innen aufgrund von Innovationen und Technologien (veränderter „Bildungsauftrag“ an die Hochschulen)
<b>II.7</b>	Curricularisierung und Standardisierung von Studiengängen als Erschwernis für die Verfolgung individueller Erkenntnis- und Lehrinteressen der Lehrenden (Wahrnehmung als „Lehrbelastung“, Rollenkonflikte, ...)
<b>III – politische Trends bei der der Neudefinition des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschule</b>	
<b>III.1</b>	Einführung des Neuen Steuerungsmodells in Einrichtungen der öffentlichen Hand
<b>III.2</b>	verminderte Wirksamkeit herkömmlicher gesellschaftlicher Steuerungsmechanismen unter Dezentralisierung und Sparpolitik
<b>III.3</b>	gestiegenes Interesse an höherwertigen öffentlichen Dienstleistungen insgesamt (erhöhte Effektivität)
<b>III.4</b>	Auseinanderdriften unterschiedlicher Erwartungen an die Bildungsangebote der Hochschulen seitens der Studierenden, Politik, Wirtschaft („Stakeholder“)
<b>IV – gesellschaftliche Trends im Übergang von der Elite- zur Massenhochschule unter veränderten Qualitätsanforderungen</b>	
<b>IV.1</b>	Ausmaß und Tempo gesellschaftlicher Veränderungen (Demographie, Lebenswege, Rolle der Frau, soziokulturelle Heterogenität der Gesellschaft, ...)
<b>IV.2</b>	Individualisierung der Gesellschaft mit der Folge einer erforderlichen Differenzierung der Bildungsangebote
<b>IV.3</b>	Entwicklung einer „wissensskeptischen Gesellschaft“ mit erhöhter Relevanz der Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen von Wissen
<b>IV.4</b>	Kontrast zwischen einer auf die Gewinnung von Erkenntnissen gerichteten Hochschule und der Erwartung an die Hochschule, Hilfe zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu leisten (Rolle der Hochschule in der Gesellschaft)

**Abbildung 2.2** Quantitative und qualitative Trends und Entwicklungen mit Ausstrahlung auf den Hochschulbereich (zusammenfassend nach Huber & Frank, 1991; Webler, 1991, 1995a; Haefner, 1992; Green, 1994; Siegers, 1996; Barz et al., 1997; Posch & Altrichter, 1997; Fend, 2000; Würtenberger, 2003; Fritsch, 2004).

Klar wird, dass nicht Einzelphänomene wie die, für sich genommen, bereits dramatische Veränderung der quantitativen Relation zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern dass das Zusammenwirken einer Reihe von wirtschaftlichen, strukturellen, politischen und gesellschaftlichen Faktoren zu einer tiefgreifenden, nachhaltigen und irreversiblen Veränderung der Rahmenbedingungen für die Arbeit der Hochschulen geführt haben. *Kann die Hochschule in einer derart veränderten Umwelt mit derart veränderten Anforderungen und Erwartungen an ihre Arbeit unverändert bleiben?*

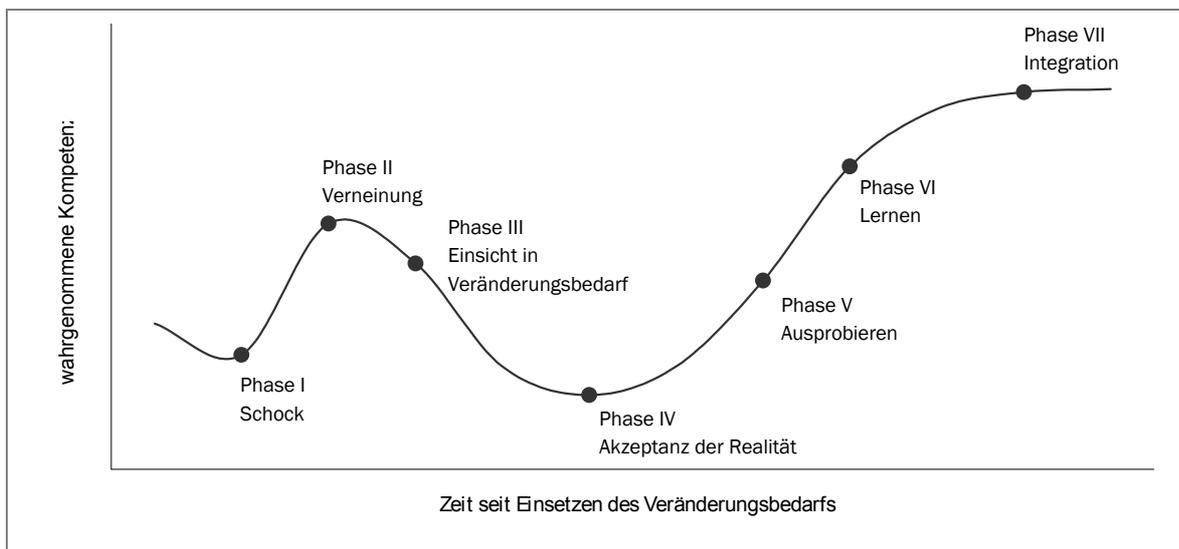
Ja, sie kann. Entgegen der Erwartung, dass die Hochschule als symbolischer Ort der Reflexion, der Entwicklung und der Innovation besonders aufgeschlossen sein sollte für die notwendige Anpassung ihrer inneren Funktionsweise an veränderte Rahmenbedingungen und Zielstellungen und sich daher mit großem Schwung auf das Vorhaben stürzen sollte, die von ihr symbolisierten Prinzipien auf sich selbst anzuwenden – entgegen dieser Erwartung zeigt sich das deutsche System *Hochschule* weitgehend unbeeindruckt vom offensichtlichen Wandel der Welt. Sie reflektiert sich selbst kaum, lernt wenig über das eigene Funktionieren in einer veränderten Welt und begegnet Innovationen bestenfalls zögerlich: So ist die Bereitschaft, Auskunft zu geben über das eigene Arbeiten gerade an deutschen Hochschulen besonders niedrig (vgl. Enders & Teichler, 1995a). Finkenstadt (1995) versteht die auffallend niedrige Teilnahmequote deutscher Hochschulmitarbeiter an internationalen Studien über Hochschulen als Ausdruck mangelnder institutioneller Selbstreflexion: *„Es haben nur 28 Prozent der Befragten geantwortet, und das war die niedrigste Rücklaufquote aller Länder. Das passt leider zur Gesamthaltung eines Systems, das sich nicht kennen will.“* (S. 50, vgl. Heintze, 2002, S. 1: *„Nichtwissenwollen“*). Ortmann (2000) fasst das Phänomen rückblickend auf jahrzehntelange Reformbemühungen an deutschen Hochschulen als die *„Trägheit der Universitäten und die Unwiderstehlichkeit des Wandels“* zusammen, und Senge (2000) analysiert das eigentümliche Verharren nicht nur der deutschen Hochschule in einem weitgehend unveränderten Zustand:

*„Trotz dieser dramatischen Veränderungen haben sich die Kultur und die Methoden in Universitäten im großen und ganzen jedoch wenig verändert (...). Am bedenklichsten ist vielleicht die Tatsache, dass die meisten Mitglieder der Hochschulen wenig Grund zur Sorge und wenig Anlass für tiefgreifenden Wandel sehen. Die meisten Lehrenden können sich nicht vorstellen, dass eines Tages keine Warteschlange von Studierenden mehr vor ihrer Türe auf ihre ‚weisen Worte‘ warten könnte (...). Kurz gesagt: Universitäten und Hochschulen sind die vorherrschenden ‚wissenden Institutionen‘ in einer Welt geworden, in der mehr und mehr ‚lernende Institutionen‘ gefordert sind.“* (S. 19)

Als tiefergründige Ursachen für die Unverändertheit der Hochschule auch gegen massive Änderungsversuche von außen wird neben handwerklichen Fehlern des Gesetzgebers bei den von ihm selbst ersonnenen Innovationen (z.B. bei den Lehrberichten: Barz et al., 1997, S. 58) häufig die Angebots- statt Nachfrageorientierung der Hochschule genannt: So orientiere sich das Lehrangebot der Hochschulen und ihrer Mitglieder primär am Lehr- und Erkenntnisinteresse der einzelnen Lehrenden, während die Frage, welche Bildungsnachfrage, welchen Bedarf an *Kompetenzentwicklung* die Studierenden, der Arbeitsmarkt und die Gesellschaft definieren, nur sekundäre Beachtung finde. Die Hochschule befinde sich hier in einem *„institutionellen Zwiespalt“* (Wildt, 1991, S. 179), es träfen zwei *„kontroverse Wissenschaftsverständnisse“* aufeinander (Webler, 1991, S. 76; Oehler, 1988): Einerseits das im akademischen Bereich der Hochschule vorherrschende selbstreferenzielle Verständnis, in dem Erkenntnisgewinn und Grundlagenforschung im Vordergrund stehen, und andererseits ein von der Umwelt zunehmend benötigtes und gefordertes, am gesellschaftlichen Kontext ausgerichtetes Wissenschaftsverständnis, in

dem Gestaltungswissen und die Lösung praktischer Probleme im Vordergrund stehen: „Die deutsche Wissenschaft betreibt seit Beginn des 19. Jahrhunderts Erkenntnis über Gewordenes und nicht über zu Gestaltendes.“ (Webler, 1991, S. 76). Die deutschen Hochschulen können durch dieses historisch gewachsene Selbstverständnis ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nicht (mehr) gerecht werden, welche darin bestehen würde, nicht nur sich selbst, sondern auch der Gesellschaft insgesamt durch Unterstützung von Lern- und Veränderungsprozessen anstelle von bloßem Wissen und Fakten (vgl. Senge, 2000) dabei zu helfen, die allgegenwärtige „Zukunfts-Blockade“ (Heintze, 2002) zu überwinden. Eine Voraussetzung hierfür wäre allerdings, das „Paradigma der Expertenlogik: stark in der Analyse und der Kritik, und schwach in der menschlichen Gestaltungskraft“ (Vogler, 1998, S. 88) zurückzustellen und sich stattdessen einem aus früheren Zeiten bereits bekannten Paradigma (erneut) zuzuwenden, in dem „Akademiker als Elite des reflektierten Gestaltens ihrer sozialen Mitwelt“ (ebd.) fungierten. Gesucht wird also nach einer neuen Klärung des Verhältnisses zwischen „Wissenschaft und Verantwortung“ (Kollros, 1998), nach einer neuen Balance im Streit der „Wahrheitsorientierung (...) gegen die Nutzenorientierung“ (Mehring, 2002, S. 191). *An welchem Punkt dieser Krise steht die Hochschule nun?*

Von Streich (1997, vgl. ähnlich: Wottawa, 2004) stammt ein allgemeines Modell des Umgangs mit Krisen, dessen Übertragung auf die Situation der deutschen Hochschulen interessante Einsichten ermöglicht. Vor dem Hintergrund einer langjährigen Tätigkeit in der Begleitung von Veränderungsprozessen entwickelte Streich ein Phasenmodell, das den prototypischen Verlauf von Anpassungsschritten an veränderte Umwelt- und Rahmenbedingungen auf individueller, Gruppen- oder organisationaler Ebene beschreibt. Abbildung 2.3 zeigt den modellhaften Verlauf der von den beteiligten Individuen, der Gruppe oder der Organisation insgesamt wahrgenommenen Kompetenz zur Bewältigung veränderter Anforderungen bzw. einer notwendigen Innovation in sieben prototypischen Phasen.



**Abbildung 2.3** Verlauf der wahrgenommenen Kompetenz im 7-phasigen Modell der Reaktion auf krisenhafte Veränderung bei Individuen, Gruppen oder in Organisationen (nach Streich, 1997, S. 243).

(1) In der ersten Phase, als *Schock* oder *Überraschung* bezeichnet, kommt es zu einer erstmaligen Konfrontation mit unerwarteten, veränderten Rahmenbedingungen oder mit Innovationsanforderungen.

Die bisherigen Handlungsmuster eignen sich nicht für die neuen Bedingungen; eigene und fremde Rollenerwartungen scheinen nicht zueinander zu passen. Es gibt zahlreiche Beispiele für solche Überraschungsmomente in der deutschen Hochschulwelt, die sich beispielsweise in subjektiven Reaktionen wie Irritationen oder einer „Erschütterung“ (Preißer, 1992, S. 198) angesichts der Forderung nach mehr Lehrveranstaltungsevaluation, aber auch in objektiven Zahlen niederschlagen, wie zum Beispiel einer unerwartet schleppenden Umsetzung der im Zuge des Bologna-Prozesses anstehenden Reformschritte (FZS, 2002; KMK & BMBF, 2004).

(2) Hierauf folgt üblicherweise eine Phase der *Verneinung* oder *Ablehnung*. Individuell oder auf Gruppenebene werden solche Werte und Verhaltensweisen aktiviert, die die Überzeugung stärken, dass Veränderungen im eigenen Handeln nicht vorgenommen werden müssen. Die wahrgenommene eigene Kompetenz steigt in dieser Phase sogar an; die Gefahr einer Selbstüberschätzung besteht, wenngleich das soziale Umfeld zunehmende Orientierungslosigkeit und Handlungsunfähigkeit bemerkt. Ulich (1998) spricht von „*Abwehrverhalten, das an traditionellen Arbeitsstrukturen und Organisationsformen festhält und viel Phantasie investiert, um zu beweisen, weshalb Veränderungen nicht möglich sind.*“ (S. 404). Heintze (2002) diskutiert eine Reihe psychologischer „*Denkfallen*“, die den Blick auf die Realität verstellen, zum Beispiel: „*Was in der bisherigen Erfahrung nicht vorkam, wird auch für die Zukunft ausgeschlossen.*“ (S. 229). So wird von vielen in Frage gestellt, dass Hochschullehre überhaupt einer Veränderung bedürfe oder dass eine unzureichende didaktische Ausbildung der Lehrenden (vgl. Enders & Teichler, 1995a) eine Ursache für die Krise der Hochschullehre sein könnte:

*„Unter Ausblendung der sozialen und wirtschaftlichen Ursachen der Studiendauer sowie unter Umgehung der Probleme, die mit der Steigerung der Studentenzahlen, den stagnierenden Hochschulmitteln, aber auch mit der Frage der Studierfähigkeit eines großen Teiles der Studenten zusammenhängen, wird seit einiger Zeit die Ursache wirklicher oder vermeintlicher Krisensymptome in der universitären Lehre bei der didaktischen Kompetenz der Hochschullehrer oder in der als fehlend unterstellten Bereitschaft gesehen, sich in der Lehre angemessen einzusetzen (...) Unterstellte Voraussetzung ist (...), dass es erhebliche Misstände im Bereich der Lehre gibt, die sich durch Evaluation und deren Folgen beheben lassen.“ (Hufen, 1995, S. 1).*

(3) Erst in der dritten Phase des Modells von Streich (1997) setzt die rationale *Einsicht* in die Notwendigkeit von Veränderung ein, verbunden mit der Bereitschaft, das Problem genauer zu verstehen. Ein Indiz für das Eintreten des deutschen Hochschulwesens in diese dritte Phase sind die in jüngerer Zeit vermehrten Forschungsaktivitäten und Erhebungen über die Arbeit der Hochschule und der Lehrenden, also Hochschulforschung im engeren Sinne (z.B. Gorzka, Heipcke & Teichler, 1988; Kehm & Teichler, 1996; HRK, 1998a) und die vermehrte Beschäftigung hochschulnaher Institutionen mit Veränderungsperspektiven für die Hochschule (z.B. Hochschulrektorenkonferenz: HRK, 1998b; European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA, 2005; Centrum für Hochschulentwicklung: Müller-Böling, 1996a, 1996b, 2000, 2005a; Hochschul Informations System: Reissert, 1992; Schaeper, 1994; Reissert & Carstensen, 1998; Schaeper & Briedis, 2004; Wissenschaftsrat: Wissenschaftsrat, 1993, 1996, 2002). Die eigene Handlungskompetenz wird in dieser Phase kritisch betrachtet; zum Teil werden Lösungen versucht, die in dieser Phase jedoch nur kurzfristigen Erfolg bringen und vor allem die Symptome lindern. Ein Beispiel ist der häufig berichtete Widerspruch innerhalb der ministeriellen Bürokratie, den Hochschulen mehr Autonomie zu gewähren, jedoch gleichzeitig der Ausschöpfung dieser Autonomie (noch) mit Misstrauen und Vorbehalten zu begegnen (Hagen, 2002), sodass sich das

grundlegende Verhältnis zwischen Politik und Hochschule noch nicht verändern kann.

(4) Die vierte Phase ist von der Wahrnehmung geprägt, dass sich das Individuum, die Gruppe oder die Organisation tatsächlich in einer *Krise* befindet (so über die Hochschule z.B. Webler, 1991; Haefner, 1992; Preißer, 1993; Oehler, 1988; Kehm, 2001a; Richter, 2003). Neben den Risiken der neuen Situation können in dieser Phase der *Akzeptanz* erstmals auch Chancen erkannt werden. Falls die Bereitschaft zum Überdenken der eigenen Handlungsmuster ausreichend ausgeprägt ist, können Veränderungsschritte erfolgreich angegangen werden – es droht jedoch ebenso ein Zurückfallen in die Phase der Verneinung. Daxner (1998) schildert mehrere Symptome einer „*komplexen Krise*“ (S. 50), die nach seiner Einschätzung als Spätfolge der zur rechten Zeit ausgebliebenen Anpassung von „*Organisationsform, Personalstruktur und Finanzierungsmodell*“ an das dramatische quantitative Wachstum in den zurückliegenden Jahrzehnten nun zu einer weiteren Zuspitzung führen:

*„Folgen davon sind eine relative Unterfinanzierung bei objektiv hinreichenden Finanzmitteln und eine Blockade wirksamer Reformen durch die Starrheit der genannten anachronistischen Strukturelemente. Weitere Krisensymptome sind: Staat und Hochschulverwaltung administrieren zunehmend inkompetent, was sie politisch gestalten sollten; die Akteure haben sich auf passive Positionen zurückgezogen; Kürzungen und Einsparungen ersetzen Strukturreformen dort, wo Mittel anders als bisher eingesetzt werden müssten, um anerkannte Reformelemente durchzusetzen.“* (S. 50).

(5) Liegt ausreichende Handlungs- und Lernbereitschaft vor, kommt es in der anschließenden Phase des *Ausprobierens* zur Anwendung neuer, innovativer Verfahrens- und Verhaltensweisen, von denen sich einige als erfolgreich, andere als nicht erfolgreich erweisen. So räumen einige der deutschen Hochschulgesetze den Hochschulen in „*Experimentierklauseln*“ (Kronthaler, 2002) die Möglichkeit ein, Innovationen auszuprobieren und Erfahrungen damit zu sammeln. Es gilt, kreative Konzepte für die im Umbruch befindliche Institution *Hochschule* und für ihre Mitglieder zu entwickeln, zu erproben und Schritt für Schritt an die spezifischen Herausforderungen der Hochschule anzupassen, zum Beispiel im Bereich der hochschulischen Personalentwicklung (vgl. Kapitel 4). Baier (2005) stellt treffend fest: „*Universitäre PersonalarbeiterInnen werden viel über derartige, kreative Angebote nachdenken und auch experimentieren müssen.*“ (S. 313). In diesem Entwicklungsschritt ist auch mit Widerständen und Rückschlägen zu rechnen, die in Streichs (1997) Krisenmodell jedoch nicht als zusätzliches Problem zur eigentlichen Krise, sondern als entscheidender Schritt auf dem Wege zu deren Lösung angesehen werden.

(6) Der unterschiedliche Erfolg der neu entwickelten Vorgehensweisen und Konzepte ist die Kerninformation, die der eigentlichen *Lernphase*, von Streich (1997) als Phase der *Erkenntnis* bezeichnet, zugrunde liegt: Das Individuum, die Gruppe oder die Organisation findet nicht mehr bloß zufällig passende Verhaltensmuster (z.B. Schaffung geeigneter Strukturen für die hochschulische Personalentwicklung, vgl. Studie I), sondern kann selber einschätzen, welche Faktoren für den Erfolg und Misserfolg (vgl. Abschnitt 4|3) maßgeblich sind. Dies ermöglicht eine größere Handlungsflexibilität; die wahrgenommene Kompetenz steigt sichtbar und nachhaltig über das Niveau vor dem Beginn der Veränderungsphase. So wird beispielsweise zunehmend klar, dass gerade die Angebote zur Personalentwicklung für das akademische Personal intensiver flankierender Maßnahmen bedürfen, in denen der Nutzen dieser Angebote herausgestellt wird (z.B. Flender, 2004), und es setzt sich vor dem Hintergrund zahlreicher ernüchternder Erfahrungen die Erkenntnis durch, dass das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* erst durch die gezielte Integration von Nachfolgemeasures die beabsichtigte Steigerung der Lehrqualität

bewirken kann (z.B. Spiel & Fischer, 1998b; vgl. ausführlich Abschnitt 3|4).

(7) Abgeschlossen wird der Veränderungsprozess in der Phase der *Integration* durch die Aufnahme der neu erlernten Verfahrens- und Verhaltensweisen in das Handlungsrepertoire in solcher Weise, dass sie als Selbstverständlichkeit weitgehend unbewusst vollzogen werden. Die Information über Erfolgs- und Misserfolgskriterien wird kommuniziert und geht in das allgemeine Wissen der Beteiligten über. Mechanismen dieser Übertragung sind insbesondere die an der Hochschule wirksamen Sozialisationsprozesse (Huber, 1991; Huber & Portele, 1995, Schaeper, 1995), die junge Mitglieder auf eine bestimmte Rolle in der „Gelehrtenrepublik“ (Kern, 1998, S. 110) vorbereiten und mit Normen, Regeln und Verfahrensweisen vertraut machen, ohne dass dies explizit als Lernvorgang wahrgenommen werden muss (Webler, 2003b). So umfassen die angebotenen Rollenmodelle und das Wissen über die Hochschule Informationen über bestimmte Gewichtungen des Ansehens einzelner Tätigkeitsfelder (z.B. bei den Lehrenden: Enders & Teichler, 1995 und bei der Hochschuladministration: Baier, 2005, S. 306) und geben dem Individuum Aufschluss darüber, welche Handlungsweisen sich lohnen und welche nicht – und zwar solange, bis eine erneute nachhaltige Veränderung der Rahmenbedingungen das Ende der „Friedenszeiten“ (Kern, 1998, S. 113) signalisiert und den Eintritt in einen weiteren Krisenzyklus erzwingt, wie es gegenwärtig der Fall zu sein scheint. Im Rückblick auf die Kernfrage dieses Kapitels, an welchem Punkt der Krise wir stehen, offenbart sich somit eine überraschende Antwort:

*„Wir befinden uns gegenwärtig in einer Art Zwischenstadium, in dem überraschend viele praktische Schritte einer Hochschulreform umgesetzt oder in Gang gesetzt worden sind. Gleichzeitig gelten die alten Steuerungsmechanismen und Selbstverständnisse nicht mehr, und die neuen Steuerungsmechanismen greifen noch nicht hinreichend.“ (Mayer, 2002b, S. 10)*

Die angeführten Beispiele legen nahe, dass die Hochschule in Deutschland sich derzeit nicht an einem einzigen Punkt der Krise, verdeutlicht am Phasenmodell von Streich (1997), sondern *gleichzeitig* an vielen unterschiedlichen Punkten befindet und ohne eindeutig erkennbare Zielrichtung vor sich hinsteuert.

*„Tempo und Richtung der Veränderung der deutschen Hochschullandschaft sind (...) das unintendierte Resultat des Handelns vieler einzelner Akteure, Gruppen und Organisationen mit stark divergierenden Interessen, Strategien und Machtressourcen.“ (Ortmann, 2000, S. 378).*

Vielleicht ist es gerade dieser Umstand, der die Krise bisweilen auch so unlösbar erscheinen lässt. Die „organisierte Anarchie“ (Scheytt & Meister-Scheytt, 2000, S. 423), als welche die Institution *Hochschule* beschrieben wird, gestattet eine solche Parallelität der Zustände: Einzelne Bundesländer, Hochschulen, Fachbereiche und Institute, Abteilungen, Lehrstühle und individuelle Lehrende haben sich bereits auf den Weg gemacht, um neue Steuerungsmechanismen, Verfahren und Kommunikationsmuster auszuprobieren und zu lernen, welche hiervon unter den veränderten Rahmenbedingungen wirksam sind und welche nicht – andere verharren, zumindest von außen betrachtet, in ihrem eigentümlich unverändert wirkenden Zustand (Ortmann, 2000; Senge, 2000) und tragen nicht zu einer Auflösung der Krise bei. Der vor wenigen Jahren begonnene Bologna-Prozess ist der bislang weitestreichende Versuch, das Hochschulwesen auf europäischer Ebene durch die Vereinbarung einer *gemeinsamen* Zielrichtung zu verändern und damit auch diejenigen zu erreichen, die bislang keine Veränderung angestrebt oder für sinnvoll erachtet hatten. Es gibt Anlass zu Optimismus, dass dieser Versuch tatsächlich auch in einer Veränderung der inneren Funktionsweise der Hochschulen münden und damit eine Reihe bisheriger

Reformbemühungen in puncto Wirksamkeit spürbar übertreffen könnte:

*„Der Bologna-Prozess entwickelt sich zu einer umfassenden Reformbewegung, die nicht nur von den beteiligten Ländern bejaht wird, sondern in kaum gekannter Weise auch umgesetzt wird (...). Der Bologna-Prozess scheint auch von daher so erfolgreich in der Umsetzung zu sein, weil er sich auf bestimmte strategisch wichtige Gegenstandsbereiche konzentriert und in Reaktion auf neue Herausforderungen der Gesellschaft mit einem Paradigmenwechsel reagiert.“ (Schnitzer, 2005, S. 1)*

Notwendig erscheint vielen ein solcher „Paradigmenwechsel“ (Orth, 1999, S. 1; Buck-Bechler & Lewin, 2001, S. 136; Pasternack, 2001, S. 25; Nägeli, 2004), der über isolierte Maßnahmen wie die Verpflichtung zu Lehrberichten oder die Einrichtung neuer Hochschulgremien mit altbekannten Aufgaben hinausgeht: *„Dieser Paradigmenwechsel – von der Lehrenden- zur Lernendensicht, von der Input- zur Output-Orientierung – stellt wahrscheinlich den wesentlichen Schritt der Studienreform dar.“* (Moerschbacher, 2004, S. 105). Im Kern geht es um den Übergang von traditionellen Steuerungsmodellen der Hochschule hin zu einem alternativen Modell, dem *Neuen Steuerungsmodell*, in dessen Zentrum Mechanismen der Outputsteuerung auf unterschiedlichen Ebenen stehen. Das Festhalten an traditionellen Steuerungsmechanismen hat dazu beigetragen, dass die Diskrepanz zwischen den quantitativen und qualitativen Herausforderungen einerseits und der inneren Funktionsweise der Hochschule andererseits sich krisenhaft zugespitzt hat: Ein neues Steuerungsmodell könnte der Hochschule möglicherweise erneut helfen, das verlorene Gleichgewicht langfristig wieder herzustellen.

## **2|1|2 Das Neue Steuerungsmodell als Lösungsansatz**

Der zähflüssige Verlauf der meisten „Reformversuche“ (Oehler, 2000, S. 77) der vergangenen Jahrzehnte (z.B. Beckmeier et al., 1988; Oehler, 1988; Preißer, 1992; Köcher, 2004) legt drei paradigmatische Interpretationen der Krise des deutschen Hochschulwesens und der möglichen Lösungswege nahe: (1) Resignation, (2) Optimierung herkömmlicher Steuerungsmechanismen, (3) Systemwechsel.

(1) *Resignation*: *„Das Hochschulsystem ist generell nicht zu nachhaltigen Veränderungen in der Lage; auf weitere Veränderungsversuche sollte daher zur Ressourcenschonung verzichtet werden.“* Einiges an dieser Resignation lässt sich in Erklärungsversuchen über gescheiterte Reformprojekte entdecken:

*„Wie soll denn ein Hochschulentwicklungsplan, der von den Gremien der Universität beschlossen worden ist, wirklich umgesetzt werden, wenn die einzelnen Wissenschaftler sich immer dann, wenn ihre Interessen berührt werden, auf ihre individuelle Wissenschaftsfreiheit zurückziehen können und dies hingenommen werden muss?“ (Sager, 1999, S. 20).*

Bestenfalls ließe sich unter diesen Bedingungen, so die resignierte Haltung, der jeweils minimale Reformschritt durchsetzen und damit *„mehr, als von manchen gefürchtet, aber weniger, als insgesamt erhofft“* (Kluge & Teichler, 1988, S. 226) erreichen: Die Krise werde die Hochschule wie ein inhärentes Merkmal auch weiterhin begleiten, und die Hochschulpolitik erliege der ihr unterstellten *„immanenten Neigung zu folgenlosem Aktionismus“* (Pasternack, 2001, S. 35). Dass Reformprojekte *„leider nach zwei Jahren wieder eingestellt“* (Arnold, 2000, S. 43) werden, scheint typisch, wozu also überhaupt noch Reformen versuchen? Entsprechend wenig Optimismus strahlt auch Kerrs (1982) Einschätzung zur Feudalstruktur von Hochschulen aus:

*„Ungefähr 85 Institutionen der westlichen Welt, die bis 1520 entstanden sind, existieren immer noch in einer wiedererkennbaren Form, mit vergleichbaren Funktionen und ununterbrochener Historie, darunter die katholische Kirche, die Parlamente der Isle of Man, von Island und von Großbritannien, einige Schweizer Kantone und siebenzig Universitäten. Könige, die regieren, feudale Herrscher mit Leibeigenen, Gilden mit Monopolstellungen sind verschwunden. Diese siebenzig Universitäten jedoch sind immer noch an denselben Orten, mit einigen der alten Gebäude, mit Professoren und Studierenden, die im Wesentlichen dieselben Dinge tun, und mit einer Leitung, die mehr oder weniger genau so funktioniert.“ (S. 152, Übersetzung: BS).*

(2) *Optimierung herkömmlicher Steuerungsmechanismen:* „Die bisherigen Regulierungsversuche sind vom Grundsatz her geeignet, haben bislang jedoch zufälligerweise noch nicht den entscheidenden Punkt zur Auflösung der Krise getroffen; weitere detaillierte Gesetze und Verordnungen werden daher von Vorteil sein.“ Diese zweite Interpretation der Krise geht mit den altbekannten Lösungsversuchen, mit „Lösungen erster Ordnung“ (König & Volmer, 2005, S. 61; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1979) einher. Sie hält an der Annahme fest, dass die existierenden Steuerungsmechanismen der Hochschule zumindest prinzipiell geeignet seien, auch den neuen veränderten Herausforderungen zu entsprechen und notwendige Reformen zu bewirken: Diese Strategie hat sich in der Vergangenheit beispielsweise im Ausbau des bereits etablierten Berichtswesens zwischen Hochschule und Aufsichtsbehörden in Form der zusätzlichen Aufnahme von Lehrberichten in die Hochschulgesetze zahlreicher Bundesländer niedergeschlagen, jedoch ohne den gewünschten Erfolg: Lediglich ein Plus an Bürokratie wurde erzielt, Hochschulen erstellten *pro forma* Lehrberichte, konkrete Maßnahmen ergaben sich jedoch nicht – Kritik am „*planwirtschaftlichen Handeln*“ (Haefner, 1992, S. 258) wurde laut. Nach wie vor werden die geforderten Lehrberichte, dem Gesetz entsprechend, regelmäßig zusammengestellt, führen jedoch weder zur erhofften zusätzlichen Transparenz noch zu Verbesserungen der Lehre (Müller-Böling, 1996; Barz et al., 1997; Hertel, 2000; vgl. allerdings das unter gänzlich anderen Rahmenbedingungen funktionierende Berichtswesen der ehemaligen DDR: Schaale, 1993; Pasternack, 1999). Dennoch ist es nicht wissenschaftlich *bewiesen*, dass die bestehenden Steuerungsmechanismen tatsächlich derzeit ungeeignet seien, und so kann an der Annahme festgehalten werden, dass eine Fortsetzung und Intensivierung der bestehenden Lösungsstrategie mit den bereits bekannten Steuerungsmechanismen aussichtsreich sei. Viele empfinden diese Form der Krisenbewältigung jedoch als Lähmung und Behinderung:

*„Die Wettbewerbsfähigkeit der Universitätsstandorte Deutschland wird wesentlich durch die übermäßig staatliche Regulierung in Form zahlreicher Gesetze, Verordnungen und Erlasse im Universitätsbereich behindert (...) Ebenso lähmt die bislang vorherrschende inputorientierte Kameralistik<sup>1</sup> bei der Mittelverteilung einen flexiblen und zielgerichteten Ressourceneinsatz entsprechend neuer universitärer Zielstrukturen und sachlicher Notwendigkeiten.“ (Reichwald, 2002, S. 317).*

(3) *Systemwechsel:* „Die herkömmlichen Steuerungsmechanismen sind der gegenwärtigen Situation nicht mehr gewachsen. Sie verhindern eine Lösung der Krise und sind daher auf grundlegender Ebene zu verändern.“ Diese dritte Interpretation der Krise läuft vor dem Hintergrund einer „*Analyse der inneren Schwächen des Hochschulwesens*“ (Mayer, 2002b, S. 9) auf einen Systemwechsel hinaus, auf die Anerkennung der Notwendigkeit einer *grundlegenden* Veränderung der für die Steuerung der Hochschule eingesetzten Mechanismen, einer notwendigen Veränderung ihres Außenverhältnisses zu Staat und

<sup>1</sup> Gemeint ist hiermit die traditionelle Form der finanziellen Steuerung öffentlicher Einrichtungen durch Ausgabendeckung, im Gegensatz zur kaufmännischen Buchführung und Bilanzierung bei wirtschaftlich orientierten Organisationen.

Gesellschaft, mit weitreichenden Auswirkungen auch auf die innere Funktionsweise der Hochschule. Das Prinzip der staatlichen Regulierung durch immer detailliertere Gesetze und Verordnungen (als „Lösungen erster Ordnung“) ist aus dieser Perspektive in der gegenwärtigen Situation das falsche Prinzip und hilft eher, die bestehende Krise zu stabilisieren, denn sie aufzulösen. Es gilt eine „*Unsteuerbarkeit des Universitätssystems von außen*“ (Altrichter & Schratz, 1991, S. 124), der Gesetzgeber sollte daher ebendiese Steuerung aus der eigenen Hand geben und in die Hände der Hochschulen selbst legen. Diese dritte Interpretation geht davon aus, dass es durchaus möglich wäre, die Funktionsweise der Hochschule zu ändern, jedoch wird zugleich anerkannt, dass dies nicht durch die Beibehaltung der bisherigen Lösungsstrategien erreicht werden kann, sondern einen Systemwechsel, die „*Lösung zweiter Ordnung*“ (Watzlawick et al., 1979; König & Volmer, 2005, S. 61ff.) erfordert. Als beste Alternative zur bürokratischen Lösung wird ein verändertes Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Organen einerseits und den Verwaltungen, öffentlichen Einrichtungen und insbesondere: den Bildungsträgern andererseits genannt, das als *New Public Management* (NPM, deutsch: „*Neues Steuerungsmodell*“, NSM: Mehde, 2000; Müller & Fisch, 2005) bekannt geworden ist.

Die *Neue Steuerung* als Umsetzungsskizze des Paradigmas *Systemwechsel* und als Alternative zu den Paradigmen *Resignation* sowie *Optimierung herkömmlicher Steuerungsmechanismen* nahm ihren Ausgangspunkt in den 80er Jahren in der Umgestaltung kommunaler Verwaltungen, zunächst in Großbritannien und weiteren englischsprachigen Ländern und erreichte wenig später mit den Niederlanden und Skandinavien auch den europäischen Kontinent (Damkowski & Precht, 1995; Kaboolian, 1998). Eine Übertragung dieses Konzepts auf die Hochschule wird von zahlreichen Autoren gefordert (z.B. Schenker-Wicki, 1996; Ziegele, 2002; Oechsler & Rigbers, 2003). Als leitende Prinzipien für die Hochschule unter der *Neuen Steuerung*, gleichsam für die Vision einer „Hochschule 2000+“ nach erfolgtem Systemwechsel, beschreibt Reichwald (2000) eine auf konkrete Ziele und Leistungen gerichtete Arbeit von Hochschulen, deren Organisationseinheiten, statt zu resignieren, die Verantwortung für die in ihrem Inneren stattfindenden Prozesse übernehmen und die als Ganzes eine Stärkung ihrer Autonomie gegenüber der ministeriellen Steuerung erfahren, statt bis ins Detail von dieser reguliert zu werden. Helmke, Hornstein & Terhart (2000) sprechen kurz von einer Ablösung der „*traditionellen begrifflichen Eckpunkte des Bildungs- und Sozialbereichs – Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft – durch die Begriffe Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation.*“ (S. 7). Schimank (2004) beschreibt den Systemwechsel im Sinne einer Umsetzung der *Neuen Steuerung* als Umkehrung der fünf zentralen „*Governance-Mechanismen*“ (S. 80) der Hochschule: (1) Der bislang hohe *Grad staatlicher Regulierung*, zum Beispiel in den Bereichen des Personals und der Haushalte, würde unter der *Neuen Steuerung* durch einen niedrigen Grad staatlicher Regulierung ersetzt; (2) die bislang geringe *Außensteuerung* der Hochschule durch Anforderungen gesellschaftlicher Akteure würde zum Beispiel durch den Einsatz von Zielvereinbarungen gesteigert; (3) Steuerungsmechanismen der *akademischen Selbstorganisation* würde in ihrer Bedeutung zurückgedrängt, und statt dessen würden (4) der *Konkurrenzdruck* innerhalb und zwischen Hochschulen sowie (5) die *hierarchische Selbststeuerung* innerhalb von Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Die *verminderte Außensteuerung* der Hochschulen durch staatliche Einrichtungen und durch die eigene Verwaltung würde somit nicht durch ein Vakuum ersetzt, sondern durch *neue* Formen der Steuerung von innen. Sechs Kernelemente des *Neuen Steuerungsmodells* sind in Abbildung 2.1 zusammengefasst; Übertragungsmöglichkeiten auf die Hochschule werden anschließend beispielhaft vorgestellt.

<b>Kernelemente des Neuen Steuerungsmodells (NSM)</b>	
(1)	zielorientierte Aufgabenteilung zwischen Politik (Ministerium, Aufsichtsbehörden: strategische Planung und Zieldefinition) und jeweiliger Einrichtung (Verwaltung, Behörde, Einrichtung in staatlicher Trägerschaft: Verantwortlichkeit für die Erreichung und Spielraum für die Umsetzung der Ziele)
(2)	Integration der vormals eigenständig, zentral und parallel organisierten Verwaltungsaufgaben in kleinere, dezentrale, sich selbst steuernde Einheiten
(3)	Auslagerung von Teilaufgaben der Einrichtungen an externe Unternehmen und Organisationen
(4)	Marktorientierung und Verständnis des Bürgers/Leistungsempfängers als Kunde
(5)	Outputorientierung durch Kosten-, Leistungs- und Wirkungskontrolle
(6)	gezielte Organisations- und Personalentwicklung zur Vermittlung der notwendigen Kompetenzen an die Organisationsmitglieder sowie zur Anpassung der Arbeitstrukturen und -prozesse

**Abbildung 2.4** Kernelemente des *Neuen Steuerungsmodells* (nach Laux, 1996; Schenker-Wicki, 1996; Jann, 1998; Voßkuhle, 2004).

(1) *Zielorientierte Aufgabenteilung zwischen Staat und Hochschule.* Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wurde bereits 1992 das Instrument der *Zielvereinbarung* (Fedrowitz, Krasny & Ziegele, 1999; Wottawa, 2001; Kischkel, Stich & Böhm, 2002; vgl. auch Hagen, 2002) eingeführt, welches von einigen Autoren als das Instrument zur Umsetzung des Systemwechsels eingeschätzt wird, als „Kern des Neuen Steuerungsmodells“ (Ziegele, 2006): Die Politik, vertreten durch das jeweilige Ministerium für Wissenschaft und Forschung, gelangt in einem Verhandlungsprozess gemeinsam mit der Hochschule zu einer Ziel festlegung für die jeweilige Hochschule (Fedrowitz et al., 1999: „*vertrauen – verhandeln – vereinbaren*“). Letzterer kommt anschließend die Aufgabe zu, die vereinbarten Ziele im Rahmen von „*Globalhaushalten*“ (Schenker-Wicki, 1996) anstelle einer Finanzierung durch Ausgabendeckung autonom umzusetzen, ohne hierbei auf Durchführungsverordnungen oder ministerielle Weisungen angewiesen zu sein. Durch diese Finanzautonomie und Planungssicherheit entfiel auch das bislang zu beobachtende „*Dezemberfieber*“ (Ziegele, 2002, S. 108), in dessen Verlauf Anschaffungen aus noch nicht ausgeschöpften Budgets vorgenommen werden, da Finanzmittel andernfalls verfallen würden. Das Instrument *Zielvereinbarung* lässt sich nicht nur im Außenverhältnis der Hochschulen mit ihren zumeist staatlichen Trägern, sondern als „*interne Zielvereinbarung*“ (Weichselbaumer & Ziegele, 2001; Zechlin, 2006) auch im Innenverhältnis zwischen Hochschulleitung und den Fachbereichen einsetzen und sogar bis auf die Ebene der Professoren/innen (Schmitt, 2004) fortführen; es trägt auf diesem Wege Denkweise und Prinzipien der neuen Mechanismen direkt in die Hochschule hinein. Jedoch: „*Eine Zielvereinbarung macht noch kein Neues Steuerungsmodell.*“ (Sandberg, 2006, S. 112). Weitere Elemente sind erforderlich, um den Systemwechsel zu vollziehen.

(2) *Integration von Verwaltungsaufgaben.* Zumindest eine Teilverlagerung von administrativen Aufgaben aus der Hochschulverwaltung in den akademischen Bereich hinein wird beispielsweise mit der Einrichtung von Studiendekanen (Carstensen & Reissert, 1995, S. 25), *Directors of Studies*, Dekanatsreferenten (Amtsberg, 2006) oder Fachbereichs-Geschäftsführern (Leichsenring & Berthold, 2004) erreicht, für die an einer ganzen Reihe von deutschen Hochschulen schon explizite Stellen geschaffen worden sind und deren Aufgabe in einer an den Anforderungen des akademischen Bereichs ausgerichteten Verwaltungs-, Organisations- und Führungsarbeit „vor Ort“ besteht. Sie übernehmen damit Aufgaben, die zuvor durch akademische Selbstverwaltung bearbeitet wurden.

(3) *Externalisierung von Teilaufgaben.* Die Auslagerung von Teilaufgaben aus der dezentralen Struktur

der Hochschule wird seit einigen Jahren durch die Gründung von An-Instituten und Vereinen oder – als graduelle Externalisierung – mit der Schaffung zentraler Betriebseinheiten vorgenommen, beispielsweise im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Weiss, 1996; Fröhlich, Jütte & Knoll, 2004; Neef & Löhrmann, 2004 sowie die in Studie I näher beleuchteten Stabsstellen, Projekte und zentralen Einrichtungen als strukturelle Basis der Hochschulentwicklung). Die traditionell mit dieser Aufgabe befassten dezentralen wissenschaftlichen Einrichtungen in den Fachbereichen der Hochschulen werden somit von dem ohnehin in der Regel nur beiläufig betriebenen Weiterbildungsauftrag (Holtkamp & Kazemzadeh, 1989; Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 2003) entlastet, die Aufgaben an darauf spezialisierte Organisationseinheiten übertragen (Graeßner, 1994).

(4) *Markt- und Kundenorientierung*. Auch der Perspektivwechsel hin zu einer marktorientierten Herangehensweise und hin zu einer Wahrnehmung der Nutzer von Bildungsangeboten als Kunden wird ebenfalls in Teilbereichen und Modellprojekten vollzogen (vgl. jedoch kritisch den nachfolgenden Abschnitt 2|1|3): Die Mehrheit der deutschen Professorinnen und Professoren wünscht sich stärkere marktwirtschaftliche Elemente im Hochschulsystem (Kopp & Weiß, 1995), einige Lehrstühle lassen sich gemäß ISO 9000ff. als Anbieter der Dienstleistung *Hochschulbildung* zertifizieren (Bühner, 1997), Hochschulen definieren Kundengruppen (Rieck, 1998) und befragen ihre Studierenden als Kunden (Schwaiger, 2003). In der Diskussion werden Wissenschaft und Markt allerdings oftmals dargestellt als „zwei Pole, zwischen denen man sich bewegt, zwischen denen man sich aber auch entscheiden muss“ (Müller-Böling, 2006, S. 15), als ob man die Wissenschaft aufgeben müsse, um marktorientiert handeln zu können. Das entscheidende Moment der Veränderung ist jedoch eine *Erweiterung* der Perspektive: Denn „die eigentliche Reform, die sich in unseren Köpfen abspielt“ (Müller-Böling, 2006, S. 19), liege darin, die Aktivitäten der Hochschule in Forschung und Lehre *auch* – und nicht etwa: *statt dessen* – aus betriebswirtschaftlicher, markt- und kundenorientierter Sicht zu betrachten.

(5) *Outputorientierung*. Der Übergang zur *Outputorientierung* stellt einen der tiefgreifendsten Veränderungsschritte dar; er betrifft sowohl die Verwaltung als auch den akademischen Bereich. So sind Haushaltsplanung und Finanzierungssysteme der Hochschule (Müller-Böling & Krasny, 1998; Scholz & Gorges, 2002) von der Kameralistik auf ein „kaufmännisches System der Buchführung“ umzustellen (Reichwald, 2000; Ziegele, 2002), wie es ein Verbund niedersächsischer Hochschulen in einem Modellversuch bereits seit Ende der 90er Jahre praktiziert (Scholz, 2002). Ebenfalls neu sind Ansätze des „*Bildungscontrollings*“ (Wilkening, 2002) oder des „*akademischen Controllings*“ (Weichselbaumer & Ziegele, 2001) an der Hochschule. In diesen Bereich innovativer Steuerungsmechanismen fallen auch Ansätze zur leistungs- bzw. indikatorgesteuerten Mittelvergabe (z.B. Gerlof, 2002, S. 66; Jaeger, 2006; kritisch: Minssen & Wilkesmann, 2003) und zur leistungsabhängigen Festlegung von Professorengehältern (z.B. Kopp, 2002; Witte & Schreiterer, 2003; Witte, Schreiterer & Müller-Böling, 2003). Auch bei der internen und externen Evaluation von Hochschulleistungen werden zahlreiche unterschiedliche Varianten der Outputsteuerung erprobt; Schritt für Schritt beginnen sich hierbei einzelne Vorgehensweisen als Standards zu etablieren (Carstensen & Reissert, 1995; Müller-Böling, 1996a; Moerschbacher, 2004 und ausführlich: Abschnitt 2|2|2).

(6) *Gezielte Personal- und Organisationsentwicklung*. Mit der gezielten Personalentwicklung und der als Steuerungsinstrument eingesetzten Organisationsentwicklung betreten die Hochschulen weiteres Neuland: „*Organisationsentwicklung in diesem Bereich ist ganz wörtlich zu nehmen: Entwicklung hin zur autonomen Organisation, weg von der staatlichen Anstalt, hin zur sich selbst steuernden Organisation.*

*Ein langer, schwieriger, aber auch aufregender Weg.*“ (Pellert, 2001, S. 23). Als *„eigentliche Schwierigkeit“* (Heisig & Littek, 1995, S. 300) auf diesem Weg wird von vielen die Notwendigkeit veränderten individuellen arbeitsbezogenen Verhaltens innerhalb der Hochschule angesehen – ein Wandel, der durch die bestehenden Werte, das traditionelle Selbstverständnis und die Anreizsysteme der Hochschule jedoch erschwert wird. In ihrer *„Hamburger Erklärung“* halten Müller-Böling & Sager (1999) fest: *„Es mangelt nicht nur an anreizorientierten Vergütungsstrukturen, sondern auch an Personalentwicklungskonzepten, die auf einen veränderten Aufgabenzuschnitt und ein neues Aufgabenverständnis ausgerichtet sind.“* (S. 12). Punktuell entstehen bereits entsprechende Konzepte zur Personalentwicklung im Hochschulbereich (Iber, 2000; Ibler-Pirker, 2000; Zundja & Meyer, 2000; Oechsler & Rigbers, 2003; Dose, 2004; Fiegel-Kölblin, 2004; Moog, 2004; Müller-Böling, 2004). Die Erfahrungen hierbei zeigen, dass Personalentwicklung kein *„nettes Beiwerk“* der *Neuen Steuerung* darstellt (vgl. KGSt, 1996), sondern einen über den Erfolg oder Misserfolg des Gesamtvorhabens *Systemwechsel* entscheidenden Faktor von strategischer Bedeutung (vgl. Zechlin, 2006, S. 141 sowie Kapitel 4). *„Personalentwicklung ist kein Addendum im Rahmen der Universitätsentwicklung, sondern stellt den zentralen Ansatzpunkt für Veränderungen dar.“* (Meister-Scheytt & Scheytt, 2005, S. 131). Denn die für die Umsetzung innovativer Steuerungsmechanismen erforderliche Akzeptanz und die Bereitschaft, sich auf die Veränderung einzulassen, aber auch die hierzu konkret benötigten Kompetenzen sind nicht bloß vorauszusetzen, sondern dem Personal der Hochschule erst noch zu vermitteln (z.B. Fuhr, 1998; Kischkel et al., 2002; Scholz, 2002; Krämer, 2003; Mayer, 2004):

*„Eine der Aufgaben der Personalentwicklung ist es, sowohl Akzeptanz und Verständnis für die Neuorientierung zu schaffen, als auch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Hochschulen und Forschungseinrichtungen mittels Aus- und Weiterbildung zu befähigen, die jeweilige Organisation darin zu unterstützen, die zunehmende strategische Orientierung und Autonomie umzusetzen und zu tragen. Daraus lässt sich als Hauptaufgabe für die Personalentwicklung ableiten, dass sie die Beschäftigten auf die Veränderungen, die alle in unterschiedlicher Weise treffen, vorbereitet und entsprechend benötigte Kompetenzen systematisch weiterentwickelt.“* (Müller & Fisch, 2005, S. 14).

Jedoch ist die explizite Personalentwicklung an Hochschulen wie jegliche Form hochschulischen Personalmanagements bislang alles andere als etabliert, *„allein der Begriff wird von vielen der Angehörigen von Bildungsorganisationen, die sich selbst als autonome Expertinnen und Experten definieren, als Zumutung empfunden.“* (Pellert, 2005, S. 26). Erforderlich scheint ein grundlegendes Umdenken, auch des eigenen Umgangs mit den Steuerungsaufgaben an der Hochschule: *„Es muss eine Veränderung in den Köpfen stattfinden, und wir wollen in der Universität im Umgang mit den neuen Steuerungsinstrumenten einen Professionalisierungsgrad erreichen, der über das Niveau des Learning-by-doing hinausgeht.“* (Bülow-Schramm, 2003, S. 28).

Bei dem Versuch der Übersetzung der genannten sechs Kernelemente der *Neuen Steuerung* auf die Hochschule zeigt sich, dass eine selbstreflexive Auseinandersetzung der Hochschulen mit ihren bislang geltenden Steuerungsmechanismen und deren Potenzialen einerseits und den künftigen Aufgaben der Hochschulen andererseits, verbunden mit der Frage, wie diese zu bewältigen seien, erforderlich ist (Laux, 1996; Reichard, 1998, 1999). Denn genau diese spannungsreiche Lücke zwischen aktuellen und künftigen Herausforderungen und der herkömmlichen inneren Funktionsweise der Hochschule soll die Einführung des *Neuen Steuerungsmodells* schließen und zugleich die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die im Bologna-Prozess vereinbarten Ziele in Deutschland erreicht werden können. Dieses

Spannungsfeld drückt sich in paradoxen Formulierungen der Zielvorstellung für die „Hochschule 2000+“ aus: Voßkuhle (2004) empfiehlt eine „regulierte Selbstregulierung“; Clark (1998a, 1998b, 2005) spricht von der „*entrepreneurial university*“, Müller-Böling (2000; 2004; 2005a) zeichnet das Bild einer „*entfesselten Hochschule*“, Kern (1998) sieht die „*kontrollierte Autonomie*“ als ideales künftiges Modell der Hochschulsteuerung, und Kirchhof (2003) verweist darauf, dass die in der künftigen Autonomie der Hochschule geltende „*Freiheit das Recht zur langfristigen Bindung*“ (S. 236) sei. *Welchen Hintergrund haben diese spannungsreichen Formulierungen?*

## **2|1|3 Zwischen kommandierter Hochschule, Gelehrtenrepublik und Marktmodell**

Die Übertragung der *Neuen Steuerung* auf die „Hochschule 2000+“ in Deutschland steht gemäß einer soziologischen Analyse von Kern (1998, S. 110ff., vgl. auch Beckmeier et al., 1988, S. 354ff., sowie Mayer, 2002a, 2002b) in einem Spannungsfeld zwischen *drei* alternativen Steuerungsmodellen, die ursprünglich von Clark (1983) auf Basis eines internationalen Vergleichs formuliert worden waren. *Zwei* dieser Steuerungsmodelle sind an den Hochschulen im deutschsprachigen Raum allgegenwärtig, *eines* wird häufig als hypothetisches „Gegenmodell“ konstruiert, jedoch *keines* scheint als alleiniges Prinzip der künftigen Hochschulsteuerung geeignet: (1) Das im administrativen Bereich der Hochschule prototypisch vorherrschende Modell der *kommandierten Hochschule* mit dem Versuch, jeglichen Steuerungsbedarf im Voraus durch geeignete Regeln, Verfahrensweisen und Verordnungen zu erfüllen, (2) das Modell der *Gelehrtenrepublik*, welche die gegenwärtige innere Funktionsweise der Hochschule im akademischen Bereich beschreibt, (3) das *Marktmodell*, dessen Umsetzung an der Hochschule von vielen gefordert wird, jedoch nur einen hypothetischen Charakter aufweist.

(1) Angesichts der aktuellen und künftigen Herausforderungen für wenig geeignet hält Kern (1998, S. 110) das traditionelle Modell der „*kommandierten Universität*“ (vgl. Clark, 1983, S. 146. „*bureaucratic coordination*“; Beckmeier et al., 1988, S. 354: „*Machtmodell*“; Mayer, 2002a, S. 301: „*hierarchische Steuerung*“; Sandberg, 2003, S. 37: „*imperative Steuerung*“), innerhalb dessen die Hochschule als „*nachgeordnete Behörde der Wissenschaft*“ (Oechsler & Rigbers, 2003, S. 156) verstanden wird. In diesem Modell werden alle für die Steuerung der Hochschule bedeutsamen Fragen zentral durch die interne Bürokratie der Hochschulverwaltung oder durch die externe ministerielle Bürokratie vorab entschieden. Das Steuerungsmodell *kommandierte Hochschule* realisiert sich in Form von *ex ante*-Festlegungen (Wottawa, 2001) durch eine zentrale Stelle, welcher zugleich die Kontrollfunktion zukommt. Die in Deutschland für die meisten Studiengänge bislang geltenden *Rahmenprüfungsordnungen* sind ein Beispiel für diese Form der Qualitätssteuerung, indem verbindlich Inhalte und Aufbau von Studiengängen mit gesetzlicher Kraft vorgegeben werden, ebenso wie der seit mehr als einem Jahrzehnt *per se* erfolglose Versuch, die Qualität der Lehre durch die gesetzliche Festschreibung einer hochschuldidaktischen Qualifikation der zu berufenden Personen abzusichern (Brunn, 1991). Das Modell der kommandierten Hochschule muss, so Kern (1998) nicht nur in der spezifischen gegenwärtigen Situation, in der rasche Veränderungen gefordert seien, sondern prinzipiell scheitern, denn: „*Universitäten sind hochkomplexe Systeme (mindestens so komplex wie Großunternehmen) und lassen sich als solche gerade nicht auf bürokratische Weise optimieren*“ (S. 110). Klar wird zunehmend, dass man das bislang vorrangig, aber nicht nur im Verwaltungsbereich der Hochschulen anzutreffende Steuerungsmodell *kommandierte Hochschule* nicht mit der Hoffnung auf eine Auflösung der Krise auf

weitere Bereiche in Forschung und Lehre übertragen kann (vgl. das in Abschnitt 2|1|2 dargestellte Paradigma der Optimierung bestehender Steuerungsmechanismen) – eine derartige „bürokratische Lösung“ wäre schädlich für die erforderliche Herausbildung einer „Qualitätskultur“ (Wolff, 2004a, S. 9) an der Hochschule. Vielmehr sollte der Verwaltungsbereich selbst dereguliert werden, um die für den notwendigen Wandel erforderliche Flexibilität zu ermöglichen: Die Rolle der Hochschule als „staatliche Anstalt“ (Pellert, 2001, S. 23) ist nicht mehr zeitgemäß.

(2) Das zweite Modell der Hochschulsteuerung, von dem sich ein den gegenwärtigen Herausforderungen gewachsenes System ebenfalls abzugrenzen habe, bezeichnet Kern (1998, S. 112) als „Gelehrtenrepublik“ (vgl. Clark, 1983, S. 143: „academic oligarchy“; Beckmeier et al., S. 355: „Autonomiemodell“; Mayer, 2002b, S. 13: „Kollegialverbände“; Zechlin, 2003, S. 7: „Kulturstaat“). Dieses Steuerungsmodell beschreibt eine „sich selbst bestimmende Universität im Sinne einer schwach regulierten Assoziation der Wissenschaftler bzw. der wissenschaftlichen Grundeinheiten“ (Kern, 1998, S. 112). Zahlreiche Elemente dieses Steuerungsmodells sind in der akademischen Selbstverwaltung anzutreffen, der gegenwärtig einen hohen Anteil der an deutschen Hochschulen anfallenden Steuerungsaufgaben zukommt (vgl. Schimank, 2003). Grundprinzip der Gelehrtenrepublik ist das konsequente Fehlen hierarchischer Steuerungsmechanismen: Entscheidungen werden nach ausführlicher Beratung in Gremien getroffen, welche angesichts einer machtvollen „Kultur der Unverbindlichkeit“ (Becker, 2004, S. 88) allerdings keine ernstzunehmende Handhabe zur Durchsetzung der getroffenen Entscheidungen haben. Eine ganze Hochschule nach diesem Modell der Gelehrtenrepublik zu steuern, bedeutet, sie konsequent als „Expertenorganisation“ (Mintzberg, 1983; Pellert, 2005), als „organisierte Anarchie“ (Scheytt & Meister-Scheytt, 2000, S. 423) oder vornehmer als „zentral koordiniertes Netzwerk von autonomen Teilsystemen“ (Wolff, 2004a, S. 7) zu verstehen, mit vielen weitgehend autonom agierenden Einheiten in einem losen Verbund ohne zentrale Steuerung. Dieses Modell, so Kern (1998, S. 112) mit Blick auf die Vorteile dieser Steuerungsform, sei vorrangig geeignet für „Friedenszeiten“, denn die Gelehrtenrepublik gewährleiste Freiheit und Spielräume für die produktive Verfolgung individueller Forschungs- und Lehrinteressen. Das Modell versage jedoch in Zeiten, in denen ein relativ schneller Wandel der Organisation mit einer vorgegebenen Zielrichtung erforderlich sei. Eine wesentliche Schwäche dieses auf Autonomie und dezentralen Entscheidungen basierenden Modells sei der fehlende Schutz des System vor „Selbstbezüglichkeit, Kommunikationsstörungen und Besitzstandsegoismen“ (ebd.) seiner Mitglieder. Kern führt als Beispiel die Teilnahmeverweigerung an Evaluation an – ein Fall, für den die Gelehrtenrepublik nicht gewappnet ist, da sie auf freiwilliges Handeln aus Einsicht oder Überzeugung, nicht jedoch auf Verpflichtung und Verbindlichkeit setzt. Die Gelehrtenrepublik Hochschule ist gegenüber sich selbst machtlos:

*„Hier herrscht (...) das Prinzip ‚My chair is my castle‘, d.h. mit anderen Worten: ‚Wer sollte mir als deutschem Professor schon sagen, wann, was, wo und wie ich zu lehren habe!‘ Wenn diese Haltung tatsächlich der Norm entspricht, dann expliziert sich hierin eine (folgenreiche) Fehlinterpretation des durch die Verfassung garantierten Prinzips der Freiheit von Forschung und Lehre.“ (Schreier, 1999, S. 9).*

(3) Der Gedanke liegt greifbar nahe, als Reaktion auf die andauernde Krise und den ständigen Konflikt zwischen administrativem Kontrollzwang und akademischem Freiheitswillen beide Steuerungsmodelle als historisch überkommen anzusehen, das Übermaß an kollektiver Bürokratie einerseits und das Übermaß an individueller Freiheit andererseits zu verwerfen und die Hochschule fortan als eine Art

Dienstleistungsunternehmen in öffentlicher Trägerschaft mit dem Angebot *Lehre* und den Kunden *Studierende* (Bühner, 1997; Hilpert, Stawicki & Unkelbach, 1997; Rieck, 1998; Schwaiger, 2003) oder auch als Industrieunternehmen mit den Produkten *Wissen* und *Absolventen* (Stawicki, 1997) zu gestalten. So wird der Institution *Hochschule* nahegelegt, „etwas mehr *Management*“ (Scheytt & Meister-Scheytt, 2000, S. 421) zu betreiben, sich zu einer „*managementorientierten Organisation*“ (Müller & Fisch, 2005, S. 16) zu entwickeln oder einfach die bereits existierenden qualitätsorientierten Steuerungsmodelle aus der Wirtschaft zu übernehmen (Reichwald & Koller, 1995; Hilpert et al., 1997). Ergebnis wäre ein inneres Steuerungsmodell ähnlich jenem eines Konzerns, indem die einzelnen Fachbereiche als eigenständige Unternehmen unter dem Dach der Hochschule geführt werden könnten (Hilpert, 1997). Dieses „*Marktmodell*“ (Kern, 1998, S. 110; Clark, 1983, S. 161: „*market coordination*“) erfordert die Ausrichtung der Hochschulleistungen und -prozesse an der Nachfrage nach Bildungsleistungen und umfasst eine Finanzierung der Prozesse in Relation zum Wert der jeweiligen Leistungen. Auch wenn diese Analogien mit Industrie und Dienstleistung zu weit gehen, muss anerkennen: „*Eine Hochschule ist zwar kein Produktionsbetrieb und auch kein Unternehmen, das nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten geführt werden kann, aber sie ist eine Einrichtung, die millionenschwere Budgets zu bewirtschaften hat.*“ (Schultz-Gerstein, 2002, S. 484). Einige der Grundgedanken aus dem Marktmodell könnten daher, trotz gewisser Vorbehalte, von großem Wert für die Steuerung der Hochschule sein:

*„Nicht, dass unsere Universitäten nicht gewännen, wenn sie sich direkter und konsequenter auf ihre Konsumenten bezögen, wenn wir uns also den Studenten weniger als autoritäre Lehranstalt präsentierten denn als Dienstleistungsgewerbe, das sich um gute Studenten bewirbt; und wenn wir uns in der Forschung, natürlich ohne Preisgabe der Verpflichtung auf Unabhängigkeit und Erkenntniszugewinn, auch mehr mit schnellem Transfer in die gesellschaftliche Praxis profilierten.“ (Kern, 1998, S. 110f.)*

Das zunächst nur hypothetisch gedachte Marktmodell trifft im Versuch seiner praktischen Umsetzung allerdings auf einige schwerwiegende Hürden. So könnte die steuernde Kraft von Marktmechanismen bei den hochschulischen Leistungen nur eingeschränkt wirken; sie müsste durch Hilfskonstruktionen gestützt werden: Denn viele Leistungen, die die Hochschule erbringt, haben zum aktuellen Zeitpunkt keinen nennenswerten „*Tauschwert*“ (Kern, 1998, S. 111)<sup>2</sup>, während gerade die Vermittlung von *noch nicht* oder *nicht mehr* marktrelevanten Informationen und Fähigkeiten Bestandteil der gesellschaftlichen Aufgabe der Hochschule ist. Eine am Marktwert orientierte Finanzierung dieser Leistungen wäre damit kontraproduktiv. Auch weisen Hochschulen wie andere öffentliche Einrichtungen in ihrem jeweiligen Leistungsprofil eine Monopolstellung auf und werden durch zur Verfügung stehende Budgets, nicht durch zu erwirtschaftende Einnahmen finanziert (Schenker-Wicki, 1996). Es wird zudem bezweifelt, ob die selbst in eine schwerwiegende ökonomische Krise geratene Wirtschaft überhaupt als Modell für eine Lösung von Problemen im Wissenschaftssystem geeignet sein kann und ob nicht vielmehr die geforderte „*Ökonomisierung als Bedrohung der Wissenschaft*“ (Fischer, 2004) zu werten sei. Problematisch sei daher die „*umstandslose Übernahme von Managementmodellen, die für ganz andere Zielstellungen und andere Bedingungen entwickelt wurden*“ (Minssen & Wilkesmann, 2003, S. 123). Denn Studierende „*sind in der Tat nicht nur ‚Konsumenten‘ oder passive ‚Produkte‘, denn sie werden über den Stoff geprüft, der gelehrt wurde. Sie unterliegen einem Zwang, aktiv etwas tun und lernen zu müssen*“ (Hilpert

<sup>2</sup> wie zum Beispiel technologische Innovationen in ihrer Frühphase, Grundlagenforschung ohne direkten Anwendungsbezug, künstlerische Fertigkeiten und historisches Wissen.

et al., 1997, S. 16), und sie „sind eben keine Kunden der Hochschule, sondern ihre Mitglieder. Sie haben eine aktive, mitgestaltende Rolle“ (Schulze, 2001, S. 17). So drohen auch dem Marktmodell erhebliche Widerstände, wenn man versuchen würde, es konsequent umzusetzen – es stände als dritte Variante sowohl der bisherigen Praxis in der Verwaltung als auch der bisherigen Steuerung des akademischen Bereichs gegenüber und würde von beiden fast zwangsweise als Fremdkörper abgewiesen:

*„Die Ironie der Idee eines ‚professionellen‘ Universitätsmanagements, das an den sogenannten modernen Managementkonzepten anknüpft, besteht nun darin, dass es gleichsam als Widerspruch sowohl zum akademischen Betrieb als auch zur Bürokratie konstituiert ist.“ (Scheytt & Meister-Scheytt, 2000, S. 425)*

Jedes der drei von Kern (1998) geschilderten Alternativmodelle weist spezifische Vorzüge und Nachteile auf: Im Marktmodell ist eine Orientierung an den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Nutzer der Hochschule strukturell angelegt, ebenso wie eine professionalisierte Handhabung der Managementfunktionen. Die kommandierte Hochschule bietet Chancen einer zentralen Steuerung und verbindlichen Koordination, und die Gelehrtenrepublik sichert die für Forschung und Lehre notwendigen Freiräume. Jedoch: Der alleinige Verlass auf eines dieser drei Modelle kann aufgrund der damit verbundenen Risiken und Unwägbarkeiten – wie eine Reduzierung auf das, was aktuell einen Marktwert hat; wie eine übermäßige und unproduktive Bürokratie; wie eine unsteuerbare und unkontrollierbare Autonomie – keine sinnvolle Zukunftsoption für die „Hochschule 2000+“ sein. *Bleibt da überhaupt ein Ausweg?*

Die drei Modelle werden oft als diskrete Alternativen verstanden, die einander ausschließen. Dies verstellt den Blick auf die Möglichkeit, sie als Ausgangspunkte für die Suche nach einem Kompromiss auf einem *Kontinuum* von Steuerungsmodellen zu verstehen. Der Gedanke, die beiden bislang vorherrschenden Steuerungsprinzipien unter Nutzung ihrer jeweiligen Vorteile *in Richtung* zunehmender Marktorientierung weiterzuentwickeln, hierbei Elemente des Marktmodells aufzunehmen und im Zuge dieser Entwicklung zugleich die bislang einander gegenüberstehenden Organisationsprinzipien im administrativen und im akademischen Bereich aufeinander zuzubewegen, erscheint aussichtsreich. Gefragt ist hierbei nicht der „eine Wurf“ (Ortmann, 2000, S. 377), nicht die „Lösung des ‚Hochschulproblems‘ durch nur einen ‚Streich‘“ (Haefner, 1992, S. 258) – jedoch ebensowenig ein halbherziger Kompromiss aus alten und neuen Ansätzen, halb gewollten und halb durchgeführten Reformen:

*„Man muss darauf achten, nicht zwischen den Modellen stecken zu bleiben. Das bedeutet, dass man an einzelnen Ecken beginnt, modernere Formen des Personalmanagements einzuführen, aber gleichzeitig viele andere Bereiche unberührt läßt und daher mit nicht zusammenpassendem Stückwerk konfrontiert ist. Ein bisschen privatwirtschaftliche Logik, ein bisschen öffentlicher Dienst, ein wenig Wirtschaftsorganisation und etwas akademische Organisation ergibt oft in der Kombination ungewollte Effekte, die letztlich die Steuerungsfähigkeit von Expertenorganisationen erschweren und damit das Gegenteil der – zumindest offiziellen – Reformziele erreichen.“ (Pellert, 2005, S. 44).*

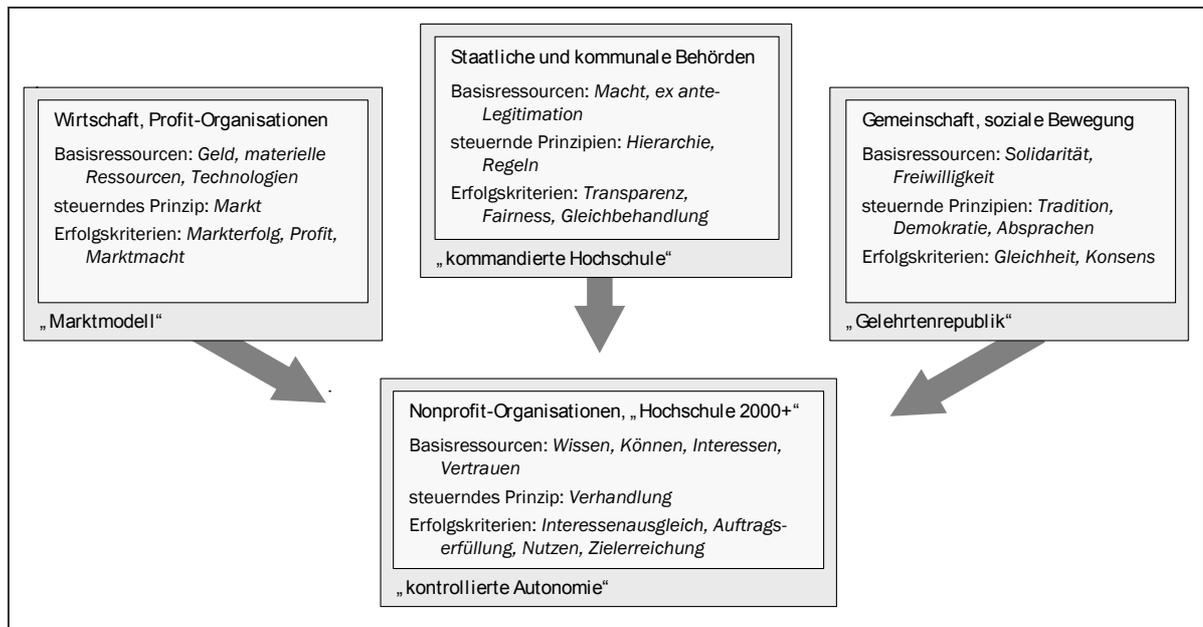
Gefragt ist ein Kompromiss, der als „vierter Weg“ die Vorteile aus allen drei Ausgangsmodellen aufgreift und zugleich über Mechanismen verfügt, die ein Überwiegen der jeweiligen Nachteile der Ausgangsmodelle verhindern. Dabei sind solche Lösungen zu bevorzugen, die zur Tradition und zum Aufgabenprofil der Institution *Hochschule* passen, denn auch in Zukunft wird gelten: *„Hochschulen sind Organisationen eigener Art auf Grund ihrer Autonomie-Tradition, ihrer öffentlich-rechtlichen Verfasstheit und ihrer Aufgabenkombination von Forschung und Lehre.“* (Auferkorte-Michaelis & Metz-Göckel, 2004, S. 82).

## 2|1|4 Kompromissvorschlag ‚kontrollierte Autonomie‘

Gleich mehrere Spannungsfelder gilt es bei dem Versuch zu überbrücken, ein geeignetes Steuerungsmodell für die „Hochschule 2000+“ zu entwickeln, welches die unterschiedlichen Ausgangssituationen in der akademischen und der administrativen Realität, die veränderten Rahmenbedingungen und die veränderten inhaltlichen Zielstellungen der Hochschule zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einen Ausgleich bringt. Bülow-Schramm (2003) spricht von einem Balanceakt „zwischen *Universitätsleitung und Behörde, zwischen Wissenschaft und Verwaltung, zwischen Ausbildung und Bildung, zwischen machtvollen Entscheidungen und Mitbestimmung*.“ (Bülow-Schramm, 2003, S. 16), Fohrmann (2004, S. 190) sieht hier kurz „*‚Modernität‘ und ‚Tradition‘*“ im Widerstreit. Wenn die Themen der gegenwärtigen Reformdebatte mehr sein sollen als „*Kernbegriffe der aktuellen politischen Rhetorik*“ (Adam, 2004, S. 188), dann braucht die „Hochschule 2000+“ eine konkrete Zielvorstellung ihrer künftigen inneren Funktionsweise.

Ausgehend von der Hypothese, dass es sich bei Hochschulen um *Nonprofit-Organisationen* handele, also um nicht gewinnorientierte Organisationen, die weder dem staatlichen noch dem erwerbswirtschaftlichen Sektor zuzurechnen seien, skizziert Zauner (2002; 2005) auf der Basis des ursprünglich von Clark (1983, S. 137ff.) vorgestellten organisationssoziologischen Konzepts ein „*Handlungsfeld*“ (Zauner, 2002, S. 174). Dieses Handlungsfeld geht über die zumeist als einzige Alternativen diskutierten „*wohlfahrtsstaatlichen Modelle und Marktmodelle*“ (Fend, 2000) hinaus und bezieht auch den dritten für die Hochschule entscheidenden und für sie spezifischen Ausgangspunkt explizit mit ein: Jenes Steuerungsmodell, das auf der Solidarität der Mitglieder, ihrem Expertenstatus und der Freiwilligkeit beruht und den Prinzipien der Tradition, Demokratie und der Absprache zwischen gleichrangigen Individuen und Gruppen verpflichtet ist und von Kern (1998) als Steuerungsmodell *Gelehrtenrepublik* treffend beschrieben wurde. Die drei alternativen Steuerungsmodelle werden in Zauners (2002, S. 174; 2005, S. 191) Modell als Ausgangspunkte repräsentiert durch (1) Wirtschaft und andere Profit-Organisationen (als Steuerungsmodell für die Hochschule verstanden: Marktmodell), (2) durch staatliche und kommunale Einrichtungen in ihrer traditionellen, von *New Public Management* noch nicht beeinflussten Steuerungsform (kommandierte Hochschule), (3) durch die Gemeinschaft und soziale Bewegungen (*Gelehrtenrepublik*).

Das Modell der „*kontrollierten Autonomie*“ (Kern, 1998; vgl. Beckmeier et al., 1988, S. 354f.: „*Kooperationsmodell*“ und „*Kompromissmodell*“ sowie Clark, 1998a: „*entrepreneurial university*“) wird in Abbildung 2.5 als *viertes* Steuerungsmodell für die künftige „Hochschule 2000+“ als spezifische Form der Nonprofit-Organisation dargestellt. Sie nimmt als Kompromissvorschlag eine eigenständige Position ein, die sich von den drei Ausgangsmodellen abgrenzt, jedoch Elemente aus jedem dieser Ausgangsmodelle aufgreift. In Abbildung 2.5 sind außerdem zu jedem der drei Ausgangsmodelle wie auch dem vierten Modell, dem Kompromissmodell „Hochschule 2000+“, die jeweils im Fokus stehenden „*Basisressourcen*“ und „*steuernde Prinzipien*“ (Willke, 1995, S. 88: „*Steuerungsrahmen*“) dargestellt. Damit sind Prototypen der „*jeweils dominierenden Steuerungsmedien und des vorherrschenden Steuerungsrahmens*“ (Zauner, 2005, S. 192) gemeint, also die steuernden Prinzipien oder der „*systemspezifische Code*“ (Fischer, 2004, S. 366) des jeweiligen Modells. Zur Verdeutlichung werden den vier Modellen „*Erfolgskriterien*“ zugeordnet, anhand derer sich die Qualität des Funktionierens des jeweiligen Steuerungsmodells bemessen lässt.



**Abbildung 2.5** Steuerungsprinzipien der „Hochschule 2000+“ im Handlungsfeld zwischen Wirtschaft, Staat, Gemeinschaft und Nonprofit-Organisationen (nach Zauner, 2002; 2005 und Kern, 1998).

Das dominierende steuernde Prinzip für Nonprofit-Organisationen ist entsprechend Zauners Modell die *Verhandlung* und nicht etwa eine Mischung aus den Steuerungsprinzipien der anderen drei Modelle: Die Steuerung der „Hochschule 2000+“ wäre demnach dann erfolgreich, wenn es gelänge, das in Institution und Mitgliedern vorhandene Wissen und Können sowie die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten (Lehrende, Studierende, Gesellschaft, Arbeitgeber, Politik) auf der Basis von gegenseitigem Vertrauen in einen Ausgleich zu bringen und wenn es gelänge, den von der Hochschule übernommenen Auftrag zum Nutzen der Beteiligten zu erfüllen und die definierten Ziele zu erreichen. Das steuernde Prinzip zur Erreichung dieser komplexen Erfolgskriterien kann weder der Markt noch eine hierarchische, regelbasierte *ex ante*-Steuerung noch die traditionell-demokratische, auf individuellen und unverbindlichen Absprachen basierende Steuerung sein: Statt dessen rückt das Steuerungsprinzip *Verhandlung* auf allen Ebenen in den Vordergrund, es wird die *„Legitimation durch Kommunikation mehr denn je zur conditio sine qua non“* (Sarcinelli, 2004, S. 422).

Dieser zentrale Begriff der Verhandlung, der den Kern des Steuerungsmodells *kontrollierte Autonomie* ausmacht, ist weit zu verstehen als das generelle Steuerungsmerkmal, das sich in vielen einzelnen Aktivitäten und Steuerungsmechanismen wiederfinden lässt: Zielvereinbarungsprozesse (Wottawa, 2001; Zechlin, 2006; Ziegele, 2006) zwischen Hochschule und ihren (zumeist) staatlichen Trägern zählen hier ebenso zu wie innerhochschulische Vereinbarungen, Diskurse und Prozesse der Einigung, in denen unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen zu einer gemeinsamen Handlungsstrategie zusammengebracht werden, beispielsweise zu einem gemeinsamen Leitbild oder zu einem Profil (Weder, 1998; Siebolds, 2001; Kern, 2006). Prozesse der Verhandlung basieren auf der Offenlegung von Interessen, auf dem Austausch von Sichtweisen und auf der Anpassung des eigenen Handelns aufgrund von Einigungsprozessen. Die Verhandlung als steuerndes Prinzip verlangt weder den bisherigen administrativen noch dem bisherigen akademischen Steuerungsmodellen eine völlige Aufgabe ab, noch stellt sie einen bruchhaften Übergang zum Marktmodell dar – und dies, ohne sich als das gefürchtete

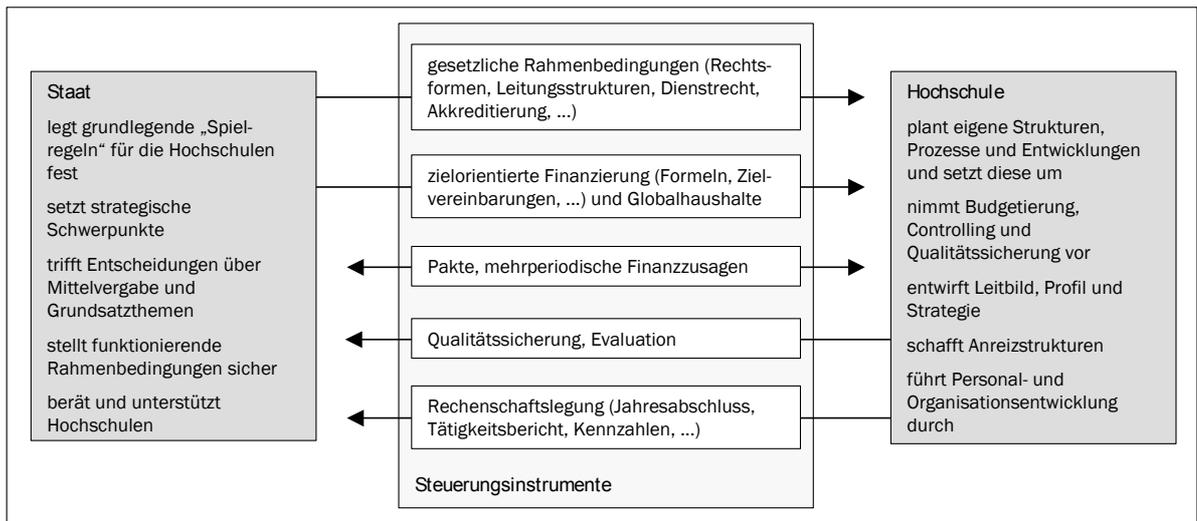
„Steckenbleiben zwischen den Modellen“ (vgl. Pellert, 2005) zu offenbaren. Dieser Charme des Modells *kontrollierte Autonomie* zeigt sich in einem kurzen Vergleich mit den drei Ausgangsmodellen.

(1) Aus dem Marktmodell greift das Prinzip der Verhandlung ein zentrales Element auf, indem die *Interessen* der Beteiligten eine wichtige Ausgangsbedingung darstellen. Der Ausgleich dieser Interessen erfolgt jedoch nicht durch geldwertes Angebot und Nachfrage, sondern durch kommunikative Prozesse, die somit an der „Hochschule 2000+“ zu einer neuen Qualität heranwachsen: Man beginnt in eine Kommunikation mit den „*Stakeholdern*“ der Hochschule (Webler, 1996b, S. 260; Daxner, 1999a, S. 45) einzutreten, erhebt bei Absolventen, Arbeitgebern, potenziellen und aktuellen Studierenden die Erwartungen und Anforderungen und schafft einen Ausgleich zwischen den Interessen, der am Ende eines Aushandlungsprozesses in Form eines Kompromisses dasteht: Durch die strukturelle und nicht bloß zufällige Berücksichtigung der Interessen der Bildungsnachfrager, des Bildungsauftrags und der Gesellschaft wird die Autonomie der Hochschule und ihrer Mitglieder kontrolliert.

(2) Aus dem Modell der Gelehrtenrepublik wird der Aspekt übernommen, dass alle relevanten Personen an den Verhandlungsprozessen *beteiligt* werden und die Verhandlungen nicht ohne diejenigen, die es betrifft, zu führen sind. Die Autonomie in diesen Verhandlungen wird jedoch im Gegensatz zum Prinzip *Demokratie* kontrolliert, indem nicht alles immer wieder neu verhandelt werden kann, sondern indem bestimmte Verhandlungsverfahren und Grundpositionen wie zum Beispiel die Aufgaben der Verhandlungspartner festgelegt sind. Aus der an der Hochschule vorherrschenden „*Kultur der Unverbindlichkeit*“ (Becker, 2004, S. 88) wird durch definierte Prozesse der Verhandlung (vgl. Zimmerli & Kopp, 2000) und vor allem: durch deren Abschluss in Form von Aufträgen, Verträgen und Vereinbarungen ein qualitativ neuer Grad an Verbindlichkeit erreicht: Es gibt Autonomie, und es gibt auch Kontrolle.

(3) Schließlich besteht eine Affinität zum hierarchischen Prinzip des Modells *kommandierte Hochschule* dahingehend, dass die Verhandlungen von vornherein nicht zwischen gleichwertigen, frei entscheidenden Partnern geführt werden, sondern dass jedem Verhandlungspartner – ob zwischen Ministerium und Hochschule, innerhalb der Hochschule zwischen Leitung und Fachbereichen oder auf darunter liegenden Hierarchieebenen – bestimmte *Verhandlungsrollen* zugewiesen werden, die einen Rahmen definieren und insoweit die Autonomie kontrollieren. Hinzu kommt eine Verpflichtung der Hochschulen auf den Einsatz bestimmter Steuerungsinstrumente, deren Ausgestaltung und konkrete Umsetzung jedoch im Gegensatz zur *ex ante*-Steuerung nicht ministeriell festgelegt, sondern von den Hochschulen autonom vorgenommen wird. So werden im Gegenzug zur Rückführung übermäßiger staatlicher Kontrolle die Hochschulen in Deutschland verpflichtet, gemeinsam mit den ministeriellen Aufsichtsbehörden Steuerungsinstrumente zur Finanzierung, zur Qualitätssicherung und zur Rechenschaftslegung selbstständig einzusetzen (Ziegele, 2002, S. 111).

Wird die „Hochschule 2000+“ in diesem vierten Modell, der kontrollierten Autonomie, am generellen Steuerungsprinzip der Verhandlung ausgerichtet, so repräsentiert dies einen Übergang von den bislang vorherrschenden Prinzipien hin zu einem *Neuen Steuerungsmodell* im Sinne des geforderten Systemwechsels. Die neu gewonnene und neu verstandene Autonomie der Hochschulen wird in einem derart ausbalancierten Kompromissmodell *kontrollierte Autonomie* aufgewogen durch einen Übergang der Steuerungsverantwortung in die Hand der Hochschule selbst, welcher diese mittels verhandlungsbasierter Steuerungsinstrumente nachkommt. Abbildung 2.6 fasst die neue Aufgabenverteilung zwischen Staat und Hochschule zusammen. *Sind damit alle Probleme gelöst?*



**Abbildung 2.6** Zentrale Steuerungsinstrumente des Neuen Steuerungsmodells in der Übertragung auf das Verhältnis zwischen Staat und Hochschule (nach Ziegele, 2002).

Die neue Rolle der „Hochschule 2000+“ geht mit einem erheblichen Bedarf an einem Kulturwandel, einer veränderten inneren Funktionsweise und einem spürbar veränderten Verhalten ihrer eigenen Mitglieder und auch jener ihrer Aufsichtsbehörden einher. Im Zuge des Übergangs zu einer stärker autonomen Hochschule entfallen nicht nur bürokratische Fesseln, sondern es wachsen auch

*„... die Erfordernisse an die Steuerungsfähigkeit der Hochschule auf allen Ebenen, ob das die Einstellung von Mitarbeitern betrifft oder ob es um Haushaltsangelegenheiten oder um die Erstellung von Studienordnungen geht. Die Professoren als die Schlüsselakteure und Entscheidungsträger an der Hochschule wurden im Zuge der gestiegenen Anforderungen keineswegs weiterqualifiziert, noch wurden sie entlastet durch stärker professionalisierte Akteure, und sie blieben auch weiterhin unkontrolliert. - Aus diesem Grund greifen die neuen Steuerungsinstrumente bis heute nicht.“ (Preißer, 1992, S. 207).*

Die bloße Existenz einer als Kompromisslinie denkbaren Zielvorstellung bedeutet also noch nicht, dass die Hochschule als Institution die hierzu erforderlichen Veränderungsschritte bereits geleistet habe, und nicht einmal, dass ein hinreichender Reformwille, sowohl auf Seiten der Hochschulen als auch auf Seiten der ihnen verstärkte Autonomie gewährenden Ministerien bestehe: „Der Übergang von der anstalts-gelenkten zur unternehmensgleichen Wissenschaft muss erst geleistet und in ein gesellschaftliches Konsensmodell eingebettet werden.“ (Daxner, 1998, S. 49). Von allen Beteiligten in den Hochschulen werden Veränderungsschritte verlangt (vgl. Hagen, 2002), und auch den Ministerien, dem „alter ego“ (Kreckel, 2003, S. 90) der Hochschulen, fällt es schwer, die „bürokratische Gängelung“ (Borchard, 2004, S. 17) aufzugeben. So sind die externen Zielvereinbarungen „häufig von gegenseitigem Misstrauen geprägt“ (Kreckel, 2003, S. 91; vgl. Sandberg, 2003), was die Umsetzung des Verhandlungsprinzips erschwert – Grund genug für viele Kritiker, die derzeitigen Reformansätze „ohne Vertrauen und häufig mit Verbitterung“ (Mayer, 2002a, S. 299) zu betrachten, ernüchtert von bloßer „Innovationsrhetorik“ (Borchard, 2004) oder einer (hoffentlich?) bald vorübergehenden „Modernisierungsmode“ (Adam, 2004) zu sprechen und sich in Umfragen von bisherigen Reformschritten und von den Instrumenten der Neuen Steuerung generell enttäuscht zu zeigen (Scholz, 2002).

Unter der Überschrift „*Homo academicus mutandus*“ erforschen Meister-Scheytt & Scheytt (2005) Gründe für diese mühsame Umsetzung der anstehenden Reformen im deutschsprachigen Hochschulraum. Ähnlich wie Ortmann (2000), kommen sie zu dem Schluss, dass der ungewohnten *Zielorientierung* eine entscheidende Bedeutung zukommt. Während bei früheren Reformprojekten die Ziele der Hochschulentwicklung relativ klar durch gesetzliche Festlegungen vorgegeben waren, gilt dies für die gegenwärtigen Veränderungsvorhaben nicht mehr – nicht zuletzt eben gerade deswegen, weil gerade die ministerielle *Vorgabe* von Zielen im Rahmen der *Neuen Steuerung* zurückgenommen werden soll. Zudem fehlen den deutschen Hochschulen die für die Reformen als notwendig erachteten zusätzlichen Geldmittel: „*Die Reformen sind ein notwendiges Programm zur Modernisierung und Qualitätssteigerung, aber die Hochschulen müssen sie mit Bordmitteln umsetzen – quasi zum Nulltarif.*“ (Gaethgens, 2004, S. 664). Auf die bislang zu beobachtende Form der Umsetzung der Reformen eingehend, spricht Kemp (2004) als Kontrapunkt zu Müller-Bölings (2000) „*Entfesselter Hochschule*“ gar von einer „*Selbstfesselung der deutschen Universität*“ und versteht die Verknüpfung der europaweit vereinbarten Bologna-Ziele (vgl. ausführlich: Abschnitt 2|2) mit den Gedanken der *Neuen Steuerung* nurmehr als

„... *Verquickung eines (...) EU-typischen Normierungsvorgangs mit den Instrumenten des Neoliberalismus (...). Nun aber deuten alle Zeichen darauf hin, dass die Entstaatlichung des Bildungswesens den größten Ausbruch von Kontrollsucht seit Beginn regelmäßiger Aufzeichnungen nach sich ziehen wird.*“ (Kemp, 2004, S. 312).

Dennoch erscheint es allzu einfach, das Ausbleiben schneller Reformenerfolge auf die unzureichenden von der Politik gesetzten Rahmenbedingungen oder auf mangelnde finanzielle Ressourcen zu schieben. Auch entgegen einer nicht immer gelingenden Umsetzung der Reformen durch die Ministerien und trotz mancher Rückschläge sind nur wenige Gründe zu erkennen, warum die Hochschulen darauf verzichten könnten oder sollten, sich selbst als Institutionen und hierbei insbesondere das eigene Personal weiter zu entwickeln. Eine derartige Hochschulentwicklung impliziert, dass die Organisation *Hochschule* intern über Mechanismen verfügt oder diese zu entwickeln beginnt, um Ziele zu definieren, das Verhalten der Hochschulmitglieder an diesen Zielen zu orientieren und das Ausmaß der Zielerreichung zu überprüfen. Dies ist für die Hochschule ungewohnt und angesichts ihrer spezifischen Merkmale wie zum Beispiel divergierender Interessen der Individuen, häufig wechselnder Personalbesetzung und intransparenter Arbeitsmethoden eine schwer zu lösende Aufgabe; kurz: Der Hochschule besteht ihre „*Organisationswerdung*“ (Meister-Scheytt & Scheytt, 2004, S. 128) in diesem Sinne überhaupt noch bevor. Bestehende und altbekannte Instrumente wie zum Beispiel Verfahren der Lehrkritik gewinnen im Zuge dieser Entwicklung Bedeutungen, die erst noch (neu) definiert und in der Folge etabliert werden müssen. In den folgenden Abschnitten wird am Beispiel der *Qualität der Lehre* aufgezeigt, wie die Konzepte der *Neuen Steuerung* für die Entwicklung der Organisation *Hochschule* hin zu einem Modell „Hochschule 2000+“ konkret übersetzt werden können und wie die Instrumente der Personalentwicklung (vgl. Hoffmann, 2005) als ein zentraler Ansatzpunkt einzusetzen sind. Denn:

„*Organisationales Lernen ist als Veränderung von organisationalem Wissen stets Lernen von Individuen; das Personal spielt also für Lernen und Lernfähigkeit einer Organisation eine zentrale Rolle. Damit ergeben sich enge Verbindungen von organisationalem Lernen und Wissensmanagement mit zentralen Aspekten des Personalmanagements, insbesondere der Personalentwicklung.*“ (Brauner & Becker, 2004, S. 237).

## 2|2 Der Bologna-Prozess als Wegweiser für die ‚Hochschule 2000+‘

### 2|2|1 Qualitätsentwicklung durch Lehrevaluation

Es scheint gelegentlich, als sei die Qualität der Hochschullehre mit dem Bologna-Prozess gegen Ende des 20. Jahrhunderts quasi aus dem Nichts in den Brennpunkt urplötzlich auflodernder Reformimpulse gerückt. Dieser Eindruck trägt jedoch bei weitem. Schaeper (1995) kommentiert die Diskussion in den frühen 90er Jahren, also noch etliche Jahre, bevor der Ort *Bologna* (vgl. hierzu Sewing, 2004) überhaupt zum Namensgeber für einen europaweiten Reformprozess des Hochschulsystems werden sollte:

*„Die Metapher von der Diskussion, die wie ein Feuer entfacht wurde, aufloderte und sich zum Flächenbrand entwickelte, ist – so illustrativ sie sein mag – nicht ganz richtig. Es wurde kein neues Feuer entzündet, sondern eine schon lange schwelende Glut geschürt. Denn die Klagen über die mangelhafte Qualität und den ungenügenden Stellenwert der Lehre durchziehen die Jahrhunderte (...). Ebenso alt wie diese Klagen sind Versuche und Maßnahmen, den Stellenwert von Lehre und die Qualität wissenschaftlicher (Aus-)Bildung zu erhöhen. Derzeit stehen – auch mit dem Ziel der im internationalen Vergleich langen Studiendauern – eine grundlegende, an quantitativen Effizienzkriterien ausgerichtete Studienstrukturreform (...), die stärkere Gewichtung von didaktischen Qualifikationen in Berufungsverfahren (...) und vor allem Lehrevaluationen auf der Agenda.“ (Schaeper, 1995, S. 127f.).*

Der historische Rückblick in Abbildung 2.7 zeigt, dass mit den Römischen Verträgen 1957 bereits in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts die Schlüsselstellung des Bildungswesens für das „Projekt Europa“ anerkannt wurde. Es folgten mehrere wenig erfolgreiche Versuche auf nationaler und europäischer Ebene, die Reform der Hochschulbildung auf die Agenda zu setzen. Erst die in Abschnitt 2|1 für Deutschland nachgezeichnete und in den anderen europäischen Staaten ähnlich verlaufende Entwicklung während der 80er und 90er Jahre führte auf politischer Ebene zu einer nachhaltigen Bereitschaft zu tiefgreifenden Reformen. Diese mündete darin, dass Deutschland 1998 als einer von vier Staaten die Sorbonne-Erklärung unterzeichnete, auf deren Basis ein Jahr später der *Bologna-Prozess* von 29 europäischen Bildungsministern initiiert wurde – höchste Zeit, wie der ehemalige Forschungskommissar Busquin in seiner Bilanz (Busquin & Louis, 2005) feststellt, um den drohenden Untergang Europas in das Mittelmaß zu verhindern.

Alle Vorhaben des *Bologna-Prozesses* stehen unter der Maxime der „Qualität von Studium und Lehre unter Integration qualitativ hochwertiger Forschung, unter Betonung der Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit – employability – und bei Vermeidung sozialer Ausschließung“ (Kohler, 2004a, S. 7; vgl. auch Gaethgens, 2004). Durch den Bologna-Prozess wird der aufgrund dramatisch veränderter Rahmenbedingungen (vgl. Abschnitt 2|1|1) ohnehin notwendigen Veränderung der Hochschulen in Europa eine gemeinsame Richtung gegeben. Diese Richtung wird durch die Maxime der Qualität von Studium und Lehre vorgegeben und geht über bloß formale Aspekte hinausgeht, indem konkrete inhaltliche Zielvorstellungen für die europäische Hochschule im 21. Jahrhundert definiert werden – besonders, aber nicht nur mit Auswirkungen auf die Hochschullehre, deren Qualität unter anderem durch Lehrevaluation weiterentwickelt werden soll.

Zeitpunkt	Ereignis
<b>Mitte 20-er Jahre</b>	Erstmalige Erwähnung von Hörerbefragungen an Hochschulen (Rindermann, 2001a, b)
<b>Mitte 50-er Jahre</b>	Einführung von Hörerbefragungen an amerikanischen Hochschulen (Ewell, 1992a, S. 57)
<b>1957</b>	Römische Verträge (Art. 128: Berufliche Bildung als Voraussetzung für Wirtschaftswachstum in Europa)
<b>Mitte 60-er Jahre</b>	erste studentische Vorlesungsrezensionen in BRD (Bülow-Schramm & Reissert, 1993; Preißer, 1992)
<b>ab Ende 60-er Jahre</b>	Gründungswelle von Pädagogischen Universitäten, Fachhochschulen, hochschuldidaktischen Zentren
<b>Mitte 70-er Jahre</b>	Entwicklung erster deutschsprachiger Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation (Diehl & Kohr, 1977; Langer et al., 1974)
<b>1988</b>	Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989) empfiehlt Studentenbefragungen
<b>1989</b>	erstmaliges SPIEGEL-Ranking der Studiensituation in Deutschland (Hornbostel & Daniel, 1994)
<b>1990</b>	Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik verabschiedet <i>Bielefelder Memorandum</i> zur Stärkung der Qualität der Lehre in den Hochschulen (Webler, 1991)
<b>Anfang 90-er Jahre</b>	Evaluation als Element der „Abwicklung“ der Wissenschaftsinstitutionen der ehemaligen DDR Start von Modellprojekten zur Lehrveranstaltungsevaluation (z.B. HIS, 1992; Daniel, 1994; Arnold, 2001)
<b>1991</b>	<i>Memorandum zur Hochschulbildung</i> der Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Schnitzer, 2005)
<b>1993</b>	Wissenschaftsrat (1993) fordert Entwicklung von Instrumenten zur Lehrevaluation
<b>1995</b>	Rechtsgutachten zur Zulässigkeit von Lehrveranstaltungsevaluation im Auftrag des Präsidiums des Hochschulverbandes (Hufen, 1995)
<b>ab Mitte 90-er Jahre</b>	Novellierungen der föderalen Hochschulgesetze verpflichten zu Lehrberichten und legen Erhebung der Studierendenperspektive als Soll-Bestimmung fest (HRK, 2001) Beginn der Einführung von <i>New Public Management</i> in Deutschland (Budäus, 1994; König, 1995)
<b>1996</b>	Wissenschaftsrat (1996) empfiehlt <i>Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation</i>
<b>1997</b>	Lissabon-Abkommen (gegenseitige Anerkennung von Hochschulqualifikationen) und Sokrates-Hochschulvertrag (Mobilitätsprogramme für Studierende)
<b>1998</b>	Novelle des Hochschulrahmengesetzes mit Verpflichtung zur Qualitätssicherung (HRK, 2001) <i>Sorbonne-Erklärung</i> durch vier europäische Bildungsminister zur Harmonisierung der Hochschulsysteme (Schnitzer, 2005) Hochschulrektorenkonferenz initiiert „Projekt Q“ zur Qualitätsentwicklung (HRK, 1999) Kultusministerkonferenz beschließt Einrichtung eines <i>Akkreditierungsrats</i>
<b>1999</b>	Unterzeichnung der <i>Bologna-Erklärung</i> durch 29 europäische Staaten
<b>2000</b>	<i>Lissabon-Agenda</i> der Europäischen Union zur Entwicklung der wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Gesellschaft weltweit (Rat der Europäischen Union, 2004)
<b>ab 2000</b>	Gründungswelle von Akkreditierungsagenturen (z.B. ACQUIN: 2001; ASIIN: 2002; AQAS: 2002) und Beginn der Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland
<b>2001</b>	1. Nachfolgetreffen von 32 europäischen Bildungsminister in Prag
<b>2002</b>	Verabschiedung des <i>Gesetzes zur Reform der Professorenbesoldung</i> mit leistungsabhängiger Komponente in der Besoldungsgruppe W (BGBl I 2002 Nr. 11 vom 22.2.2002)
<b>2003</b>	2. Nachfolgetreffen von 40 europäischen Bildungsministern in Berlin
<b>2005</b>	3. Nachfolgetreffen von 45 europäischen Bildungsministern in Bergen
<b>2007 (geplant)</b>	4. Nachfolgetreffen in London

**Abbildung 2.7** Meilensteine der Reformimpulse zur Qualität der Lehre im nationalen und europäischen Kontext.

Der Gedanke, Evaluationsverfahren zur Qualitätsentwicklung der Hochschullere einzusetzen, ist, wie der historische Rückblick belegt, nicht erst durch den Bologna-Prozess angestoßen worden. Ganz im Gegenteil: Seit rund 100 Jahren (vgl. Spiel & Gössler, 2001, S. 11ff.; Rindermann, 2001a, b) tauchen immer wieder Evaluationsverfahren mit dem Ziel einer Steigerung der Qualität der Lehre auf. Die hierbei gemachten Erfahrungen sollten auch in der aktuellen Diskussion Berücksichtigung finden:

„Wir dürfen nicht heute Evaluation der Lehre betreiben, ohne zur Kenntnis zu nehmen, dass sie schon

*einmal – besser gesagt, zweimal – erfolglos in der zweiten Hälfte der 70er Jahre und bereits vorher in den 60er Jahren in unterschiedlicher Art und Weise praktiziert wurde. Bemühungen um Evaluation der Lehre heute dürfen nicht unbeachtet lassen, dass vielleicht nichts von dem, was wir heute tun, neu ist.“ (Preißer, 1992, S. 198)*

So sind es im Grunde keine neuen Forderungen, wenn seit einigen Jahren die „*Evaluation von Hochschulleistungen*“ (Schenker-Wicki, 1996), Methoden zur „*Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung*“ (HRK, 2000a, b), „*Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation*“ (Wissenschaftsrat, 1996), „*Qualitätssicherung als Zukunftsaufgabe*“ für Lehre und Studium (Schreier, 1999) und die „*Lehrveranstaltungsbewertung als Grundlage für die kontinuierliche Verbesserung der universitären Lehre*“ (Sturm, 1991) diskutiert werden. Was genau bedeutet es, eine Evaluation der Lehre vorzunehmen?

Der Begriff *Evaluation* bezeichnet in der ursprünglichen Bedeutung des lateinischen Wortstamms die *Zuweisung eines Wertes zu einem Bewertungsobjekt* (vgl. Kluge, 2002). Kromrey (2001a, S. 21) spricht von einem „*Allerweltswort*“ und beschreibt die Praxis der Evaluation: „*Irgend etwas wird von irgend jemandem nach irgendwelchen Kriterien in irgendeiner Weise bewertet.*“ Will, Winteler und Krapp (1987) stellen diese Beliebigkeit in ihrer Definition von *Evaluation* in Frage; sie definieren Evaluation statt dessen normativ als „*bewertende Stellungnahme, d.h. die methodisch gewonnenen Daten werden auf dem Hintergrund von Wertmaßstäben unter Anwendung bestimmter Regeln bewertet.*“ (S. 14). Mit ihrem Verweis auf eine *methodische* Vorgehensweise und auf die Anwendung von *Regeln* fordern Will et al. (1987), dass Evaluation in der Anwendung transparenter, nachvollziehbarer und anerkannter *Verfahren* bestehen solle. Wottawa und Thierau (1998, S. 14) ermitteln nach Durchsicht zahlreicher Definitionen und Klassifikationsansätze drei „*Kernaspekte*“ wissenschaftlich fundierter Evaluation: (1) Es geht bei Evaluation um eine sachliche *Bewertung*, (2) Evaluation ist dem *Ziel* verpflichtet, Handlungsoptionen einer Überprüfung, Verbesserung oder Entscheidung zuzuführen, und (3) die *Methoden*, derer sich Evaluation bedient, sollen dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Instrumente und Vorgehensweisen entsprechen. Indem sie auf wissenschaftlich fundierte Verfahren setzt, geht wissenschaftlich betriebene Evaluation also über die Klärung subjektiver Geschmacksfragen hinaus: Es geht nicht um die Darstellung von Meinungen und privater Ansichten, sondern um eine nachvollziehbare Bewertung anhand transparenter Kriterien. Allerdings sind diese *Kriterien*, an denen sich die Evaluation ausrichtet, weder *a priori* vorgegeben noch objektiv beweisbar. Wottawa & Thierau (1998, S. 20f.) führen dies auf die Komplexität der Evaluationsobjekte zurück; in der Evaluation sei es daher unvermeidlich, Kriterien auszuwählen und Wertungen vorzunehmen.

*„Das bedeutet nicht, dass es keine objektiven oder annähernd objektivierbaren Standards gibt, wie die hartnäckigen Gegner der Evaluation behaupten. Ganz im Gegenteil: Die Qualitätsmaßstäbe für Wissenschaft und Studium sind weitgehend nachvollziehbar und unterliegen neben den quantitativen Messgrößen natürlich auch starken Normen durch Konvention (z.B. die Anerkennungsfaktoren innerhalb einer Disziplin).“ (Daxner, 1999a, S. 42).*

Seit Anfang der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts sind in Deutschland erneute und verstärkte Impulse zu einer derart veränderten Nutzung von Verfahren zur Lehrevaluation an Hochschulen zu beobachten. Diese Entwicklung speist sich aus Quellen, die sich in drei Etappen skizzieren lassen:

(1) In der Nachfolge der Studentenproteste 1988/89 und dem erstmaligen SPIEGEL-Ranking 1989/90

kam es (erneut: Preißer, 1992) zu einer allgemeinen Unzufriedenheit mit den Leistungen der Hochschulen, insbesondere mit dem Bereich der Lehre. Die „*schon lange schwelende Glut*“ (Schaeper, 1995, S. 127) flammte erneut auf, man suchte nach Ansatzpunkten, mit denen der „*Prozess zur Verbesserung und Sicherung der Qualität der Lehre wieder in Gang gesetzt werden*“ (Lang, 2002, S. 8) könnte. Die Einführung von *systematischer* Lehrevaluation erschien vielen als probates Mittel. Dies schlug sich nieder in den Empfehlungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz (1989) zur Durchführung von Studierenden- und Absolventenbefragungen, im „*Bielefelder Memorandum*“ der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Webler, 1991) wie auch in der Forderung des Wissenschaftsrats (1993), Instrumente zur Lehrevaluation entwickeln. Allerdings ergaben sich aus diesem neuerlichen Schwung zu einer selbstkritischen Betrachtung der Hochschulen in Deutschland noch keine nachhaltigen Projekte; die Bewegung erreichte zudem überhaupt nicht die Verwaltung der Hochschulen und blieb damit weitgehend auf Einzelinitiativen im akademischen Bereich beschränkt. Zunächst blieb es daher bei ausgewählten Modellprojekten und einzelnen Initiativen (z.B. HIS, 1992; Daniel, 1994; Arnold, 2001).

(2) Etwas zeitversetzt, in etwa ab Mitte der 90er Jahre, setzte vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher und soziopolitischer Rahmenbedingungen eine Welle der Verwaltungsmodernisierung in Deutschland wie auch bei den europäischen Nachbarn ein. Es begann die Einführung des in Abschnitt 2|1|2 ausführlich dargestellten *Neuen Steuerungsmodells* in zahlreichen öffentlichen Einrichtungen (Budäus, 1994; König, 1995; KGSt, 1998, 1999; Stucke, 1998) und in der Folge auch in Einrichtungen des Bildungssystems (z.B. Schule: Posch & Altrichter, 1997). Evaluationsverfahren spielten hierbei von Anfang an eine zentrale Rolle: Das im traditionellen *ex ante*-Steuerungssystem der öffentlichen Einrichtungen generell fehlende interne und externe *Feedback* sollte beispielsweise durch die systematische Erhebung von Einschätzungen der Mitarbeiter (z.B. Dolde, 2001) oder der als Kunden verstandenen Leistungsempfänger (KGSt, 1997) eingeholt werden und zu einer verbesserten Qualität der Leistungen führen. Diese Entwicklung erreichte zunächst den administrativen Bereich der Hochschulen und betraf damit die *Hochschullehre* selbst nur indirekt; sie schlägt sich beispielsweise nieder in verstärkten Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung des administrativen Personals (vgl. Studie I).

(3) Mit der *Sorbonne-Erklärung* der Bildungsminister von Frankreich, dem Vereinigten Königreich, Italien und Deutschland (1998) und der daran anschließenden *Bologna-Erklärung* (1999), der sich bereits 29 europäische Bildungsminister anschlossen, wurde der Bezugsrahmen grundlegend verändert: Das Thema *Bildungsqualität* wurde aus einer nationalen<sup>3</sup> Perspektive auf „*europäische Dimensionen*“ (Field, 1998) gehoben. Es wurde in der Diskussion mit den europäischen Nachbarn offensichtlich, dass es dem deutschen Bildungswesen bislang noch nicht in ausreichendem Maße gelingt, die zur Verfügung stehenden knappen Ressourcen für qualitativ herausragende Forschung und Bildung einzusetzen und Hochschulbildung einem in der Summe ausreichenden und in der Zusammensetzung ausgewogenen Anteil der Bevölkerung zur Verfügung zu stellen (z.B. Teichler, 1990; Hödl, 2002; Richter, 2003; Heintze, 2005). Ebenso öffentlich wurde, dass dies für die deutsche Hochschulpolitik nicht folgenlos bleiben kann. Zunehmend zeigt sich, dass die im Bologna-Prozess bis 2010 angestrebten Ziele nicht ausschließlich durch eine veränderte administrative Struktur *oder* durch hiervon unabhängige Veränderungen im akademischen Bereich erreicht werden können. Vielmehr machen sie eine *gemeinsame* Veränderung beider Teilbereiche erforderlich, die hierfür zusammen und nicht etwa gegen-

<sup>3</sup> oder in Deutschland sogar noch feiner gerastert: auf der Ebene von 16 Bundesländern

einander arbeiten müssen. Lehrevaluation kann unter dieser neuen Zielsetzung der Zusammenarbeit keine rein akademische oder rein administrative Angelegenheit bleiben, sondern muss sich angesichts des „*fundamentalen Paradigmenwechsels*“ (Nägeli, 2004, S. 3) bei der Steuerung des Lehrbetriebs zu einem beide Teilbereiche verknüpfenden Vorhaben entwickeln, an der Schnittstelle zwischen der Personalverwaltung und der akademischen Arbeit.

<b>Ziele des Bologna-Prozesses bis 2010</b>	
	<i>Bologna (1999, 29 Unterzeichnerstaaten)</i>
(1)	Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse
(2)	Aufbau eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (Bachelor, Master)
(3)	Einführung eines Leistungspunktesystems zur Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studienleistungen
(4)	Beseitigung von Mobilitätshemmnissen zur Förderung des innereuropäischen Studierendenaustauschs
(5)	Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung
(6)	Förderung der europäischen Dimension der Hochschulausbildung
	<i>Prag (1. Nachfolgetreffen, 2001, 32 Unterzeichnerstaaten)</i>
(7)	Förderung des lebenslangen Lernens
(8)	Stärkung der Beteiligung von Studierenden an bildungspolitischen Entscheidungen
(9)	Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums
	<i>Berlin (2. Nachfolgetreffen, 2003, 40 Unterzeichnerstaaten)</i>
(10)	Definition von Qualifikationsrahmen für die Hochschulausbildung auf nationaler und europäischer Ebene
(11)	Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritte Studienphase (Bachelor, Master, Promotion)
(12)	Herausstellung der Relevanz von Forschung für die Bedürfnisse der Gesellschaft
	Schwerpunktsetzung: zweistufiges Studiensystem, Qualitätssicherung und Leistungspunktesystem
	<i>Bergen (3. Nachfolgetreffen, 2005, 45 Unterzeichnerstaaten)</i>
	Schwerpunktsetzung: Umsetzung von europäischen und nationalen Qualitätsrichtlinien, gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen incl. Promotion, Schaffung von Möglichkeiten flexibler Studienverläufe incl. Anerkennung von Studienleistungen
	<i>London (4. Nachfolgetreffen, 2007, geplant)</i>

**Abbildung 2.8** Entwicklung der Ziele des Bologna-Prozesses (nach Schnitzer, 2005; Kohler, 2005; Lesczensky & Wolter, 2005)

Im Bologna-Prozess steht die Qualität der Lehre im Fokus, jedoch wirkt sich der Wandel ebenso auf die Forschung und die sonstigen Leistungen aus, die von der Hochschule intern oder extern angeboten werden (vgl. hierzu: Brenzikofer, 2002, S. 23). Der veränderte Umgang mit der Lehrevaluation, der nicht nur einen verstärkten Einsatz altbekannter Instrumente meint, sondern mit einer anderen Art des Umgangs innerhalb der Hochschule einhergeht, strahlt auch auf andere Bereiche aus und bezieht diese mit ein. Oder mit den Worten der Hochschulrektorenkonferenz (2004):

*„Wenn das Kernziel der Reform in der Hochschulbildung in der Qualität liegt, dann müssen sich Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung über das Feld von Lehren und Lernen hinaus erstrecken.“ (HRK, 2004, S. 18, Übersetzung: BS)*

Abbildung 2.8 zeigt die Ziele des Bologna-Prozesses in der Reihenfolge ihrer Verabschiedung; die Umsetzung der Ziele obliegt den Unterzeichnerstaaten, zu deren Unterstützung auf europäischer Ebene Forschungsprojekte und Arbeitsgruppen ins Leben gerufen worden sind. Ihre Arbeit wird durch nationale Einrichtungen und durch mehrere europäische Zusammenschlüsse wie die *European University*

Association (EUA), die *European Association of Institutions in Higher Education*, das *Europäische Informationsbüro für Studierende* sowie das *Netzwerk der Qualitätssicherungsagenturen (ENQA)* begleitet (Kohler, 2004a, S. 5). Doch genau so wie die zwiespältig wahrgenommene Einführung des *Neuen Steuerungsmodells* an der Hochschule (vgl. Abschnitt 2|1|4) oder die umstrittene Rolle der Lehrveranstaltungsevaluation (vgl. Kapitel 3), leidet auch die Umsetzung der bis 2010 angestrebten Bologna-Reformen *„daran, dass der Bologna-Prozess als eine technokratische Übung missverstanden wird und die sinnstiftenden Ziele ausgeblendet bleiben.“* (Kohler, 2004a, S. 8). Kohler plädiert statt dessen dafür, den Bologna-Prozess als eine Chance zur Sicherung und Neugestaltung der Hochschulautonomie zu verstehen und hierzu aus der Frage, was für oder gegen Bologna spricht, hervorzutreten, um sich Möglichkeiten der Umsetzung zu widmen:

*„Zu einem solchen Verständnis gehört (...) nicht nur die Analyse von Chancen und Risiken. Vor allem gehört dazu zuerst ein Verständnis des Bologna-Prozesses in der Weise, dass man sich sowohl der Ziele dieses Prozesses als auch seiner primären und sekundären Instrumente vergewissert und diese in eine systematische, d.h. stimmige Beziehung zueinander setzt.“* (Kohler, 2004a, S. 20).

So kann auch und gerade die *Lehrevaluation* eine strategische Funktion im Rahmen der Ziele gewinnen; sie wäre dann kein *„Selbstzweck“* (Spiel & Gössler, 2001), keine Sammlung von *„technischen Routinen zur organisatorischen Bewältigung rechtlicher Auflagen“* (Rindermann, 2003, S. 234), und auch keine bloße soziale Norm *„Wer nicht mitmacht, wird schräg angeschaut.“* (Gerlof, 2002, S. 56), sondern ein zielorientiert eingesetztes Instrument mit einer anerkannten strategischen Relevanz für die Hochschule.

## **2|2|2 Akkreditierung, (zweistufige) Lehrevaluation und Verfahren zur Lehrkritik**

Drei Verfahrensgruppen kristallisieren sich derzeit als Methoden zur evaluationsbasierten Qualitätssteuerung des hochschulischen Lehrangebots heraus; sie werden hierbei zunehmend miteinander verknüpft (vgl. Hackl & Sedlacek, 2001; Wottawa, 2001; Schwaiger, 2003; Oechsler, 2005, S. 72): (1) Die *Akkreditierung* neu einzurichtender Studiengänge, (2) die (zweistufige) *Lehrevaluation* zur Bewertung der Lehr- und Studiensituation in Studiengängen sowie (3) Verfahren zur *Lehrkritik*, in deren Fokus einzelne Veranstaltungen stehen. Neben diesen drei Verfahrensgruppen existiert eine Reihe weiterer Instrumente, durch die ebenfalls Einschätzungen zur Qualität von Lehrangeboten vorgenommen werden, darunter *Hochschulrankings* (vgl. Hornbostel & Daniel, 1994), *Kennzahlensysteme* (vgl. Altrichter & Schratz, 1991; Posch & Altrichter, 1997) und *Qualitätsaudits* (vgl. Webb, 1994). Einzelne dieser Verfahren werden sich künftig voraussichtlich noch weiter etablieren, wie zum Beispiel Systeme von *Leistungsindikatoren* (vgl. Schenker-Wicki, 1996; Daxner, 1999; Altrichter & Schratz, 2001), haben jedoch bislang an deutschen Hochschulen noch keine vergleichbare Bedeutung erlangt (vgl. HRK, 2004, S. 29).

(1) *Akkreditierung* (vgl. ausführlich: Daxner, 1999; KMK & BMBF, 2004; Wolff, 2004b; Bretschneider & Wildt, 2005). Mit dem Ziel der Qualitätssicherung für die im Zuge des Bologna-Prozesses neu zu schaffenden zweigliedrigen Studiengänge hat die in dieser Angelegenheit zuständige deutsche *Kultusministerkonferenz (KMK)* bereits 1998 die Einrichtung eines *Akkreditierungsrates* beschlossen; dieser wurde im Jahre 2005 in die *Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland* überführt. Deren Hauptaufgabe besteht in der Überwachung der *Akkreditierungsagenturen* (z.B. AQAS, ASIIN, ACQUIN), die in Zusammenarbeit mit externen Gutachtern die eigentliche Akkreditierung der neuen

Studiengänge durchführen. Hierbei werden die von dem jeweiligen Fach zusammengestellten Studienkonzepte (zum Beispiel: Master-Studiengang „*Public Management*“) hinsichtlich eines Kriterienkataloges geprüft. Die Kriterienkataloge unterscheiden sich zwischen den Agenturen und von ihnen angebotenen Akkreditierungsverfahren (z.B. Cluster-, System-, Prozess-, Programmakkreditierung; Reuke, 2005) nur leicht; sie richten sich auf die Ziele des Studiengangs und deren Umsetzung im konkreten Studienprogramm, auf die ebenfalls zu prüfende Ressourcenausstattung sowie auf Konzepte für das Qualitätsmanagement und die Personalentwicklung. Das Ziel dieser Form der Evaluation liegt darin, zu prüfen, ob das von den Anbietern des neuen Studiengangs zusammengestellte Konzept *plausiblerweise* den künftigen Studierenden innerhalb der vorgesehenen Zeit den Erwerb des formulierten Qualifikationsprofils ermöglicht und ob den künftigen Absolventen ein angemessenes Qualifikationsprofil vermittelt wird. Der europäische Akkreditierungsprozess ersetzt damit das deutsche Modell der Inputsteuerung durch Rahmenprüfungsordnungen; statt dessen haben nun die Hochschulen die Gelegenheit, innerhalb vereinbarter Rahmenkriterien Entwürfe für Studiengänge zu konzipieren, umzusetzen und deren Qualität durch geeignete Verfahren nachzuweisen.

(2) *Zweistufige Evaluation der Lehr- und Studiensituation* (ausführlich: Barz et al., 1997; HRK, 1998a, 2000a, 2000b, 2004; Reissert & Carstensen, 1998; Webler, 1995, 1996). Bereits seit den späten 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts werden Verfahren der zweistufigen Lehrevaluation eingesetzt; das Verfahren hat mit der Aufnahme von Klauseln zur „*regelmäßigen Überprüfung der Qualität der Lehre*“ in die Ländergesetze (HRK, 2001; Barz et al., 1997) im Laufe der 90er Jahre an Bedeutung gewonnen. Im Gegensatz zur Akkreditierung kommen nicht die geplanten, sondern die tatsächlich erbrachten Lehrleistungen und begleitenden Angebote zur Evaluation. Die *zweistufige* Vorgehensweise mit einer internen und einer externen Stufe ist dabei die häufigste Form; zum Teil werden einstufige (nur interne Evaluation: vgl. HRK, 1998a, 2004) oder aber dreistufige (z.B. Fischer-Bluhm, 2002) Verfahren bevorzugt.

In Stufe I, der „*internen Evaluation*“ (Mittag, 2004), wird auf der Basis von Qualitätsinformationen eine Selbstbewertung der Lehr- und Studiensituation in einem bestimmten Studiengang (z.B. Masterstudiengang „*Public Management*“) vorgenommen. Die Anbieter (z.B. Vertreter aller am Studiengang „*Public Management*“ beteiligten Institute) stellen in schriftlicher Form Informationen über die Qualität des Studienangebots zusammen. Zumeist werden hierbei Struktur- und Studienverlaufsdaten (z.B. Prüfungsergebnisse und Durchfallquoten) sowie Ergebnisse von Studierendenbefragungen (z.B. zur Organisation des Studiums) berücksichtigt, ferner Daten aus Absolventen- oder Lehrendenbefragungen und weitere Daten. Den Abschluss von Stufe I bildet ein interner Qualitätsbericht, der in der Regel auch die von den Anbietern des Studienangebots zur Weiterentwicklung der Qualität beabsichtigten Maßnahmen umfasst.

Dieser Bericht wird in der anschließenden Stufe II, der „*externen Evaluation*“ (Bornmann, 2004) einem Gremium von fachnahen Gutachtern vorgestellt; diese Gutachter sind in der Regel nationale oder internationale Fachkollegen und werden zumeist von den Vertretern des Studiengangs selber ausgewählt. Sie bewerten die Informationen aus dem Selbstbericht und nehmen vor Ort an einer „*Begehung*“ (Bornmann, 2004, S. 66) teil. Den Abschluss bildet ein Bericht der externen Gutachterkommission, der weitere Empfehlungen und Anregungen enthält. Die zweistufige Durchführung hat in den vergangenen Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen (HRK, 2004, S. 22). In einigen Konzepten wird die anschließende hochschulinterne Zielvereinbarung zwischen Fachbereich/Institut und Hochschulleitung/-verwaltung explizit als Stufe III mit aufgenommen (z.B. Fischer-Bluhm, 2002; HRK, 2000a, S. 12f.; G. Scholz, 2002).

(3) *Lehrkritik* (ausführlich: Fricke, 1986; Sturm, 1991; Reissert, 1992; Schratz, 1993; Rindermann, 1997). Die *Lehrkritik* als dritte Verfahrensgruppe zur evaluationsbasierten Qualitätssteuerung ist von den drei hier vorgestellten Verfahrensgruppen die am heterogensten ausgebildete Form. Zwar weist sie, historisch gesehen, die am längsten zurück reichenden Wurzeln auf und wurde in (West-)Deutschland schon in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erstmals in nennenswertem Maße eingesetzt (vgl. Preißer, 1992). Dennoch ist es bislang weder auf theoretischer Ebene noch auf der Ebene der praktischen Umsetzung gelungen, einheitliche Standards zu etablieren. Unterschiedlichste Ausgestaltungen der *Lehrkritik* stehen unverbunden nebeneinander und werden, zum Teil auch innerhalb einzelner Lehrstühle, parallel oder alternativ eingesetzt. Der Einsatz blieb zudem gerade im deutschsprachigen Raum lange Zeit auf die im unmittelbaren Kontext von Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung lehrenden und studierenden Personen beschränkt. Reissert (1992) beschreibt diese Zeit bis in die 80er Jahre hinein als eine „erste Phase“ der *Lehrkritik* in Deutschland und konstatiert: „Das Wissen und die Erfahrungen mit dem studentischen Feedback aus dieser ersten Phase blieben weitgehend auf jene Studenten und Dozenten beschränkt, die den hochschuldidaktischen Kreisen nahestanden.“ (S. 2).

*Gemeinsam* ist allen Verfahren der *Lehrkritik*, dass Einschätzungen zum Ablauf oder zur Wirkung einer bestimmten Lehrveranstaltung mit Blick auf explizite oder implizite Wertmaßstäbe erhoben und der die Veranstaltung leitenden Person zur Kenntnis gebracht werden. *Zu differenzieren* sind die einzelnen Verfahren hinsichtlich einer Vielzahl von Kriterien, die in Abbildung 2.9 aufgeführt sind.

<b>Kriterien zur Klassifikation von Verfahren zur Lehrkritik</b>	
(1)	Einschätzungen abgebender Personenkreis (z.B. Studierende, Peers, Selbsteinschätzung)
(2)	Modus der Informationserhebung (z.B. mündlich, papierhaft oder online)
(3)	Zeitpunkt der Erhebung (z.B. am Ende des Semesters oder semesterbegleitend)
(4)	Standardisierung (z.B. semester- und fächerübergreifende oder veranstaltungsbezogene Erhebung)
(5)	Strukturiertheit der Erhebung (z.B. vorgegebene Antwortskala oder offene Erhebung)
(6)	Inhaltlicher Fokus (z.B. 27 Items in 4 Themengebieten oder Auswahl einzelner Themen)
(7)	Initiatoren (z.B. Lehrende, Studierende oder Hochschulleitung)
(8)	Rollen der Beteiligten (z.B. Evaluationsobjekte, Betroffene, Beteiligte)
(9)	Verbindlichkeit der Teilnahme (z.B. freiwillig, implizit oder explizit verpflichtend)
(10)	Verwendungszweck der Daten (z.B. zum Feedback an Lehrperson oder zur Vertragsentscheidung)
(11)	Anschlussmaßnahmen (z.B. Einladung zu Didaktik-Workshop oder ausschließlich Ergebnisbericht)
(12)	Konzeptionelle Einbettung (z.B. als Teil eines Lehrtagebuchs oder alleinstehend)

**Abbildung 2.9** Kriterien zur Klassifikation von Verfahren zur Lehrkritik (nach Bachmann & Schratz, 1991; Sturm, 1991; Bülow-Schramm & Reissert, 1993; Klockner & Barz, 1995; Hage, 1996; Posch & Altrichter, 1997; Sagmeister, 1998; Henninger, 2000)

Tabelle 2.1 beschreibt zusammenfassend die drei im deutschen Hochschulsystem derzeit vorrangig eingesetzten Verfahrensgruppen anhand ausgewählter Bestimmungsmerkmale (vgl. Scriven, 1980; Klockner & Barz, 1995; Wottawa, 2001). Akkreditierung und zweistufige Lehrevaluation setzen an der institutionellen und der konzeptionellen Ebene von Studiengängen an, während die individuelle Ebene im Hintergrund steht. Konkretes Lehrverhalten und die Konzeption einzelner Lehrveranstaltungen, welche enge Bezüge zum Repertoire an Lehrmethoden und den didaktischen Kompetenzen der einzelnen Lehrenden aufweisen, stehen hingegen im Zentrum der Verfahren zur *Lehrkritik*, die somit eine genau umgekehrte Relation zwischen der institutionellen/konzeptionellen und der individuellen Ebene aufweisen.

**Tabelle 2.1** Übersicht über die drei vorrangig eingesetzten Verfahrensgruppen zur Lehrevaluation.

Aspekt	1 - Akkreditierung	2- Zweistufige Evaluation der Lehr- und Studiensituation	3- Lehrkritik
<b>Evaluationsobjekt</b>	Studiengangskonzept	Umsetzung des Studiengangskonzepts, Lehr- und Studiensituation	Qualität einzelner Lehrveranstaltungen, Lehrverhalten des Dozenten/der Dozentin
<b>Art der Evaluation</b>	summative <i>ex ante</i> -Evaluation vor Start des Angebots, Reakkreditierung (geplant) nach mehreren Jahren	studienbegleitende formative Evaluation, regelmäßiger Turnus in langen Zyklen, z.B. alle 4 Jahre	summative oder formative <i>ex post</i> -Evaluation, kurzer Zyklus, z.B. einmal jährlich oder mit Quotenregelung, z.B. 50% aller Veranstaltungen
<b>Vorgehensweise</b>	externe Kommission prüft summativ Studiengangskonzept und Umsetzbarkeit hinsichtlich formaler (Akkreditierungsagentur) und inhaltlicher (externe Fachexperten) Kriterien	interne Evaluation (Stufe I): Erstellung eines internen Berichts auf Basis qualitätsrelevanten Informationen externe Evaluation (Stufe II): Prüfung durch externe Experten, Abgabe von Empfehlungen ggf. Zielvereinbarungen (Stufe III): Ableitung von Maßnahmen und Umsetzung mit Hochschulleitung	ein ausgewählter Personenkreis gibt eine Einschätzung zum Verlauf der Veranstaltung ab, Ergebnisse werden ggf. in Vergleich mit anderen Veranstaltungen/ Benchmarks/ Referenzwerten gebracht spezielles Verfahren: Lehrveranstaltungsevaluation
<b>Evaluatoren</b>	externe Kommission von Experten, Akkreditierungsagentur	Stufe I: Selbstevaluation unter Berücksichtigung von Studierenden, Absolventen, Lehrenden Stufe II: externe Experten (Peer Review)	Studierende geben Einschätzung ab, ggf. Experten (Hochschuldidaktik) oder Peers (andere Lehrende) ergänzen Einschätzung oder geben Hinweise zur Verbesserung
<b>Fragestellungen und Bewertungskriterien (Auswahl)</b>	Wird das Studienangebot den fachlichen Ansprüchen gerecht? Ist das Angebot studierbar? Deckt die Zielsetzung des Studiengangs einen bestehenden Bedarf? Sind ausreichende personelle und materielle Ressourcen verfügbar? Liegen Konzepte zur Qualitäts- und Personalentwicklung vor?	Wie wird das Lehrangebot insgesamt umgesetzt? Wie werden die Studierenden über Studienangebot und Rahmenbedingungen informiert? Entsprechen das Studienangebot und das vermittelte Qualifikationsprofil den Anforderungen der Studierenden, Absolventen, Arbeitgeber?	Werden die Lehrziele der Veranstaltung erreicht? Welche Verbesserungsvorschläge gibt es aus Studierendensicht? Entspricht die Wahrnehmung der Studierenden der Selbsteinschätzung des/der Lehrenden? Welchen Beitrag leisten Lehrende und Studierende zur Veranstaltung?
<b>Ergebnisse</b>	Berechtigung zur Vergabe des jeweiligen Abschlussgrades ggf. Hinweise zur Optimierung des Studienangebots/der internen Prozesse	Ableitung von Verbesserungsmöglichkeiten, Erweiterungen des Studienangebots oder begleitender Angebote ggf. Informationsbasis für Außerdarstellung/Marketing	Rückmeldung an Lehrperson über Lehrverhalten, Möglichkeit zur Verbesserung/Weiterentwicklung ggf. Verknüpfung mit Personalentscheidungen (Weiterbeschäftigung, Besoldung, ...)

Die drei Verfahren ergänzen sich gegenseitig: Die Akkreditierung stellt sicher, dass die angebotenen Studienkonzepte bestehenden Bildungsbedarf sachgerecht decken; die (zweistufige) Lehrevaluation trägt dazu bei, die Umsetzung der Studienkonzepte zu gestalten und Qualitätsverbesserungen dort vorzunehmen, wo sich Mängel und Probleme zeigen, während die Lehrkritik sich auf einzelne Veranstaltungen konzentriert, an diesen kleinsten Einheiten des Lehrangebots ansetzt und das konkrete individuelle Lehrverhalten in den Fokus nimmt. Sie bietet damit, stärker als die anderen beiden Verfahren, offensichtliche Bezugspunkte zur Personalentwicklung und kann (vgl. Abschnitt 3|5) sogar selbst als ein Instrument der Personalentwicklung verstanden und eingesetzt werden. Diese Rolle und Chance der Integration von LVE in die Personalentwicklung, insbesondere für junge wissenschaftliche Hochschulmitarbeiter/-innen (vgl. Festlegung der Zielgruppe in Abschnitt 5|1|1), wird nach einer Analyse des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* wieder aufgegriffen und weiter ausgeführt.

## 2|2|3 Systematische Lehrkritik durch Lehrveranstaltungsevaluation

Zum gebräuchlichsten Verfahren der Lehrkritik hat sich in den zurückliegenden Jahren die *Lehrveranstaltungsevaluation* (LVE) entwickelt. Gemeint ist hiermit eine Reihe von im Detail sehr unterschiedlicher

Verfahren (vgl. Abschnitt 3|2), die sich in einem Kernbereich der in Abbildung 2.9 genannten Kriterien überschneiden: (1) In allen Varianten der LVE werden als *Einschätzungen abgebender Personenkreis* die Teilnehmenden einer Lehrveranstaltung befragt, wobei deren Einschätzungen um die Perspektive der Lehrenden selbst (z.B. McKeachie, Lin, Daugherty, Moffett, Neigler, Nork, Walz & Baldwin, 1980; Queis, 2004), um „geschulte Beobachter“ (Giesen, 1994, S. 236) oder um Kollegen (Cohen & McKeachie, 1980) ergänzt werden können. (2) Der *Modus der Informationserhebung* ist die schriftliche Form, zu meist papierhaft oder seit einigen Jahren zunehmend: online (Layne, De Cristoforo & McGinty, 1999; Chang, 2005; Fuchs & Brunner, 2005). (3) Der *Zeitpunkt der Erhebung* ist vorab definiert und mit einer bestimmten Intention verbunden: Beispielsweise zum Ende der Veranstaltung als summative Bewertung (z.B. Basler, Bolm, Dickescheid & Herda, 1995; Staufenbiel, 2000), zur Mitte mit dem Ziel einer Anpassung des Veranstaltungsverlaufs (z.B. Overall & Marsh, 1979) oder mehrfach zum Abgleich zwischen Erwartungen und tatsächlichem Verlauf (z.B. Hofmann & Stiksrud, 1994; Kromrey, 1996a; 2001b). (4) Die Datenerhebung bei der LVE erfolgt im Kern *standardisiert* (z.B. Staufenbiel, 2000; Diehl, 2002), wobei gewisse Anteile der erhobenen Informationen veranstaltungs-, fach- oder dozentenspezifisch ausgerichtet werden können; (5) mit den eingesetzten Erhebungsinstrumente werden Informationen in *strukturierter* Form erhoben, d.h. es werden auf festgelegten Antwortskalen einzuschätzende Bewertungsaspekte erfasst, wobei ergänzend auch offene Fragen gestellt werden (z.B. Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996; Westermann, Spies, Heise & Wollburg-Claar, 1998). (6) LVE hat einen explizierbaren *inhaltlichen Fokus*, in dem sich die einzelnen Instrumente unterscheiden, wobei es wiederum einen großen Kernbereich inhaltlicher Kriterien gibt, der in vergleichbarer Form in den meisten Instrumenten aufgegriffen wird (vgl. Abschnitt 3|2).

Die weiteren in Abbildung 2.9 aufgeführten Kriterien, (7) *Initiatoren* der LVE, (8) *Rollen der Beteiligten*, (9) Grad und konkrete Ausgestaltung einer etwaigen *Verbindlichkeit der Teilnahme* sowie (10) *Verwendungszweck* der Daten stehen in direktem Zusammenhang mit der Funktion, die der LVE zukommt und unterscheiden sich daher zum Teil erheblich (vgl. ausführlich: Abschnitt 3|5). Die Kriterien (11) Grad und Art der *Anschlussmaßnahmen* (vgl. zu möglichen Intensitätsgraden: Abschnitt 3|4) sowie (12) *konzeptionelle Einbettung* der LVE stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit und werden in den nachfolgenden Kapiteln weiter ausgeführt.

Abbildung 2.10 fasst abschließend im Sinne einer Arbeitsdefinition diejenigen Aspekte zusammen, die unabhängig von den Zielsetzungen, den Anschlussmaßnahmen und der konzeptionellen Einbettung als Kernbestandteile des Verfahrens *Lehrveranstaltungsevaluation* anzusehen sind. Genau diese spezifische Form der Lehrkritik wird in den folgenden Kapiteln näher betrachtet und auf ihre Eignung als Element von Konzepten zur Personalentwicklung untersucht.

#### Arbeitsdefinition Lehrveranstaltungsevaluation (LVE)

Lehrveranstaltungsevaluation bezeichnet die strukturierte, standardisierte und systematische Erhebung der Einschätzungen von Teilnehmenden zu ausgewählten Aspekten einer bestimmten Lehrveranstaltung mittels schriftlicher Fragebögen zu einem definierten Zeitpunkt.

**Abbildung 2.10** Arbeitsdefinition Lehrveranstaltungsevaluation (in Anlehnung an Sturm, 1991; Fricke, 1986; Reissert, 1992; Schratz, 1993; Hage, 1996; Rindermann, 1997, 2001).

**„Evaluationen sind keine Strafgerichte, machen infolgedessen auch keine Scharfrichter erforderlich, sondern gewähren Beratung und Hilfe, Potenziale auszuschöpfen. Evaluation ist ein Instrument der Diagnose und der Therapie.“**

Prof. Dr. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, mit einem Hinweis auf ein geläufiges Missverständnis über die Rolle der Evaluation (Landfried, 1999, S. 27)

Anhand dreier Kernfragen wird die wissenschaftliche Diskussion über die Lehrveranstaltungsevaluation nachgezeichnet. Konzepte über die Qualität der Lehre werden als Evaluationskriterien diskutiert und zu einem Grundmodell der Lehrqualität aggregiert. Der aktuelle Stand der Diskussion in Deutschland wird anhand zweier spezifischer Argumentationsfiguren skizziert. Alternative Erklärungen über die Wirkungsweise von Lehrveranstaltungsevaluation werden formuliert. Abschließend erfolgt unter Bezugnahme auf die drei Kernfragen eine Rollenklärung der Lehrveranstaltungsevaluation als Bildungsforschung, Qualitätsfeststellung oder Personalentwicklung.

## 3 Lehrveranstaltungsevaluation

### 3|1 Drei Kernfragen der Diskussion

Die Qualität von Lehrveranstaltungen ist eines der ersten Themen, das im Zuge der erneut einsetzenden Diskussion um die Lehrqualität an Hochschulen ins Blickfeld geraten ist (vgl. Spiel & Gössler, 2001; Preißer, 1992). Zwar ging es in den die Diskussion mit auslösenden Rankings (z.B. Hornbostel & Daniel, 1994; Kriz, 1994; Süllwold, 1997) um Lehr- und Studienangebote *insgesamt* und gar nicht so sehr um einzelne Lehrveranstaltungen, und auch die Studierendenproteste 1988/89 richteten sich gar nicht so sehr gegen einzelne Veranstaltungen, sondern vielmehr gegen strukturelle Schwächen und gegen die Schwerfälligkeit des deutschen Hochschulsystems beim Wandel von der „Elite-Hochschule“ zur „Massenuniversität“ (Barz et al., 1997). Dennoch lag der naheliegendste und greifbarste Ansatzpunkt auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen – diese mit Hilfe von *Lehrveranstaltungsevaluation* zu verbessern, erschien vielen als plausibler Weg, der allerdings von der ersten Minute an heftig und emotional (Reissert, 1992, S. 16; Hage, 1996) diskutiert wurde. Schnell entstand das hartnäckige Vorurteil, dass Lehrveranstaltungsevaluation vor allem eine Methode sei, diese fünf bis zehn Prozent der Lehrenden zu identifizieren, die „wirklich“ schlechte Lehre machen und deswegen „*didaktischen Nachhilfeunterricht*“ (Kromrey, 1996b, S. 158) bräuchten, um ebendiese aufgrund der dann vorliegenden objektiven Daten – zu mehr *Begeisterung, Engagement und besserer Lehre* zu zwingen?

Die Diskussion rund um den Sinn und Unsinn von Lehrveranstaltungsevaluation ist bis heute nicht zu einem befriedigenden Abschluss gebracht worden. Die Debatte wird zum Teil in einer solchen Weise geführt, dass einige Autoren hinter dem „*Nebenkriegsschauplatz*“ (Hage, 1996, S. 84) wissenschaftlicher Argumente eher Mechanismen der psychologischen Abwehr denn rationale Abwägungen vermuten (so Kriz, 1994, mit einer systemtherapeutischen Analyse, ähnlich: Helmke, 1996; Daxner, 1999a, b). Von den Gegnern der Lehrveranstaltungsevaluation werden *einzelne* Kritikpunkte dazu herangezogen, um

das *gesamte* Instrument in Zweifel zu ziehen (Preißer, 1991b, S. 74), und es erscheint oft schwierig, die Trennlinie zwischen wissenschaftlicher Diskussion und persönlichem Standpunkt auszumachen.

*„Man darf andererseits aber nicht vergessen, dass eine solche Ebene des Diskussion geradezu dazu einlädt, dass die Lehrenden ihr gesamtes ‚wissenschaftliches‘ Instrumentarium einsetzen, um nachzuweisen, dass und warum solche Befragungen ‚unwissenschaftlich‘ und ‚deshalb‘ abzulehnen sind.“ (Preißer, 1993, S. 507f.)*

Die „Akzeptanzproblematik bei der Evaluation von Hochschullehre“ (Naumann, 1997, S. 59) ist weiterhin ungelöst, und Helmke (1996) bedauert, dass die in Deutschland geführten Auseinandersetzungen

*„... gelegentlich Züge eines Glaubenskampfes anzunehmen droht und man Sorge tragen muss, nicht wegen kritischer Kommentare zu einer Untersuchung zur Lehrveranstaltungsevaluation zum Gegner ihrer Realisierung in der Praxis abgestempelt zu werden (und vice versa).“ (S. 181)*

Rund 15 Jahre nach (erneuter: Preißer, 1992) Aufnahme der Diskussion im deutschsprachigen Raum werden gemäßigte, gleichwohl nach wie vor kontroverse Positionen vertreten, die sich drei Kernfragen zuordnen lassen (vgl. Clift & Imrie, 1980; Aleamoni, 1991; Astleitner & Krumm, 1991; Abrami, d'Appollonia & Rosenfield, 1997; Spiel & Gössler, 2001, S. 18; Gollwitzer & Schlotz, 2003, S. 115) und in den nachfolgenden Abschnitten näher diskutiert werden.

<b>Kernfragen der wissenschaftlichen Diskussion über Lehrveranstaltungsevaluation (LVE)</b>
(1) Worin liegt die Qualität von Lehrveranstaltungen?
(2) Was können Befragungen von Studierenden über Lehrveranstaltungen aussagen?
(3) Wie wirkt sich Lehrveranstaltungsevaluation auf die Qualität von Lehrveranstaltungen aus?

**Abbildung 3.1** Diskussionsfelder im Themenfeld der Lehrveranstaltungsevaluation.

## 3|2 Worin liegt die Qualität von Lehrveranstaltungen?

### 3|2|1 Der Begriff ‚Qualität‘

Die Fragestellung, was „gute Lehre“ ausmacht, ist die „eigentliche“ Kernfrage zahlreicher Bemühungen um Hochschul-, Qualitäts- und Personalentwicklung, sie markiert den „*Prüfstein aller Reformen im Hochschulbereich*“ (Müller-Böling, 2005a, S. 2). Sie steht schon seit langer Zeit im Interesse sowohl der pädagogischen Forschung wie auch der Lehrpraxis (Kramis, 1989; Saroyan & Donald, 1994; Saphier & Gower, 1997; Fulton, 1999; Berendt, 2000; Ditton, 2000). Die in jüngerer Zeit im Zuge der „*Autonomisierung*“ (Zechlin, 2003, S. 15) der Hochschulen erfolgende Anwendung des expliziten Begriffs *Qualität* auf die Hochschullehre (vgl. hierzu kritisch: Helmke et al., 2000, S. 7) eröffnet den Blick auf andere Institutionen und Organisationen, in denen die Qualität von Leistungen oder Angebote einzuschätzen, zu bewerten und zu steuern ist – in der Industrie, dem Handel, dem Dienstleistungssektor und zunehmend auch im

öffentlichen Sektor. *Was wird dort unter Qualität verstanden?*

Qualität stellt ein mehrdimensionales Konstrukt dar, das „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist.“ (Heid, 2000, S. 42). Die Bestimmung der Qualität eines Objekts – zum Beispiel: einer Dienstleistung – ist somit das Ergebnis eines *Evaluationsprozesses*, einer zielorientierten, sachlichen, an nachvollziehbaren Kriterien ausgerichteten Bewertung (vgl. Abschnitt 2|2|1). In die Qualitätsbewertung fließen Kriterien ein, in denen sich Wertmaßstäbe und Interessen von Personengruppen niederschlagen:

*„Definitionen von Qualität variieren und drücken, zu einem gewissen Grade, unterschiedliche Perspektiven des Individuums und der Gesellschaft aus. In einer demokratischen Gesellschaft muss Spielraum für unterschiedliche Sichtweisen der Menschen sein: Es gibt keine einzelne Definition von Qualität, die im Gegensatz zu allen anderen richtig wäre.“ (Green, 1994, S. 17, Übersetzung: BS).*

Wenn bislang ein verbindliches Modell von der Qualität der Lehre fehlt, ist dies also kein Ausdruck unzureichender pädagogischer Forschung. Vielmehr gilt mit Kromrey (1996a, S. 164): *„Die eine gute Lehre‘ für die ‚typische Studentin‘ bzw. den ‚typischen Studenten‘ ist eine Idee ohne jeden Realitätsbezug.“* Gleichwohl löst das Fehlen eines konkreten Qualitätsmodells *„bei den Beteiligten oft zuerst einmal Irritation aus, erwartet man doch einen Kriterienkatalog, der zu bearbeiten ist.“* (Stock, 2004, S. 201). Die Qualitätsagentur PCFC, eine der Vorläuferorganisationen der englischen Akkreditierungsagenturen, entschied sich bereits zu Beginn der 90er Jahre, in ihren externen Evaluationsverfahren keine expliziten Qualitätskriterien der Hochschullehre zu definieren, sondern lediglich zu prüfen, ob eine Bildungseinrichtung über ein angemessenes Qualitätskonzept verfügt: *„Der Ansatz des Komitees lenkt die Herausforderung an die Institutionen in eine bestimmte Richtung: Nämlich nicht, die Qualität zu bestimmen, sondern an ihr zu arbeiten.“* (Stubbs, 1994, S. 23f., Übersetzung: BS). Auch die *European University Association* fordert eine *„institutionenspezifischen Formulierung“* (Sursock, 2004, S. 5f.), die mit der Etablierung einer Qualitätskultur an der Hochschule einhergeht. Rindermann (1999) identifiziert acht unterschiedliche *„Ansätze zur Bestimmung von Kriterien guter Lehre“* (S. 137), und Daxner (1999) verbindet mit der gemeinschaftlichen Formulierung von Qualitätskriterien die schrittweise Verinnerlichung der Grundgedanken und Ziele, die sich schließlich in einem *„Gefühl für Qualität“* niederschlagen:

*„Das ‚Gefühl für Qualität‘, das zu dieser Internalisierung nötig ist, scheint mir eines der zentralen und zugleich schwerst zu fassenden Probleme unserer Hochschulpolitik zu sein (...) Das Bedürfnis nach Qualität erscheint mir aber als wirksamer Hebel zu mehr implementierten Reformen.“ (Daxner, 1999, S. 42ff.).*

Diese Verständigung auf eine gemeinsame Wahrnehmung, was die Qualität der Lehre an der jeweiligen Hochschule ausmachen soll, schöpft ihre Kraft daraus, dass *„ausgehend von normativen Kriterien für Qualitätsentwicklung“* (Stock, 2004, S. 205) eine *„Entscheidung getroffen wird, die aus einem kritischen und offenen Dialog resultiert“* (Thom & Levin, 2003, S. 160). Dieser Aus- und Verhandlungsprozess ist somit bereits ein wesentlicher Schritt der Qualitätsarbeit. So hat sich beispielsweise der Senat der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zunächst auf ein Rahmenmodell für *„Aspekte guter Lehre“* (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, 2004, S. 1) verständigt, das als Orientierungsrahmen in anschließenden Schritten von den Fächern konkretisiert und ausgestaltet werden soll. *An welchen Eckpunkten können sich Qualitätsmodelle für die Lehrveranstaltungsevaluation orientieren?*

### 3|2|2 Inhaltliches Grundmodell ‚Qualität von Lehrveranstaltungen‘

Angesichts der Vielschichtigkeit des Begriffs *Qualität* überrascht es nicht, dass auch bei der Qualität von Lehrveranstaltungen nicht von *einer* Qualität, sondern von mehreren zusammen wirkenden Dimensionen (vgl. Marsh, 1984, Hage, 1996, S. 96) gesprochen werden muss. Tabelle 3.1 zeigt eine Reihe von Modellen der Qualität von Lehrveranstaltungen, wobei vielfältige methodische Herangehensweisen bei der Formulierung der Qualitätsmodelle gewählt wurden, darunter theoretische Abwägungen, empirische Untersuchungen zu einzelnen Fragebögen, übergreifende Erhebungen zum Thema *Qualität der Lehre* sowie metaanalytische Studien (vgl. Marsh, 1984; Rindermann, 1999, S. 137; 2001b, S. 20f.).

**Tabelle 3.1** Ausgewählte Modelle der Qualität von Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Konstruktionsmethoden.

Modell	Methode	Einzelkriterien (Dimensionen)	Dimensionsbezeichnung
<b>Schweer &amp; Rosemann (1995)</b>	Qualitative Befragung von Studierenden zur Aspekten guter Lehre, Faktorenanalyse der Einzelkriterien	9 (3)	unterstützendes Dozentenverhalten, didaktisches Geschick, Transparenz der Anforderungen
<b>Kramis (1989)</b>	Theoretische Formulierung der Einzelkriterien, Faktorenanalyse	36 (3)	Effizienz der Veranstaltung, Bedeutsamkeit der gelehrten Inhalte, Klima der Veranstaltung
<b>Berendt (2000)</b>	Literaturanalyse und theoretische Ableitung über drei unterschiedliche Qualitätskonzeptionen	12, 15 bzw. 19 (6)	Voraussetzungen der Teilnehmenden, Ziele und Inhalte der Veranstaltung, Formen des Lehrenden und Lernens, Lehrverhalten des Dozenten, Lernklima, Medieneinsatz
<b>Wijffels (1991)</b>	Ableitung auf Basis einer theoretischen Definition guter Lehre	8 (3)	Inhalt, Lernprozesse, Wissensvermittlung/Lernergebnisse
<b>Rindermann (1998)</b>	Theoretische Analyse und Validierung in Fragebogeninstrument	29 (4)	Dozentenverhalten, Studierendenverhalten, Rahmenbedingungen, Lehrerfolg
<b>Kohler (2004b)</b>	Politisch motivierter und unter Expertenbeteiligung formulierter Europäischer Qualifikationsrahmen	>25 (5)	Workload, fachliches Niveau der Veranstaltung, Lernergebnisse, Kompetenzzuwachs Studierende, Beitrag zum Ausbildungsprofil
<b>Rindermann (1999)</b>	offene Befragung von Studierenden und Lehrenden zu Charakteristika guter Lehrveranstaltungen, quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung	66 (9)	äußere räumliche Gegebenheiten, äußere zeitliche Gegebenheiten, Interaktion mit Dozent oder unter Studierenden, didaktische Kompetenzen, studentische Fähigkeiten und Beiträge, Material und Medien, Themenbehandlung, Anforderungen, Struktur
<b>Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (2004)</b>	Setzung nach Maßgabe des Leitbildes der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	nicht definiert (5)	Fachverständnis der Lehrenden, Bekanntheit und Transparenz der Lernziele, Anschlussfähigkeit, Betreuung der Studierenden, Weiterbildung der Lehrenden/Personalentwicklung
<b>Hage (1996)</b>	Sekundäranalyse von Studien und Instrumenten, „begründete“ Zusammenfassung zu Dimensionen	nicht definiert (8)	Zuwendung, Fairness (Prüfungen/Noten), Kurswert, Kommunikationsfähigkeit, Kurs- und Stofforganisation, Stimulierung, Variabilität vs. Monotonie, Enthusiasmus
<b>Willems, Gijssels &amp; de Bie (1994)</b>	Theoretische Ableitung	nicht definiert (4)	Bezug zum Arbeitsmarkt, Curriculum, Lehrpräsentation, Lehrausstattung
<b>Marsh (1982, 1984, 1986)</b>	Meta-Analyse zur Faktorenstruktur des in 329 Veranstaltungen eingesetzten Fragebogens „Students' Evaluations of Educational Quality“	35 (9)	Lerngewinn/Wert der Veranstaltung, Begeisterung Lehrende/-r, Organisation, Interaktion mit Studierenden, persönlicher Kontakt, Themenbreite/Vielfalt, Prüfung/Note, Aufgaben, Workload/Schwierigkeit
<b>Born, Loßnitzer &amp; Schmidt (2006)</b>	Theoretisch fundiertes Qualitätsmodell mit empirischer Validierung der Faktoren	30+5 (5)	Gesamteindruck/Attraktivität der Veranstaltung, erworbene Qualifikationen, Lehrendenverhalten, Studierendenverhalten, Rahmenbedingungen

Die *Anzahl* der zur Beschreibung der Qualität von Lehrveranstaltungen heranzuziehenden *Einzelkriterien* schwankt in den unterschiedlichen Modellen zwischen 8 (Wijffels, 1991) und 66 (Rindermann, 1999); der inhaltliche Zuschnitt der so ermittelten Einzelkriterien variiert entsprechend. Die Übersicht zeigt jedoch auch, dass sich die fast unüberschaubare Bandbreite an Einzelkriterien zu einer sehr viel geringeren Anzahl an *inhaltlichen Dimensionen* verdichten lässt, die je nach Modell zwischen 3 (z.B. Schwer & Rosemann, 1995) und 9 (z.B. Marsh, 1984) schwankt, welche als Faktoren, Kriteriengruppen

oder Skalen verstanden werden (vgl. d'Appollonia & Abrami, 1997, S. 1200; Abrami et al., 1997). Diese inhaltlichen Dimensionen weisen trotz der Unterschiedlichkeit der zunächst berücksichtigten Einzelaspekte einen großen Überschneidungsbereich auf: Die meisten Aspekte finden sich in ähnlicher Formulierung in mehreren Modellen wieder, und zwar ganz unabhängig von der gewählten methodischen Vorgehensweise.

Vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte über das Konstrukt *Qualität* (Ewell, 1992a, S. 56; Harvey & Green, 1993; Green, 1994; Abrami et al., 1997, S. 324ff; Kromrey, 2001b, S. 29ff.; Wottawa, 2001) lassen sich neben diesen *inhaltlichen* Dimensionen auch vier *formale* Dimensionen der Qualität unterscheiden, die sich am logischen Ablauf der Leistungserstellung, in diesem konkreten Fall: am Ablauf der Lehrveranstaltung orientieren: (1) Bei der *Inputqualität* liegt der Fokus auf der Betrachtung der Ausgangsbedingungen, die vor Beginn des eigentlichen Leistungserstellungsprozesses vorliegen. Qualität ist gemäß dieses Konzepts dann gewährleistet, wenn die an der Leistungserstellung beteiligten Ressourcen bestimmte Eigenschaften aufweisen, beispielsweise, indem die Lehrenden für die Lehre förderliche Kompetenzen aufweisen. Demgegenüber richtet der Ansatz der (2) *Prozessqualität* den Fokus auf die direkt im Zuge der Leistungserstellung anfallenden Prozesse, die in einer bestimmten qualitätsvollen Weise zu gestalten sind. In dieser Qualitätsdimension stehen Aspekte des Veranstaltungsablaufs im Vordergrund, wie zum Beispiel das Lehrverhalten, Präsentationsformate und eingesetzte Medien. Die (3) *Outputqualität* untersucht die Eigenschaften, Ergebnisse oder Wirkungen, setzt also in einer Phase während oder nach der Leistungserstellung ein. Gerade bei nicht-materiellen Leistungen, bei denen die Wirkung im Moment der Leistungserstellung entsteht, ist die Abgrenzung zur Prozessqualität nicht einfach. Von vielen als das „eigentliche“ Qualitätskriterium der Hochschullehre angesehen (so von Kromrey, 1996a, S. 153), geht es bei der Outputqualität von Lehrveranstaltungen beispielsweise um die vermittelten Qualifikationen, um erzielten Wissenszuwachs, um den Beitrag zum Gesamterfolg des Studiums. Schließlich läuft (4) das Modell der *transformativen Qualität* darauf hinaus, dass Angebote eine Veränderung der Teilnehmenden bewirken können oder sollen. Transformative Qualität hebt darauf ab, dass Leistungen wie Bildungsangebote, mehr noch als materielle Produkte, unter Beteiligung der Nutzer vollzogen werden und eine Veränderung in diesen bewirken können, die zeitlich und inhaltlich über die eigentliche Leistung hinausgeht, zum Beispiel, wenn die Studierenden neben dem Inhalt auch erweitertes Interesse für einen verantwortungsvollen Einsatz des erworbenen Wissens, gewinnen.

Anhand dieser formalen Unterscheidung in vier Qualitätsdimensionen lassen sich die in Tabelle 3.1 noch gleichrangig nebeneinander stehenden Kriteriengruppen in einen logischen Ablauf bringen. Es wird hierbei nahegelegt, dass Input- und Prozessvariablen als „*Faktoren des Lehrerfolgs*“ (Rindermann, 1998, 1999) in einem kausalen Zusammenhang zu den „eigentlich“ angestrebten Dimensionen der Output- und Transformationsqualität stehen: Zur Verbesserung dieser letzteren Qualitätsaspekte wäre es demnach sinnvoll, an Input- und Prozessqualität zu arbeiten (vgl. EFQM-Qualitätsmodell: Franz, 1999; Schultze-Gambard, Lauche & Hron, 1999). Auf Basis eines von Ditton (2000) skizzierten Modells der Lehrqualität im schulischen Bereich sowie eines von Helmke (1996) vorgestellten „*Angebots-Nutzungs-Modells*“, welches das Zusammenwirken von Determinanten des Studienerfolgs beschreibt, werden in Abbildung 3.2 die wesentlichen der genannten inhaltlichen Dimensionen den vier formalen Dimensionen zugeordnet. Es ergibt sich hieraus ein Grundmodell der Qualität von Lehrveranstaltungen, das die Output- und Transformative Qualität auf die Input- und Prozessqualität bezieht und den vier formalen Dimensionen jeweils konkrete inhaltliche Kriterien zuordnet.



**Abbildung 3.2** Grundmodell der Qualität von Lehrveranstaltungen (adaptiert nach Ditton, 2000, S. 79 und Helmke, 1996, S. 183) mit inhaltlichen und formalen Dimensionen der Qualität.

Zurückblickend auf die Frage, welche Qualitätskriterien zur Einschätzung von Veranstaltungen heranzuziehen sind, ergibt sich die Schlussfolgerung: Nicht ein einziges Kriterium, sondern eine Reihe von Kriterien, die mehrere inhaltliche Dimensionen der Qualität abdecken und sowohl Input- und Prozess- als auch Outputfaktoren sowie die transformative Qualität der Veranstaltung aufgreifen, sind bei der Lehrveranstaltungsevaluation zu berücksichtigen, wobei ein bestimmter Kanon von Merkmalen, insbesondere hinsichtlich des Lehrverhaltens der Dozentinnen und Dozenten, den Kern der Lehrveranstaltungsevaluation ausmacht (wie zum Beispiel im vierfaktoriellen Modell des Lehrerfolgs von Rindermann, 1998). Das Grundmodell legt zudem nahe, dass Ansatzpunkte für die gewünschte Verbesserung der Lehrqualität in der Input- und der Prozessqualität liegen, also beispielsweise in der (lehrbezogenen) Kompetenzentwicklung der Lehrenden und in der Optimierung von Veranstaltungskonzepten: Im Fokus von Verbesserungsmaßnahmen steht also das Lehrverhalten der Dozentinnen und Dozenten, welches durch die Ziele, Inhalte und Methoden der Veranstaltung und nicht zuletzt durch die Kompetenz der Lehrenden beeinflusst wird.

Damit Lehrveranstaltungsevaluation in diesem komplexen Zusammenspiel jedoch die gewünschten Wirkungen haben kann, muss sie eine der Zielstellung entsprechende Aussagekraft aufweisen. Damit ist die zweite Kernfrage in der Diskussion über das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* angesprochen.

## 3|3 Was können Befragungen von Studierenden über Lehrveranstaltungen aussagen?

### 3|3|1 Die internationale Diskussion

Das 50-jährige Publikationsjubiläum feierte unlängst ein Beitrag von Coffman (1954). Schon damals zurückblickend auf eine mehrere Jahrzehnte andauernde internationale Diskussion über Studierenden-

einschätzungen, identifizierte er zwei grundlegende Positionen:

*„Kritiker des Einsatzes von Studierendeneinschätzungen haben auf die Ungeeignetheit des Lernenden als Bewerter von Lehrfähigkeiten hingewiesen und betonten dabei dessen Mangel an Erfahrung sowie dessen Schwierigkeiten beim Versuch, solche Einschätzungen abzugeben, die frei von subjektiven Beeinflussungen sind. Die Befürworter von Studierendeneinschätzungen betonten demgegenüber, dass effektive Lernergebnisse aus der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrperson erwachsen und dass – unabhängig davon, wie subjektiv beeinflusst sie auch sein mögen – Studierendeneinschätzungen eine wertvolle Quelle von Informationen über die Reaktion der Lernenden auf das Verhalten der Lehrenden seien.“ (Coffmann, 1954, S. 277, Übersetzung: BS).*

Diese beiden Positionen wurden mit erweitertem methodischen Repertoire, in der Aussage jedoch kaum verändert, auch in den nachfolgenden Jahrzehnten vertreten. Mit einem Schwerpunkt in den USA, an deren Hochschulen die Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) inzwischen ein selbstverständliches Element des Lehrbetriebs darstellt (Queis, 1991), wird somit schon seit einiger Zeit eine Diskussion geführt, die Deutschland überhaupt erst in den späten 80er Jahren erreichte und deren Ergebnisse in den deutschen Hochschulen bislang kaum rezipiert worden sind (Müller-Böling, 1996a, S. 4; Rindermann, 2003, S. 234). *Welches empirische Gewicht haben die von den Kritikern wiederholt vorgebrachten Einwände gegenüber LVE?*

Aleamoni (1987; ähnlich: Hage, 1996; Abrami et al., 1997) fasst die in zahllosen Publikationen und Diskussionszyklen wieder und wieder dargelegten Argumente gegen LVE als Reihe von „*typischen Bedenken*“ zusammen: (1) Studierende können aufgrund ihrer Unreife, mangelnden Erfahrung und Launenhaftigkeit keine konsistenten Einschätzungen abgeben, (2) nur Lehrkollegen mit herausragenden fachwissenschaftlichen Publikationen und weitreichender Erfahrung können die Lehre ihrer *Peers* angemessen einschätzen, (3) in den meisten LVE-Fragebögen drückt sich nichts weiter als die Popularität der Lehrenden aus, (4) zutreffende Einschätzungen über die Qualität der Lehre können erst Jahre nach Verlassen der Hochschule abgegeben werden, (5) die von den Studierenden für die Kursteilnahme erwarteten oder tatsächlich erzielten Noten schlagen sich maßgeblich in den LVE-Ergebnissen nieder, (6) zahlreiche externe Variablen und Bedingungen beeinflussen die Studierendeneinschätzung, (7) LVE-Fragebögen sind generell nicht reliabel und nicht valide.

Basierend auf der Durchsicht einer Vielzahl von eigenen Untersuchungen und Studien anderer Autoren, kommt Aleamoni (1987) wie zuvor bereits Coffmann (1954) zu dem Schluss, dass die ersten fünf dieser Bedenken einer empirischen Überprüfung *überhaupt nicht* standhalten können: Es handelt sich um Vorurteile ohne empirische Fundierung, die sich gleichwohl auf das Handeln auswirken können (vgl. Kriz, 1994 sowie Studie III). Zur Frage der Beeinflussung von Studierendeneinschätzungen durch externe Bedingungen oder Variablen (Bedenken Nr. 6) ergibt sich ein gemischtes Bild: Während die meisten der vermuteten Effekte empirisch ebenfalls *nicht* zu belegen sind, korrelieren bestimmte Einflussfaktoren in der Tat in einigen Untersuchungen signifikant mit den erhobenen Studierendeneinschätzungen (Aleamoni, 1987, S. 28f., vgl. ausführlich Abschnitt 3|3|2). Ebenfalls ein gemischtes Bild liefert die Analyse zum Bedenken Nr. 7, die Reliabilität und Validität der eingesetzten Instrumente betreffend (vgl. auch Marsh & Roche, 1997; McKeachie, 1997). Aleamonis Aussage: „*Wir müssen sorgfältig entscheiden, welches Instrument zur Studierendeneinschätzung wir einsetzen.*“ (Aleamoni, 1987, S. 28) macht klar, dass es nicht *die* Lehrveranstaltungsevaluation gibt, sondern dass ganz unterschiedliche Fragebögen und

Instrumente existieren und dass diese Instrumente sich selbstverständlich auch hinsichtlich ihrer psychometrischen Eigenschaften und der abgedeckten Inhaltsbereiche, kurz: in ihrer Qualität unterscheiden.

Die skizzierte Diskussion, wie sie auf der internationalen Ebene besonders im Laufe der 80er Jahre zu beobachten war, findet sich nun mit einigen thematischen Variationen auch im deutschsprachigen Raum wieder. Zwei spezifische Schwerpunkte der deutschen Diskussion liegen (1) in der mutmaßlich *mangelnden Wissenschaftlichkeit* der eingesetzten LVE-Instrumente und Verfahren sowie (2) in der wahrgenommenen *Bedrohung der Freiheit der Lehre* durch LVE. Sie werden nachfolgend, exemplarisch für den Verlauf der Diskussion und stellvertretend für entscheidende Ergebnisse, ausführlicher dargestellt.

### 3|3|2 Zur Wissenschaftlichkeit der Lehrveranstaltungsevaluation

Eine Reihe von Einwänden gegen den Einsatz von LVE lässt sich mit der Anzweiflung ihrer Wissenschaftlichkeit zusammenfassen: Instrumente und Verfahren zur Lehrveranstaltungsevaluation würden den an sie zu stellenden wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen und seien *daher* ungeeignet – eine Argumentation, die für Müller-Böling (1996b) eine typische Form des „*Widerstandsverhaltens*“ im Hochschulbereich darstellt. So geraten methodische Aspekte wie zum Beispiel die bei der LVE übliche und in anderen wissenschaftlichen Kontexten nicht weiter bemängelte *Mittelwertbildung* bei der zusammenfassenden Darstellung von Einzelmeinungen zum Zwecke der Ergebnisdarstellung zu einem Hauptthema der Diskussion<sup>4</sup> (zu einem deutschen Diskussionszyklus: Kromrey, 1994a, 1994b, 1996a, 1996b; Rindermann, 1996a; Daniel, 1998; Giesen, 1994; Mutz, 2003a, 2003b).

Auch wird die „*mangelnde theoretische Fundiertheit der erfassten Lehreffektivitätskonstrukte*“ (Astleitner & Krumm, 1991, S. 242) kritisiert, auch wenn gerade im deutschsprachigen Raum, stärker noch als in der internationalen Forschung, gezielt Instrumente zur LVE entwickelt wurden, die auf theoretischen Konzepten basieren (z.B. Westermann et al., 1996; Kramis, 1989; Rindermann & Amelang, 1994a, 1994b).

Angezeifelt wird ferner, ob Studierende mittels des Instruments LVE eine objektive, reliable, valide für die Qualität der Lehre aussagekräftige Einschätzung zur Lehrveranstaltung abgeben können. Neben generellen Zweifeln, ob Studierende überhaupt zur einer sinnvollen Aussage über die Qualität von Lehre fähig seien (z.B. polemisch: Mußgnug, 1992; sachlich: Weiß, 1991), wird diskutiert, was genau die Studierenden in den bei LVE eingesetzten Fragebögen einschätzen. Kromrey (2001) fasst einige plausible, jedoch nicht allein dadurch schon berechtigte Zweifel zusammen:

*„Im Unterschied zur Expertenevaluation anhand vorgegebener Kriterien und auf der Basis systematisch ausgewerteter Informationen mit anschließender kommunikativer Validierung (wie beim Verfahren der Peer-Evaluation) sind die befragten Studierenden ‚Alltags-Evaluatoren‘: Jeder einzelne von ihnen bewertet irgend etwas (was er mit dem in der Frage angesprochenen Sachverhalt ad hoc assoziiert) irgendwie (‚alles in allem‘ oder ‚aus aktueller Erfahrung‘ oder ‚mit Blick auf das Wesentliche‘ oder ...) unter irgendwelchen Gesichtspunkten (...). Die Bedeutung der im standardisierten Erhebungsbogen gegebenen Antworten ist so nicht mehr rekonstruierbar“ (Kromrey, 2001b, S. 20).*

Eine herausgehobene Rolle in der Diskussion über die Wissenschaftlichkeit spielen die *Biasvariablen*. Unter *Biaseffekten* wird die „*Relevanz von Variablen, die in keinem systematischen Zusammenhang mit*

<sup>4</sup> Problematisch wird die Angabe von Mittelwerten jedoch erst dann, wenn sie die alleinige Information darstellt. Wo Lehrveranstaltungsevaluation methodisch sauber erfolgt, werden daher sowohl Mittelwerte als auch Angaben über die jeweilige Verteilung sowie weitere Kennwerte angegeben.

*Lehrqualität stehen*“ (Spiel & Gössler, 2000, S. 39), auf die von den Studierenden abgegebenen Einschätzungen verstanden. Biaseffekte werden in empirischen Studien durch den Nachweis von Korrelationen zwischen Biasvariablen und der Zielvariable unterlegt, zum Beispiel: zwischen den Lichtverhältnissen und dem wahrgenommenen Lerngewinn in der Veranstaltung (Spiel & Gössler, 2000). Die Existenz von Biaseffekten wird nicht selten als Begründung angeführt, warum selbst schlechteste Einschätzungen der Studierenden „in Wirklichkeit“ nichts mit dem individuellen Lehrverhalten zu tun haben können, sondern aufgrund des unbeliebten Themas, des mangelnden Interesses oder unzulänglicher Rahmenbedingungen gleichsam unvermeidbar waren; daher wird gefordert: *„Urteile über Lehrqualitäten müssen konfundierte Aspekte kontrollieren, die nicht als Indikatoren von Lehrqualität anzusehen sind.“* (Giesen, 1994, S. 237). Hager (2001) merkt an, dass Lehrevaluation eine nur schwer zu differenzierende Mischung unterschiedlicher Variablen erfasse (vgl. Qualitätsmodell in Abschnitt 3|2|2), die *auch, aber eben nicht nur* etwas mit der Qualität der Lehre zu tun habe:

*„Die ‚Lehrevaluation‘ – ein von der Bürokratie und den einschlägigen Ministerien eifertig für ihre Zwecke usurpierter Begriff – ist im Kern nichts anderes als die Bestimmung der Zufriedenheit mit dem gelehrten Stoff und den Lehrenden, wobei neben der Zufriedenheit noch weitere mit dem Stoff und den Lehrenden in Verbindung stehende Variablen erfasst werden können, etwa auch die Randbedingungen der Wissenvermittlung oder die Sympathie der Studierenden für den Stoff, aber nicht unvermengt mit der Qualität der Lehre.“* (Hager, 2001, S. 26)

Die Befürworter der LVE ziehen hieraus den pragmatischen Schluss: *Selbst wenn* ausschließlich die Zufriedenheit der Studierenden gemessen würde und nicht die „wahre Qualität“ der Lehre, wäre auch dies eine wichtige Information, zum Beispiel weil ein positives Lernklima das Lernen fördere, weil beim Wettbewerb der Hochschulen auch die Zufriedenheit der Studierenden wichtig sei, und weil die Arbeit an den Ursachen der Unzufriedenheit sich positiv auf die Lehrqualität auswirken werde (Heise, Hasselhorn & Hager, 2003). Für andere Autoren stellt jedoch der Gedanke, dass durch die LVE-Fragebögen anstelle der „reinen“ Qualität der Lehre andere und weitere *„konfundierte Aspekte“* (Giesen, 1994, S. 237) erhoben werden könnten, einen Grund dar, LVE als Methode generell zu verwerfen. Unzählige Variablen werden angeführt, die potenziell oder real die Objektivität der Einschätzungen von Lehrveranstaltungen aus Studierendensicht einschränken könnten. Astleitner und Krumm (1991, S. 242) sprechen von einer *„wahren ‚Hexenjagd‘ auf Variablen, die die Einschätzung des Lehrverhaltens bzw. deren Konstruktvalidität beeinflussen könnten.“* Diese Suche war durchaus erfolgreich, entdeckt wurden unter anderem (1) die Besuchsziele und (2) *„besuchsrelevante Lehrveranstaltungsmerkmale“* (Krause, 1998, S. 323; ähnlich: d’Appolonia & Abrami, 1997), die sich zudem zwischen verschiedenen Studierendenpopulationen unterscheiden, (3) das Interesse am Thema (Kromrey, 1994a, 1996a; Daniel, 1994, 1998; Rindermann, 1996b) und (4) die Motivation der Studierenden zum Besuch der Veranstaltung (Kromrey, 1994b; 1996a; Cashin, 1995) ebenso wie (5) die Begeisterung für das jeweilige Fach (Marsh & Roche, 1997), ferner (6) Theorien über die Bedeutung der Items des jeweiligen Fragebogens (Astleitner, 1991; Astleitner & Krumm, 1991), (7) der Arbeitsaufwand und (8) die erwartete Note (Marsh, 1984), (9) Theorien der Studierenden über die Persönlichkeit der Lehrenden (Dutke, 2003), (10) die Beliebtheit der Dozenten (Mußgnug, 1992) und selbst: (11) Als wie körperlich attraktiv die Studierenden die Lehrenden empfinden (Riniolo, Johnson, Sherman & Misso, 2006). Allerdings gilt für die gesamte Biasdiskussion:

*„Die bloße Existenz einer signifikanten Korrelation zwischen Studierendeneinschätzung und hinter-*

*gründigen Gegebenheiten sollte nicht als Unterstützung für die Biashypothese interpretiert werden (...). Zum Beispiel kann plausibel argumentiert werden, dass auch viele der schon lange diskutierten Validitätskriterien als weitere Indikatoren für effektives Lehrverhalten anzusehen sind, wie der Lerngewinn der Studierenden oder experimentelle Variationen der Verständlichkeit des Lehrenden, und dass sie kausal mit den Studierendeneinschätzungen zusammenhängen, aber es macht keinen Sinn zu behaupten, dass sie einen Bias der Studierendeneinschätzungen darstellen.“ (Marsh, 1984, S. 733, Übersetzung: BS)*

So werden dieselben Variablen mal als ungewünschte Verzerrung der „objektiven“ Einschätzung gewertet und mal als Beleg für die Validität ebendieser Studierendeneinschätzungen (zusammenfassend: Spiel & Gössler, 2000). Rindermann (1997) kommt zusammenfassend zu dem Schluss, dass das etwaige Vorliegen von Biaseffekten kein Anlass sein kann, „*studentische Beurteilungen deshalb als verzerrt und invalide*“ (S. 37) einzuschätzen, da die beobachteten Zusammenhänge mit den Studierendeneinschätzungen (bis auf die Biasvariablen *Interessantheit des Themas* sowie *Besuchsgrund*) ein niedriges Niveau nicht überschreiten. Zum anderen sei bei der *retrospektiven* Einschätzung der Veranstaltung ein *kausaler* Effekt (z.B. des ursprünglichen Interesses oder der ursprünglichen Besuchsgründe) auf die Studierendeneinschätzungen überhaupt nicht mehr nachweisbar.

Rückblickend auf 25 Jahre Forschung über Lehrveranstaltungsevaluation, resümiert Marsh (1984, S. 707; ähnlich: Hage, 1996; Greenwald, 1997), dass die Studierendeneinschätzungen trotz aller Zweifel vor allem vom Verhalten der Lehrperson und weniger vom unterrichteten Thema abhängen, sich als relativ valide gegenüber einer Reihe von Außenkriterien erweisen und zudem weitgehend unbeeinflusst sind von einer Vielzahl von Variablen, die zwischenzeitlich als potenzielle Biasvariablen angeführt worden waren. Mit den Worten von Reissert (1992, S. 23): *„Die Frage, ob Studierende überhaupt geeignete Evaluatoren sind, ist längst durch die Praxis entschieden.“* D'Appollonia & Abrami (1997) stellen fest: *„Studierendeneinschätzungen sind die beste verfügbare Methode zur Erhebung von Informationen zur summativen Veranstaltungsbewertung“* (S. 1198; Übersetzung: BS).

### **3|3|3 Lehrveranstaltungsevaluation und die Freiheit der Lehre**

Ein weiterer, besonders sensibler Schwerpunkt der deutschen Diskussion kreist um die durch die Verfassung garantierte Freiheit der Lehre (vgl. Hage, 1996, S. 4f.). Auf diese wird oft verwiesen, wenn die Lehrveranstaltungsevaluation gleichsam als *„Tabuverletzung“* (Preißer, 1991b, S. 261) und als Eingriff von außen wahrgenommen wird. Von entsprechend empörter und polemischer Tonart sind die Beiträge, in denen die Autoren sich auf dieses höchste demokratische Gut berufen, um LVE in Frage zu stellen. So beginnt der Jurist Mußnug (1992) seine Analyse mit der Bemerkung: *„Evaluieren‘ ist eines der Modeworte aus der Imponiersprache der Halbgelehrten (...). Die präpotente Redensart von der ‚Lehrevaluation‘ simuliert Sachverstand.“* Nach einem Verweis auf Süllwold (1992), der in einem nur wenige Seiten umfassenden Artikel zu den methodischen Aspekten der LVE *„alles Wesentliche bereits gesagt“* (Mußnug, 1992, S. 254) habe, und einem zitierten Gedicht von einer Nachtigall, einem Esel und einem Kuckuck schreitet der Autor fort zu einem bemerkenswerten Vergleich:

*„Denn ‚evaluiert‘ wird an den Universitäten seit eh und je, von der Inquisition über die Vorlesungszensuren des Vormärz bis hin zur Überwachung, mit der das NS-Regime und die Machthaber des Sozialismus die Lehrfreiheit schon im Keim erstickt haben, so gut wie immer mit böser*

*Absicht und schlimmen Folgen. An diesen üblen Evaluationen haben stets auch Studenten mitgewirkt.“ (Mußgnug, 1992, S. 254)*

Nach diesen Ausführungen kommt der Autor zum Kern seiner Analyse, die sich auf die Interpretation des Grundgesetzes mit seinem Freiheitsschutz von „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre“ im Art. 5 bezieht: „Was und wie die Professoren lehren, geht indessen weder die akademische noch die staatliche Obrigkeit etwas an (....) Die inhaltliche Kontrolle und Beeinflussung der Lehre und ihrer Methoden ist den staatlichen und akademischen Behörden (...) strikt verwehrt.“ (S. 256). Jedwede durch die Hochschule organisierte Form der Lehrveranstaltungsevaluation sei damit verfassungswidrig, Beeinflussungsversuche der Lehrmethoden jeglicher Art nicht statthaft.

Ein zeitloser Höhepunkt dieser Qualität der Diskussion wurde mit dem Rechtsgutachten „Rechtsfragen der Lehrevaluation an wissenschaftlichen Hochschulen“ (Hufen, 1995) erreicht. Gut zehn Jahre nach einer Analyse zur Freiheit der Kunst an den Kunst- und Musikhochschulen (1982), prüfte Hufen (1995) im Auftrag des deutschen Hochschulverbandes verschiedene Formen der Lehrevaluation, insbesondere: der Lehrveranstaltungsevaluation, auf ihre Vereinbarkeit mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen, und kommt zu einer differenzierten Einschätzung, je nachdem, wer die LVE initiiert (vgl. Abbildung 2.9, Kriterium 7): Bei von Studierenden initiierten Evaluationen gilt demnach:

*„... dass die bloße Erhebung und auch die kritische Auswertung von Lehrevaluationen ebensowenig ein Eingriff in das Grundrecht ist wie der Vergleich unterschiedlicher Lehrveranstaltungen (....) Darauf zu reagieren oder auch nicht zu reagieren, ist gerade Kern der Lehrfreiheit (....) Das würde selbst dann gelten, wenn sich die Studenten in einer verfehlten ‚Nutzer-Mentalität‘ als eine Art ‚Warentester‘ sähen. So unerfreulich und unangebracht diese Beurteilung und die dahinterstehende ‚Verbraucher-sicht‘ akademischer Lehre auch sind, so deutlich muss doch sein, dass sie ein grundsätzlich berechtigtes Interesse der Studenten und einer weiteren Öffentlichkeit an der Qualität der Hochschul-lehre offenbart (....) Auch negative Wertungen und methodische Schwächen der Befragung sind dabei in der Regel hinzunehmen“ (Hufen, 1995, S. 17ff.).*

Das Gutachten kommt jedoch auch zu dem Schluss, dass vorbehaltlich von Gesetzesänderungen eine Evaluation *durch die Hochschulen* oder *durch den Staat* nicht zulässig sei, da sie in die Freiheit der Lehre eingreife. Selbst die Berücksichtigung von Lehrveranstaltungsevaluation bei der Berufung neuer Lehrender sei verfassungsrechtlich bedenklich:

*„Berufungs- und Bleibeverhandlungen sind (...) wesentliche Elemente des wissenschaftlichen Wettbewerbs und Ergebnis der einzig validen ‚Evaluation‘ im Hochschulbereich, nämlich der Bewertung durch eine Berufungskommission und eine Fakultät. Die Ausrichtung solcher Entscheidungen an den Ergebnissen studentischer Evaluationen wäre ein Eingriff in den Kernbereich der Wissenschaftsfreiheit und eine eklatante Umgehung hochschulverfassungsrechtlicher Grundsätze.“ (ebd., S. 48).*

In den Folgejahren hat auch der Gesetzgeber in dieser Diskussion eine Position mit Signalwirkung bezogen: Die regelmäßige Evaluation der Lehre unter Beteiligung von Studierenden wurde explizit als eines der internen Steuerungsinstrumente der Hochschule definiert (Barz et al., 1997, S. 21ff.; HRK, 2001), und die Hochschulen haben nunmehr die ausdrückliche Aufgabe, Evaluationen ihrer Forschungs- und Lehrleistungen durchzuführen und hierbei die Perspektive der Studierenden zu berücksichtigen, wie zum Beispiel im Hochschulrahmengesetz (HRG) festgehalten wird:

*„Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre (...) soll regelmäßig bewertet werden (...). Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen (...). Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.“ (HRK, 2001, S. 7).*

Der Ermessensspielraum für die weitläufige Interpretation des Geltungsbereichs der Freiheit der Lehre wurde in dieser Hinsicht zumindest eingeschränkt, wenn auch in den „Soll“-Bestimmungen des Gesetzes und der praktischen Umsetzung eine Offenheit bleibt, die zu beiden Seiten hin ausgenutzt werden kann. Einige Ländergesetze gehen über die bundesweit geltenden Regelungen hinaus und konkretisieren auch den in Abschnitt 3|2 geschilderten Verhandlungsprozess der hochschulinternen Verständigung auf Qualitätskriterien, wie beispielsweise das Sächsische Hochschulgesetz<sup>5</sup> (SächsHG):

*„Die Studienkommission soll im Zusammenwirken mit den studentischen Fachschaftsräten regelmäßig Befragungen der Studenten zur Qualität der Lehrveranstaltungen durchführen (...). Die Befragungen erfolgen (...) auf der Grundlage von Kriterien und mit Hilfe von Methoden, die von einer je zur Hälfte aus Lehrenden und Studenten besetzten Arbeitsgruppe erarbeitet und vom Fakultätsrat oder vom Senat beschlossen werden.“ (HRK, 2001, S. 36).*

Somit ist auch die von Hufen (1995) noch kategorisch ausgeschlossene Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluation in Initiative und Finanzierung der Hochschule nicht mehr *per se* gesetzeswidrig. Dessen ungeachtet, wird das verfassungsmäßig garantierte Recht auf Freiheit der Lehre nach wie vor als Argument gegen Lehrveranstaltungsevaluation angeführt (z.B. Gizewski, 2003), auch verbunden mit den bereits bekannten Zweifeln, ob denn überhaupt etwas an der Qualität der Lehre verbesserungswürdig sei. Jenseits „*punktuelle Impressionen*“ (Schimank, 1998, S. 72) gebe es nämlich hierfür keinerlei Belege, und falls doch, dann „*werden Defizite der Forschung und Lehre an den deutschen Hochschulen in erheblichem Maße durch eine permanente Situation des Ressourcenmangels verursacht*“ (ebd., S. 73) und seien daher nicht von den Lehrenden zu lösen.

Andererseits werden jedoch auch Stimmen laut, die in Frage stellen, ob ein derart weit gefasstes Verständnis dessen, was durch die Freiheit der Lehre tatsächlich geschützt werde und geschützt werden sollte, angemessen sei: So spricht Schreier (1999) von einer folgenschweren „*Fehlinterpretation*“ der Lehrfreiheit. Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2003, S. 12) stellt diplomatisch die „*spezifische Auslegung der Hochschulautonomie*“ in Frage. Müller-Böling (1996b, S. 3) sieht einen „*individuellen Freiheitsmissbrauch*“ nicht im juristischen Sinne, wohl aber dahingehend, dass Lehrende in der Interpretation ihres Lehrauftrags dazu tendieren, sich vor allem nach ihrer individuell motivierten Angebotsperspektive und nicht nach den Bedürfnissen der Studierenden und dem Bildungsauftrag der Hochschule zu richten, und Daniel (1995) versteht die als sachliches Argument angeführte etwaige Bedrohung der akademischen Freiheit als eine Möglichkeit „*sich der Lehrevaluation kategorisch [zu] verweigern*“ (S. 182). Kirchhof (2003, S. 234) plädiert vor diesem Hintergrund für ein neues, ausgewogenes Verständnis der Wissenschaftsfreiheit, an deren Ziel eine Balance „*zwischen Freiheit und Steuerung*“ steht und die auf einem (wieder zu gewinnenden, neu zu definierenden) „*Vertrauen in die Wissenschaftsfreiheit*“ basiert. Deutlich wird angesichts dieser häufigen Verweise auf verfassungsmäßig garantierte Rechte, dass die im Zuge der Neuen Steuerung und des Bologna-Prozesses angestrebten Veränderungen von vielen als Bedrohung wahrgenommen werden, indem sie tiefgreifende Neube-

<sup>5</sup> welches derzeit erneut überarbeitet wird

wertungen erfordern und ein verändertes berufliches Selbstbild der Lehrenden anzumahnen scheinen:

*„Die Rolle von ‚Experten‘ wird entwertet; es genügt nicht mehr wie bei der Inputkontrolle, einen entsprechenden Aufnahmefilter überstanden zu haben und danach ‚Experte‘ zu sein, sondern man muss sich immer wieder durch das Zeigen nachgewiesener Leistungen beweisen und im Hinblick auf die verursachten Kosten rechtfertigen. Die ‚Gerechtigkeitskonzepte‘ verändern sich, z.B. bei der Besoldung (....) Eine Verbindung zwischen der tatsächlich erbrachten persönlichen Leistung und der Bezahlung war bis vor kurzem überhaupt nicht vorgesehen.“ (Wottawa, 2004, S. 192).*

Der anhand der Themenschwerpunkte *Wissenschaftlichkeit* und *Freiheit der Lehre* skizzierte Ausschnitt der in der jüngeren Vergangenheit in Deutschland geführten Diskussion kreist um die Grundfrage, ob Lehrveranstaltungsevaluation ein geeignetes Instrument sein kann, um relevante Aussagen über die Qualität der Lehre zu erhalten. Für viele sind positive Ergebnisse „systematischer Untersuchungen“ (Giesen, 1994, S. 238) die Vorbedingung dafür, sich *überhaupt* mit der anschließenden Frage zu beschäftigen, wie Lehrveranstaltungsevaluation für die Weiterentwicklung der Qualität der Lehre genutzt werden könnte. Der Blick auf die bisherige Dauer der Diskussion zeigt, dass kein Anlass für Optimismus hinsichtlich einer baldigen konsensuellen Klärung dieser Grundsatzfrage besteht (vgl. Hager, 2001; Weiss, 1991). Dennoch zeichnet sich allmählich eine Abkehr der Fragestellung vom *Ob* zum *Wie* ab – ein Perspektivenwechsel der Diskussion, die neue, integrative Denkweisen eröffnet:

*„Während sich Untersuchungen bislang vor allem mit der Qualität von Veranstaltungseinschätzungen befasst haben, rückt jetzt zunehmend die Frage der Nutzung von Evaluationsergebnissen für die Verbesserung des Lehrens und Unterrichtens in den Vordergrund. Von Interesse ist dabei, wie Evaluationen durchzuführen und zu gestalten sind, um dieses Ziel zu erreichen, und wie man den Ertrag solcher Evaluationen für die Verbesserung der Lehre nutzen kann. Daraus resultiert eine stärkere Verknüpfung mit Fragen des Lernens und Lehrens, also der Lehr-Lern-Forschung und der Hochschuldidaktik (...) sowie mit Problemen der Qualitätssicherung (...).“ (Schrader & Helmke, 2001, S. 243).*

## **3|4 Wie wirkt sich Lehrveranstaltungsevaluation auf die Qualität von Lehrveranstaltungen aus?**

### **3|4|1 Befunde der Wirksamkeitsforschung**

Zieht man die vorliegenden Befunde zur Wirksamkeitsforschung über die Lehrveranstaltungsevaluation zusammen, ergibt sich eine erste, einfache Antwort auf die entscheidende Frage nach der Wirksamkeit von Lehrveranstaltungsevaluation: Ja, Lehrveranstaltungsevaluation wirkt sich *positiv* auf die Qualität der Lehre aus (Overall & Marsh, 1979; Gijsselaers, 1988; Marsh & Roche, 1993; Cashin, 1995; Rindermann, 1997; Balk, 2000). Der durchschnittliche Effekt liegt bei  $d=0,38$  (Metaanalyse von Cohen, 1980) oder bei  $d=0,34$  (l'Hommedieu, Menges & Brinko, 1990) und erreicht damit eine nennenswerte Dimension, die den Aufwand lohnt. *Ist das die ganze Antwort?*

Nein. Die Realität ist komplizierter, und zwar in dreifacher Hinsicht: (1) Es gibt eine ganze Reihe von Beispielen für LVE-Projekte, die als gescheitert zu betrachten sind oder in denen *überhaupt kein positiver*

Effekt nachgewiesen werden konnte, (2) das Ausmaß der Effekte *hängt von der qualitativen Gestaltung des eingesetzten Verfahrens ab* und ist nicht ausschließlich auf die Intervention *Lehrveranstaltungsevaluation an sich* zurückzuführen, (3) etliche Dimensionen der Wirkung sind bislang *nicht näher untersucht* worden – vieles über Wirkungen und Wirkmechanismen der LVE ist daher nicht bekannt.

(1) *Scheitern von LVE*. Der von Cohen (1980, ähnlich: l'Hommedieu et al., 1990) berichtete durchschnittliche Effekt basiert auf insgesamt 22 empirischen Untersuchungen, von denen 19 einen positiven Effekt für den Einsatz von LVE nachzuweisen vermochten. In drei der in diese Metaanalyse eingegangenen publizierten Untersuchungen blieb der Einsatz von LVE in Bezug auf die untersuchten Variablen und innerhalb des betrachteten Zeitraums jedoch gänzlich folgenlos. Die Forschung über die Publikation von Untersuchungsergebnissen (so zur bevorzugten Publikation *signifikanter* Ergebnisse: Bornstein, 1991; Rennie, 2003) ebenso wie Untersuchungen zur Präsentation von Interventionsprojekten (so die Tabuisierung von *Misserfolgsprojekten*: Seeberg, 2003) legen nahe: Der „wahre“ Anteil wirkungs- und erfolgloser LVE liegt höher. Auch im deutschsprachigen Bereich werden überwiegend Berichte über erfolgreiche LVE-Projekte publiziert – sobald es jedoch um konkrete Zahlen geht, gilt: *„Veränderungen sind meist nicht beobachtbar, Verbesserungen bleiben anekdotisch.“* (Rindermann, 1997, S. 42). Rindermann (1997) führt allein neun gescheiterte Projekte zur Lehrveranstaltungsevaluation an deutschen Hochschulen an, in denen *keine* auf die Qualität der Lehre bezogenen Effekte berichtet werden konnten. LVE blieb in all diesen Fällen, abgesehen vom berichteten Widerstand der Lehrenden und von der Frustration der Evaluatoren (vgl. Heger, 1991), folgenlos: Viele LVE-Projekte scheitern.

(2) *Qualitative Gestaltung von LVE*. Die mögliche Wirkungslosigkeit von Lehrveranstaltungsevaluation ist nicht das alleinige Ergebnis eines schicksalhaften, vom Zufall bestimmten Prozesses: Die von Cohen (1980, ebenso: l'Hommedieu et al., 1990) durchgeführte Metaanalyse gibt ähnlich wie zahlreiche Einzelstudien eine Reihe von Hinweisen auf die konkreten Bedingungen, welche folgenlose von folgenreicher LVE unterscheiden: Immer wieder zeigt sich, dass die Art und Intensität der an LVE anknüpfenden *Anschlussmaßnahmen* (vgl. Abbildung 2.9, Kriterium 7) ein entscheidender Erfolgsfaktor ist. Cohen (1980) ermittelte durchschnittlich  $d=0,20$  bei einer geringen Intensität von Anschlussmaßnahmen (*Lehrende erhalten Ergebnisbericht*), jedoch  $d=0,64$  bei einer hohen Intensität (*im Anschluss an die LVE erfolgt eine didaktische Beratung der Lehrenden*). Die Korrelation dieses Faktors *Anschlussmaßnahmen* mit der Effektstärke in den 22 untersuchten Studien betrug  $r=0,64$  und lag damit deutlich über den Korrelationen aller anderen potenziell erfolgsrelevanten Faktoren.

Einzeluntersuchungen differenzieren dieses Befundmuster weiter: McKeachie et al. (1980) fanden in ihrer Studie zum Schulunterricht keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Bedingungen *kein Feedback* und *schriftliches Feedback der Einschätzungen*, während in der Gruppe der Lehrenden, die zwischenzeitlich an einer *Beratung auf Basis der Einschätzungen* teilgenommen hatte, deutlich positivere Einschätzungen in der abschließenden Befragung der Lernenden erreicht wurden. Wilson (1986) untersuchte, ob sich *gezielte Anregungen von Didaktik-Experten* in dem zu mehreren Zeitpunkten erhobenen Verhalten von Hochschullehrenden niederschlagen, und fand bei über 50% der teilnehmenden Lehrenden eine Verbesserung, bei 20% allerdings auch eine Verschlechterung der Einschätzungen durch die Studierenden, während in einer Vergleichsgruppe überhaupt keine signifikante Veränderung festzustellen war.

In seiner zusammenfassenden Analyse gelangt Murray (1984) zu der Einschätzung, dass Lehrver-

anstellungsevaluation sowohl objektiv als auch subjektiv – aus Sicht der Lehrenden, die das Verfahren nutzen – zu einer „moderaten“ (S. 117) Verbesserung der Lehreffektivität führe, die auch davon abhängig sei, inwieweit „*Evaluation ergänzt wird durch Expertenberatung und ob Evaluationsergebnisse bei Gehalts-, Beförderungs- und anderen Entscheidungen herangezogen werden*“ (S. 125, vgl. Abschnitt 3|4|2) und resümiert:

„Auch wenn viele dem widersprechen würden, vertritt der Autor die Ansicht, dass systematische Lehrveranstaltungsevaluation ein Erfolg ist und, stärker als jeder andere Faktor, dafür verantwortlich ist, dass die Qualität der Lehre an nordamerikanischen Hochschulen sich im Laufe der vergangenen 20 Jahre verbessert hat.“ (Murray, 1984, S. 129).

(3) *Einschränkende Forschungsdesigns*. In den meisten Untersuchungen zur Wirksamkeit von LVE wird der methodische Ansatz einer Messwiederholung mit zwischenzeitlicher Intervention verfolgt: Die Studierenden schätzen, beispielsweise zur Mitte des Semesters (Overall & Marsh, 1979), mittels eines Fragebogens den Ablauf der Lehrveranstaltung ein, wie zum Beispiel die didaktische Vorgehensweise, konkretes Lehrverhalten und motivationale Faktoren. Im Anschluss erfolgt eine Intervention (Overall & Marsh, 1979: *kein Feedback vs. Feedback*), und am Ende des Semesters wird derselbe Fragebogen erneut eingesetzt. Etwaige Unterschiede in den Bewertungen werden sodann in Beziehung zur zwischenzeitlich erfolgten Intervention gesetzt. Mögliche Wirkungen, die sich über die im Fragebogen selbst abgebildeten Aspekte *hinaus* ergeben könnten, wie auch der *eigentliche Wirkmechanismus* der Lehrveranstaltungsevaluation bleiben bei diesem Design unberücksichtigt: So werden die von Murray (1984) berichteten subjektiven Einschätzungen der Lehrenden *über* LVE nicht in Beziehung zur stattfindenden Intervention gesetzt, und die zeitliche Erstreckung der Studie bleibt auf den Ablauf eines Semesters beschränkt, sodass längerfristige Auswirkungen gar nicht erst untersucht werden *können*. Cohen (1980, S. 321) unterscheidet entsprechend die in den meisten Studien berücksichtigte und im Semesterablauf darstellbare „*Verbesserung innerhalb eines Kurses*“ im Sinne einer Veränderung des konkreten Lehrverhaltens von einer längerfristig angelegten „*Entwicklung der Lehrenden*“, im Sinne einer *Kompetenzentwicklung*, welche bislang jedoch kaum zum Gegenstand empirischer Untersuchung gemacht worden ist.

### 3|4|2 Kompetenzentwicklung durch Lehrveranstaltungsevaluation

Angesichts der Befundmuster zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation rückt die Frage in den Vordergrund, welche *Wirkmechanismen* dafür verantwortlich sind, dass in einigen Fällen LVE erfolgreich ist und in anderen Fällen nicht. Gefragt sind Modelle und Hypothesen, die beschreiben, wie sich das Instrument LVE auf das individuelle Lehrverhalten (vgl. Prozessqualität im Grundmodell der Lehrqualität in Abbildung 3.2) oder auf die Entwicklung der individuellen lehrbezogenen Kompetenzen (vgl. Inputqualität) auswirkt – welche sich wiederum in der Outputqualität und der transformativen Qualität der Lehre niederschlagen, zu deren Verbesserung die Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt wird. Sowohl in den theoretischen Konzepten zur LVE als auch in den empirischen Untersuchungen über deren Wirksamkeit werden die gesuchten Modelle und Hypothesen überwiegend *implizit* vertreten, indem eine bestimmte Kombination von Interventionen mit den Effekten des *Status quo*, einer Kontrollgruppe oder mit einer minimalen Intervention verglichen wird: Die implizite Hypothese über die Wirkungsweise von LVE besteht dann in der Annahme, dass die von den Autoren konzipierte Intervention wirksamer sei als

gar keine Intervention oder als eine Standard-Intervention. Balk (2000) differenziert demgegenüber explizit das Konzept „Rückmeldung“ vom „Beratungsansatz“, bei dem sich an das LVE-Feedback eine didaktische Beratung der Lehrenden anschließt. Bülow-Schramm & Reissert (1993, S. 401) unterscheiden vier „Absichten“, die alternative Wirkungsmodelle der LVE beschreiben, und Hage (1996, S. 155) benennt auf der Basis einer Analyse unterschiedlicher LVE-Angebote neben dem einfachen Feedback vier weitere „Nutzungsmodelle“ der LVE-Daten. Köpke (1994) diskutiert neun „Evaluationsansätze“, in deren Hintergrund ebenfalls Hypothesen über die Wirkungsweise von Lehrkritik stehen. Rindermann (1997) skizziert zusammenfassend eine Reihe solcher „Modelle“ und „Hypothesen“, die mehr oder weniger „invasive“ (S. 40) LVE-bezogene Interventionsformen repräsentieren. Sechs Modelle werden nachfolgend beschrieben; ihre Reihenfolge ist ordinal zu verstehen im Sinne eines zunehmenden Intensitätsgrades.

(1) Gemäß der *Sensibilisierungshypothese* führt die Durchführung von LVE, unabhängig von den konkreten Ergebnissen, zu einer verstärkten Beachtung der Lehre und mittelbar zu einer Verbesserung der Lehrqualität. Die Sensibilisierungshypothese (Hage, 1996, S. 155: „*stärkere Sensibilisierung für Lehrbelange*“) ist die positive Formulierung der Ansicht, dass die Einführung des Instruments LVE allein bereits einen hinreichenden Impuls gibt, um nachhaltige Veränderungen der Lehrqualität zu bewirken. Allerdings bezweifelt Rindermann (2003) vor dem Hintergrund empirischer Befunde, dass LVE auf diesem Wege tatsächlich zu mehr Qualität in der Lehre führen kann, auch wenn diese minimal invasive Interventionsform eine der häufigsten in der Hochschulpraxis vorzufindenden Umsetzungsvarianten darstellt:

*„Der Eindruck drängt sich auf, dass Lehrevaluation für die Praxis sich in nicht wenigen Fällen schon in der Lösung von Fragebogeneinsammel-, Belegleserauswertungs- und automatisierten Rückmeldeproblemen erschöpft. Funktionieren diese technischen Routinen zur organisatorischen Bewältigung rechtlicher Auflagen, stellen sich weitere Fragen nicht mehr. Die Befolgung von Verordnungen steht vor der Qualitätsorientierung (...) These ist, dass die Ziele von Evaluation auf diese Weise nicht erreicht werden können.“ (Rindermann, 2003, S. 243)*

(2) Gemäß der *Feedbackhypothese* sind es die in den Ergebnisberichten zur LVE in geeigneter Form enthaltenen Informationen (*verhaltensnah*: Diehl & Kohr, 1977; Heger, 1991; Giesen 1994; *als SOLL-IST-Gegenüberstellung*: Petermann, 1979; Henninger & Balk, 2001; *mit Referenzwerten*: Webler, 1995b), auf deren Basis sich Verhaltensänderungen der Lehrenden und in der Folge: Qualitätsverbesserungen der Lehre ergeben. Diese könnten beispielsweise auf dem Wege veränderter Handlungsziele der Lehrenden in Bezug auf die Veranstaltungskonzeption erreicht werden (Balk & Henninger, 1998; Balk, 2000; Henninger, 2000) oder im Sinne einer Anpassung des laufenden Lehrverhaltens an die Erwartungen der Studierenden (Overall & Marsh, 1979; Cohen, 1980, S. 322) oder aber dem Prinzip „*Abgleich Planung und reale Gestalt*“ (Köpke, 1994, S. 319) folgen. Eine von Rindermann (2000, S. 80) durchgeführte Analyse von N=149 einschlägigen Beiträgen aus dem deutschsprachigen Bereich weist die mit der Feedback-Hypothese umschriebene Intensität der Intervention zugleich als eine Art Trennlinie aus: Während sich in den von Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie hochschulexternen Personen veröffentlichten Beiträgen jeweils nur eine verschwindend geringe Minderheit (8%, 12%, 15%) gegen weiterführende Anschlussmaßnahmen ausspricht, kommt in der Gruppe der Professorinnen und Professoren die *Mehrheit* (51%) zu dem Schluss, dass eine höhere Intensität von Maßnahmen in der Folge von LVE nicht zielführend, nicht erforderlich oder empirisch nicht zu rechtfertigen sei. In den international durchgeführten empirischen Studien zeigt sich jedoch: „*Bei näherer Betrachtung können wir erkennen, dass die Weitergabe von Feedback an die Lehrperson in*

*Form von Studierendeneinschätzungen eine unvollständige Taktik zum Erzielen von Lehrverbesserungen darstellt.*“ (Stevens, 1987, S. 36). Ein Versuch, die Wirksamkeit des Feedbacks unter Beibehaltung der Feedback-Hypothese zu erhöhen, ergibt sich aus der von Balk (2000) beschriebenen Interventionsstudie. Dort wurde unter Rückgriff auf ein theoretisches Modell der Handlungsregulation die Zielorientierung der Lehrverhaltens in den Vordergrund gestellt. Als entscheidender Wirkmechanismus wurde die Veränderung der lehrbezogenen Handlungsziele auf Basis von Studierenden-Feedback angesehen; die Befunde erwiesen sich allerdings als nicht signifikant. Eine dritte Differenzierung der Feedback-Hypothese ergibt sich aus der Unterscheidung, ob die eigentliche Information (die Einschätzung des Lehrverhaltens) oder das Kennenlernen der Perspektive der Studierenden (welche die Einschätzung abgeben) für etwaige Änderungen des Lehrverhaltens entscheidend ist. Die Feedback-Hypothese lässt sich somit in den drei Varianten (2.1) Hinweise zur Anpassung des Lehrverhaltens, (2.2) Abgleich zwischen Zielen und tatsächlicher Umsetzung, (2.3) Kennenlernen der Perspektive der Studierenden formulieren.

(3) Im hochschuldidaktischen *Diskursmodell* (Rindermann, 1997, S. 39), dem schwächsten über das bloße Feedback hinausgehenden Interventionsmodell, schafft erst eine auf Basis des Ergebnisberichts erfolgende Diskussion (Hage, 1996, S. 155: „*aktive Auseinandersetzung um die Lehrqualität im Dialog*“, Köpke, 1994, S. 318: „*Manöverkritik*“; Hartig, 1997: „*Dialogorientierte Evaluation*“) die notwendige Voraussetzung für verändertes Lehrverhalten. Schon in einem der ersten deutschsprachigen LVE-Verfahren (Diehl & Kohr, 1977) wurde ein solcher Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden auf Basis der Ergebnisberichte angeregt; Studierende sehen diesen Schritt überwiegend als erforderlich an (Schulze, 2001), und auch viele Lehrende bevorzugen diskussionsbasierte Verfahren der Lehrkritik gegenüber schriftlichen Varianten (Tiberius, Sackin & Cappe, 1987). Auch die Berater des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Wissenschaft und Forschung sehen im Dialog den Schwerpunkt: „*Veranstaltungskritik hat vor allem den Zweck einer hochschulinternen Optimierung der Lehre (....) Auf diese Weise soll der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden gefördert oder initiiert (...) werden.*“ (Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1991, S. 37). Dieser Dialog kann im laufenden Veranstaltungsbetrieb stattfinden oder auch in einem besonderen Rahmen wie dem „*Tag der Lehre*“ (Hackl & Sedlacek 2001). Auch der Diskurs auf kollegialer Ebene mit anderen Lehrenden wird als wirksam beschrieben (Braskamp, 1980; Sagmeister, 1998), ebenso wie der Abgleich mit der Einschätzung aus Sicht der Lehrperson selbst (Queis, 2004). Das Diskursmodell kann dahingehend differenziert werden, ob (3.1) die anlässlich der LVE und unabhängig von den konkreten Ergebnissen erzielte *Verbesserung der lehrbezogenen Kommunikation* zwischen Studierenden und Lehrenden (z.B. Abbau von Hemmungen seitens des Studierenden, Kritik zu äußern, oder verstärktes Nachfragen seitens der Lehrenden) oder ob (3.2) die im Verlaufe des Diskurses erreichte *Konkretisierung der Informationen* aus dem schriftlichen Feedback als zentraler Wirkmechanismus zu verstehen ist.

(4) Der *Beratungsansatz* geht davon aus, dass im Anschluss an die LVE eine Beratung der Lehrenden (durch Hochschuldidaktiker: Heger, 1991; durch Experten: Wilson, 1986; durch die Fachbereichsleitung: Kriszio, 1992; durch eine leitende Lehrkraft: Kohler & Rindermann, 2000; durch einen Moderator im Evaluationsprozess: Holt & Moore, 1992, durch Peers im Rahmen kollegialer Supervision: Köpke, 1994, S. 320) erfolgt, in der in geeigneter Weise über Schwächen und Veränderungsmöglichkeiten des Lehrverhaltens informiert wird: „*Wir halten es für essentiell, den Dozenten in vertraulicher Form und im persönlichen Gespräch eine Rückmeldung über die erzielten Ergebnisse zu geben.*“ (Basler et al., 1995, S. 77). Auch Kromrey (2001b, S. 34) sieht „*Evaluation und Beratung als Handlungszusammenhang*“.

McKeachie et al. (1980, ähnlich: Overall & Marsh, 1979) konzipierten einen entsprechenden LVE-Beratungszyklus: Zunächst schätzten die Lehrenden ihr eigenes Lehrverhalten anhand des eingesetzten LVE-Fragebogens selbst ein. Anschließend wurde im Laufe eines Beratungsgesprächs diese Selbsteinschätzung der Lehrenden mit der Fremdperspektive der Studierenden abgeglichen, und der Berater hob Veränderungsmöglichkeiten hervor. Die empirischen Daten zeigten auf mehreren Dimensionen des später erneut eingesetzten Fragebogens eine klare Überlegenheit dieser Intervention gegenüber einem rein schriftlichen Ergebnisbericht (entsprechend Feedback-Hypothese). Marsh & Roche (1993) wiesen spezifische Effekte einer solchen Beratung nach: Im Beratungsgespräch wählten die Lehrenden einzelne der im LVE-Fragebogen erhobenen Aspekte aus, erhielten hierzu Umsetzungshinweise und vereinbarten mit dem Berater, gezielt an Verbesserungen in diesen Aspekten zu arbeiten (vgl. Einsatzkontext *Beratung* für das Kompetenzprofil in Abschnitt 9|5). In den ausgewählten Aspekten zeigten sich zu einem späteren Messzeitpunkt tatsächlich überproportional verbesserte Einschätzungen. In der Studie von Marsh & Roche (1993) wurde zudem die zeitliche Dimension der Interventionen deutlich, indem die geschilderten überproportionalen Verbesserungen nur in jener Gruppe auftraten, die zum Semesterabschluss an der Beratung teilgenommen hatte und deren Lehrverhalten im nachfolgenden Semester erneut durch LVE erhoben worden war, nicht jedoch bei einer im Semesterverlauf durchgeführten Beratung. Dieser Befund legt nahe, dass neben den Wirkmechanismen der kurzfristigen *Adaptierung* des Lehrverhaltens an den Verlauf der jeweiligen Veranstaltung im Rahmen der gegebenen lehrbezogenen Kompetenz und der gegebenen Lehrkonzepte auch längerfristige Prozesse der *Kompetenzentwicklung* der Lehrenden und/oder *Veränderungen ihrer Lehrkonzepte und -methoden* eine wesentliche Rolle spielen.

(5) Über dieses Maß an individueller Beratung der Lehrenden geht das Modell der hochschuldidaktischen *Kompetenzentwicklung* (Rindermann, 2001a, S. 78: „*Hochschuldidaktische Weiterbildung*“, „*Trainingsprogramme*“; Hage, 1996, S. 155: „*didaktische Qualifikation*“) noch einen Schritt hinaus, indem die Anregungen aus der LVE-Befragung mit konkreten Gelegenheiten zum gezielten Erlernen veränderten Lehrverhaltens wie Coaching oder Weiterbildung verknüpft werden:

*„In Bezug auf die Kompetenzen von Lehrenden bietet eine Evaluation große Lernchancen. Durch gezielte Verhaltensänderungen oder durch die Nutzung von Weiterbildungsangeboten (etwa in den Bereichen Rhetorik, Methoden der Wissensvermittlung, etc.) können seitens der Lehrenden viele Verbesserungen für Lehrveranstaltungen erreicht werden.“ (Sturm, 1991, S. 23).*

In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Verfahren zum (vor allem didaktischen) Training von Lehrenden genannt, die auf der Kooperation junger Dozentinnen und Dozenten im Rahmen von Netzwerken, Kleingruppen oder „*Tandems*“ (Wahl, 1993, S. 82) basieren und eine gegenseitige Unterstützung sicherstellen sollen (vgl. Einsatzkontext *Netzwerk* für das Kompetenzprofil in Abschnitt 9|4). Evaluationsergebnisse sollen auf diese Weise „*als Ausgangsbasis für Professionalisierung und Qualifizierung*“ (Iber, 2000, S. 26) genutzt werden. Die notwendigen didaktischen Kompetenzen (vgl. Abschnitt 5|1|2) können gemäß dieses Interventionsmodells nicht bei den Lehrenden aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation automatisch vorausgesetzt werden, sondern sie sind erst noch zu vermitteln: „*Wenn das Ziel der Evaluationen die Verbesserung der Qualität der Lehre ist, dann ist hierfür ein begleitendes Angebot hochschuldidaktischer Maßnahmen erforderlich.*“ (Winteler, 2002, S. 529). Entsprechende hochschuldidaktische Einzelangebote wie Workshops, Seminare und weitere Formen der gezielten Kompetenzentwicklung für Lehrtätigkeiten gibt es seit etlichen Jahren; in jüngerer Zeit werden darüber hinaus

umfassendere Konzepte wie curricularisierte Aufbaustudiengänge für angehende Lehrende (z.B. Harder, 2003: „*Master of Higher Education*“; Webler, 2004), Zertifikate für den Besuch von Veranstaltungsreihen (Macke, Kaiser & Brendel, 2003) oder gezielte Förderprogramme für einzelne Gruppen (z.B. für Juniorprofessoren: Mehrrens, 2004) erprobt. Im Gegensatz zum Beratungsansatz bleibt es bei dieser Interventionsform nicht beim zunächst *per se* folgenlosen Gespräch über konkretes Lehrverhalten, sondern es schließt sich die Nutzung gezielter Angebote zur Kompetenzentwicklung an.

(6) Die stärkste Intervention besteht in einer *institutionellen Verankerung* (Rindermann, 2001, S. 78: „*Anreize in Form von Gratifikationen*“; Hage, 1996, S. 156: „*direktere und umfassendere Mechanismen zur Lehrverbesserung*“) der LVE in solcher Weise, dass bestimmte Gratifikationen oder – noch stärker – vertragliche Entscheidungen daran gekoppelt werden, ob und wie Lehrende sich an LVE und/oder Anschlussmaßnahmen beteiligen und welche Ergebnisse dabei erzielt werden. Eine solche Form der Leistungsorientierung und Outputsteuerung ist in den USA schon seit längerer Zeit etabliert, insbesondere hinsichtlich der „*Entscheidungen über Promotion und Tenure, d.h. über die Übernahme in eine Dauerstellung und die Beförderung zum Associate Professor oder zum Full Professor*“ (Kriszio, 1992, S. 222); sie wird dort in vielen Fällen mit gezielten Trainingsprogrammen zum Aufbau der lehrbezogenen Kompetenzen unterfüttert (Healy, 1995). Die gesetzlichen Voraussetzungen zur Umsetzung eines solchen Interventionsmodells sind auch in Deutschland bereits punktuell geschaffen worden, allerdings betrifft die im Zuge des „*Professorenbesoldungsreformgesetzes*“ (ausführlich: Witte et al., 2003) neu eingerichtete „W-Besoldung“, bei der die finanzielle Kompensation für Professorinnen und Professoren erstmals eine leistungsabhängige Komponente enthält, bislang mit gut 500 Lehrenden (vgl. Abbildung 5.2) kaum mehr als ein Prozent der verbeamteten Lehrenden. Es mangelt zudem an konkreten Konzepten, welche Leistungsindikatoren in welcher Weise bei der Festlegung der Besoldungshöhe berücksichtigt werden sollen. Dennoch befürwortet eine klare Mehrheit der deutschen Professorinnen und Professoren (über drei Viertel der Befragten: Kopp & Weiß, 1995) zumindest prinzipiell leistungsorientierte Mittelzuweisungen. Dass die Lehrleistungen und insbesondere die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation hierbei maßgeblich Berücksichtigung finden sollten, schlägt sich in den bislang vorliegenden Diskussionsvorschlägen nieder (z.B. Handel & Donner, 2003). Da die zunächst naheliegendste *formelgebundene* Berücksichtigung von Leistungsindikatoren jedoch schnell zu außerordentlich komplexen Berechnungssystemen führt (z.B. Scholz & Gorges, 2002), sind im internationalen Vergleich solche Verfahren häufiger, in denen die genaue Festlegung der individuellen Besoldung nicht auf Formeln, sondern auf einer *Abwägung* im Rahmen von Verhandlungen mit der Fachbereichsleitung (Witte & Schreiterer, 2003; Prinzip: Verhandlungen anstelle bürokratischer Regelungen) basiert. Andererseits gibt es auch erhebliche Zweifel an der Wirksamkeit der mit leistungsabhängiger Mittelzuweisung beabsichtigten Steuerungsfunktion entsprechend der Annahme, „*über Evaluierungen ließe sich Druck auf die Lehrveranstaltungsleiter ausüben und so letztlich die Qualität der Lehre verbessern*“ (Nigsch, 1994, S. 262). So unterscheiden Minssen & Wilkesmann (2003) empirisch auf Basis einer Faktorenanalyse von Aussagen über Leistungsindikatoren zwei Gruppen von Lehrenden, nämlich „*Ökonomen*“, die schon jetzt dasjenige Verhalten aufweisen, das durch die Indikatorisierung eigentlich erst befördert werden soll, während „*Traditionalisten*“ der Indikatorisierung so kritisch gegenüberstehen, dass eher mit nicht-intendierten Effekten dieser Form der Neuen Steuerung zu rechnen sei – bei beiden Gruppen von Lehrenden wäre der beabsichtigte Wirkmechanismus außer Kraft gesetzt.

In Tabelle 3.2 sind die vorgestellten sechs Grundmodelle über die Wirkmechanismen der Lehrveran-

staltungsevaluation entsprechend ihrer Invasivität geordnet; die Feedback-Hypothese (2. Intensitätsstufe) und das Diskursmodell (3. Intensitätsstufe) sind hierbei in Anlehnung an die in der Literatur vertretenen Differenzierungen in mehreren alternativen Formulierungen dargestellt (vgl. Studie III).

**Tabelle 3.2** Hypothetische Wirkmechanismen der LVE (in Anlehnung an Bülo-Schramm & Reissert, 1993; Köpke, 1994; Hage, 1996; Balk, 2000; Rindermann, 2001).

Intensität	Modell/Wirkmechanismus	Hypothese
<b>1</b>	<b>Sensibilisierungs-Hypothese</b> Erhöhung der Aufmerksamkeit der Lehrenden für das eigene Lehrverhalten	LVE führt generell zu einer erhöhten Sensibilität der Lehrenden für Lehrprozesse. Vor allem hierdurch kommt es zu Verbesserungen im Lehrverhalten.
<b>2</b>	<b>Feedback-Hypothese</b> Anpassung des Lehrverhaltens auf Basis von Informationen für die Lehrenden	LVE stellt den Lehrenden Informationen zur Verfügung, auf deren Basis eine Anpassung des Lehrverhaltens erfolgt.
<b>2.1</b>	... über ihr Lehrverhalten	LVE bringt den Lehrenden als Feedback konkrete Informationen über ihr eigenes Lehrverhalten. Vor allem auf Basis dieser Informationen kommt es zu einer Verbesserung.
<b>2.2</b>	... über die Relation zwischen angestrebten Zielen und erreichten Wirkungen	LVE ermöglicht einen Abgleich zwischen den angestrebten Zielen und den erreichten Wirkungen. Vor allem dieser Abgleich führt zu Zielkorrekturen und damit zu Verbesserungen.
<b>2.3</b>	... über die Perspektive der Teilnehmenden	Durch LVE werden Lehrende in die Lage versetzt, die Perspektive der Teilnehmenden einzunehmen. Vor allem durch die stärkere Orientierung an dieser Perspektive kommt es zu einer Verbesserung.
<b>3</b>	<b>Diskursmodell</b> Förderung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Teilnehmenden durch LVE	LVE fördert die lehrbezogene Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden und trägt so zu einer Verbesserung des Lehrverhaltens bei.
<b>3.1</b>	... mit der Folge einer Erleichterung und Intensivierung der lehrbezogenen Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden	Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Teilnehmenden wird durch LVE intensiviert. Vor allem auf diese Weise ergeben sich Hinweise für Verbesserungen.
<b>3.2</b>	... zur Konkretisierung der Anregungen aus der LVE-Durchführung	Der Dialog zwischen Lehrenden und Teilnehmenden über LVE-Ergebnisse konkretisiert die Informationen über das Lehrverhalten. Vor allem diese Informationen bewirken eine Verbesserung.
<b>4</b>	<b>Beratungsansatz</b> Förderung der Metakompetenz der Lehrenden zur eigenen Kompetenzentwicklung	Im Zuge einer didaktischen Beratung auf Basis der LVE-Ergebnisse erhalten Lehrende konkrete Änderungsvorschläge von Experten. Vor allem diese Vorschläge führen zu einer Verbesserung.
<b>5</b>	<b>Kompetenzentwicklung</b> Entwicklung der lehrbezogenen Kompetenzen durch die an LVE direkt anschließenden Maßnahmen	Vor allem die im Anschluss an LVE erfolgende Teilnahme an hochschuldidaktischen Trainings/Workshops fördert gezielt das Lehrverhalten und bringt so eine Verbesserung mit sich.
<b>6</b>	<b>institutionelle Verankerung</b> Stärkung des Relevanz der Lehre und des Interesses an verbessertem Lehrverhalten aufgrund finanzieller Koppelung	Vor allem eine Koppelung von LVE an die Gehaltshöhe unterstreicht den Stellenwert der Lehre und führt so mittelbar zu einer Verbesserung des Lehrverhaltens.

Die Bandbreite der Modelle und Hypothesen, auf welche Weise das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* zur Qualitätsentwicklung der Lehre beitragen kann, rückt die Notwendigkeit ins Blickfeld, über die angestrebte Funktion der Lehrveranstaltungsevaluation Klarheit zu gewinnen. Diesem Blick auf die Zielebene der Lehrveranstaltungsevaluation ist der abschließende Abschnitt dieses Kapitels gewidmet.

## 3|5 Bildungsforschung, Qualitätsfeststellung oder Personalentwicklung?

Die Diskussion über das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* ist von einer „komplexen Verwobenheit von Argumenten und Emotionen“ (Heger, 1991, S. 49) geprägt. Der an einigen ausgewählten Kernpunkten skizzierte Verlauf dieser Diskussion deutet darauf hin, dass die *Funktion* der Lehrveranstaltungs-

evaluation ganz unterschiedlich verstanden werden kann: Wer sich von LVE beispielsweise wissenschaftliche *Erkenntnisse* über die Qualität der Lehre erhofft, wird LVE anders gestalten stellen als jemand, für den *Verbesserungen* der Qualität der Lehre an erster Stelle stehen; die Erwartungen an das Instrument LVE werden wiederum unterschiedlich ausfallen, wenn die *Objektivität* der Bewertung mit dem Ziel einer Feststellung der Qualität das vorrangige Ziel ist.

Die Frage nach der Funktion von Lehrveranstaltungsevaluation (Kriterien 7 bis 12 in Abbildung 2.9) wird selten und zumeist eher beiläufig angesprochen: „*Generell wird bei Evaluationsprojekten die Frage des ‚Wie‘ meist breit diskutiert, das ‚Wozu‘ bleibt dagegen fast immer ausgeklammert.*“ (Spiel & Gössler, 2001, S. 13).<sup>6</sup> Doch gerade das „Wozu“ wird zur entscheidenden, im ersten und nicht im letzten Schritt zu klärenden (vgl. Nigsch, 1994) Frage, wenn ein Instrument auf so vielfältige Weisen und mit so vielschichtigen Wirkmechanismen eingesetzt werden kann. Ohne eine solche Klärung besteht die Gefahr, dass sich „*der Versuch zur Verbesserung der Qualität der Lehre zum ‚blinden Suchen mit dem Krückstock im Nebel‘ entwickelt*“ (Köpke, 1994, S. 311). *Wozu also Lehrveranstaltungsevaluation?*

Die Auffassung von den Funktionen, die dem Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* gegenwärtig und künftig zukommen könnten oder sollten, sind ausgesprochen vielfältig, ein Konsens ist derzeit noch nicht absehbar (vgl. Hager, 1991; Weiss, 1991; Lang, 2002). Nigsch (1994, vgl. Abschnitt 2|1|2) ermittelte vier alternative Wahrnehmungen der neu an Bedeutung gewinnenden LVE, nämlich (1) als nicht weiter beachtenswerte zweite Welle der Hochschuldidaktik, „*ein bereits vor mehr als zwanzig Jahren formuliertes Anliegen, das sich aus nachvollziehbaren Gründen als unrealisierbar erwiesen hat*“ (Nigsch, 1994, S. 256), (2) als ernst zu nehmendes Instrument zur Stimulation von Innovation, das selbstverständlich Scheinendes durch Evaluation gezielt hinterfragt und mit dem sich die Hochschule selbst die Gelegenheit zu einer Veränderung aus sich selbst heraus eröffnet, (3) als ebenso folgenreiche Problematisierung des Selbstverständlichen, indem LVE der Hochschule wie ein „*unbequemes Ei ins Nest gelegt wird*“ (ebd., S. 256) und eine outputorientierte Selbstkontrolle erzwingt, (4) als in absehbarer Zeit wieder in Vergessenheit geratendes Eigentor der Politik, welches das proklamierte Ziel einer verstärkten Selbstreflexion der Hochschule nicht zu bewirken vermag: Statt dessen würden die ministeriell definierten Evaluationsforderungen „*unterlaufen oder ignoriert*“ (ebd., S. 257), und die Hochschule bliebe einfach so, wie sie ist.

Die zu treffende Grundsatzentscheidung, auf deren Ergebnis die Akteure der Hochschule zudem auch selbst Einfluss nehmen können, lautet: *ob* durch Evaluation überhaupt etwas bewirkt werden *soll*, oder *ob* sie zu einem „*Evaluations-Ritual*“ (Kromrey, 2001, S. 25), zu einer „*technokratischen Übung*“ (Preißer, 1992, S. 197), zu einer folgenlosen Form „*symbolischer Politik*“ (Preißer, 1993) werden *soll*:

*„Der unwiderstehliche Sog der Evaluation ist im Begriff, daraus eine institutionalisierte Technik (...) zu machen, Rationalitätsmythos inbegriffen: Keine Universität wird es sich noch leisten können, ohne ge-diegene Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation auszukommen.“ (Ortmann, 2000, S. 389).*

Entscheidet man sich für eine über den „Rationalitätsmythos“ hinausgehende Funktion, so stellen gemäß Klockner & Barz (1995, S. 120, ähnlich: Schöffmann, 1991; Bülow-Schramm & Reissert, 1993, S. 399) die Rollen der „*Akteure*“ (vgl. Kriterien 6 und 7 in Abbildung 2.9) und die „*Ziele*“ des Vorhabens die wesentlichen Dimensionen bei der Konkretisierung der Funktionen dar, die Lehrveranstaltungsevaluation

<sup>6</sup> anekdotisch: So bat mich eine Kommission von Prorektoren, einige der „üblichen“ Ziele für die von ihnen geplante Absolventenbefragung zusammenzustellen, anstatt sich selber darauf zu verständigen, wofür sie die von ihnen in Auftrag gegebenen Fragebögen eigentlich einsetzen möchten.

übernehmen soll. Primäre *Akteure* (vgl. Köpke, 1994) sind (1) die *Lehrenden* als diejenigen, deren Lehrverhalten bei der LVE im Zentrum der Analyse steht, (2) die *Studierenden*, deren Einschätzungen die Basis des Verfahrens liefern, (3) die *Evaluatoren*, die den Prozess der LVE steuern und organisieren, sowie (4) die *Initiatoren* der Evaluation wie zum Beispiel staatliche Institutionen oder die Fachschaften, und auch (5) das „System“ (Schöffmann, 1991, S. 240) als Ganzes und in seinem Zusammenwirken.

Am Beispiel der Rolle des Evaluators zeigt sich in prägnanter Weise die Bandbreite möglicher Ausgestaltungen. Wottawa (1991) unterscheidet vier Rollenausprägungen: (1) Der Evaluator als *Faktensammler* stellt Ergebnisse fest und entwickelt hierzu auch die Methoden zur Ergebnissammlung. (2) Als *Gutachter* bewertet der Evaluator Fakten und überträgt objektive Daten in eine subjektive Gütebewertung, also in ein Urteil über die Qualität des Evaluationsobjektes. (3) Der *Entwickler* gibt heuristisch-kreative Anregungen für die Veränderung des evaluierten Objekts, und (4) der *Moderator* gibt sozialtechnische Hilfen bei der Zielanalyse auf Basis erhobener Daten und stellt Methoden zur Überwindung der Diskrepanz zwischen angestrebtem und erreichtem Ergebnis zur Verfügung. Nimmt man die Unterscheidung zwischen der „*Evaluation (ohne -forschung)*“ (Moosbrugger, 1997, S. 14) einerseits und der Evaluationsforschung im engeren Sinne andererseits (Kniest, 1997; Moosbrugger & Schweizer, 2002) hinzu, ergeben sich für den Evaluator *als Forscher* außerdem die Rollen (5) des *Wissenschaftlers*, der Theorien und Hypothesen mit Hilfe von Evaluationsverfahren prüft sowie jene (6) des *Beobachters*, welcher, ohne selber einzugreifen, unter Einsatz von Evaluationsinstrumenten Daten über die Einsatzbedingungen und die Wirkungsweise des Untersuchten erhebt. Schöffmann (1991) verweist darauf, dass diese alternativen Rollen der Beteiligten nicht unabhängig von der Zielstellung des Verfahrens seien; die den Akteuren bei der Lehrveranstaltungsevaluation zugewiesenen Rollen unterscheiden sich je nachdem, welche Zielstellung dem Verfahren implizit oder explizit zugewiesen wird.

In der Literatur wird eine unüberschaubare Vielfalt potenzieller Zielstellungen für das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* genannt: Bülow-Schramm und Reissert (1993, S. 401) unterscheiden (1) LVE als *Diagnose des Lehrverhaltens* (ähnlich: Gollwitzer & Schlotz, 2003), (2) LVE als Basis für die *Kommunikation* zwischen Lehrenden und Lernenden, (3) LVE als Ansatzpunkt für konkrete *Qualitätsverbesserungen* sowie (4) LVE als Grundlage für die *individuelle Entlohnung*. Rindermann (2001, S. 12) nennt ferner (5) LVE als Informationsgrundlage für die *Veranstaltungswahl* durch die Studierenden, (6) LVE als *Maß für die Qualifikation der Lehrenden*, das als Grundlage für vertragliche Entscheidungen herangezogen werden kann, (7) LVE als Datenbasis für *Vergleiche zwischen Hochschulen*. Kromrey (2001b) diskutiert außerdem (8) LVE als methodisch kontrollierte *empirische Evaluationsforschung* im Sinne von Ursache- und Wirkungsanalysen, (9) LVE als *Zielerreichungskontrolle*, (10) LVE als Grundlage für *Qualitätsindikatoren* sowie (11) LVE als Instrument der *Qualitätsmessung* von Veranstaltungen. Aus den Ausführungen von Müller-Böling (1996a) ergibt sich die Funktion von (12) LVE als Grundlage der *Rechenschaftslegung* im Sinne einer Output-Evaluation, und Preißer (1991, S. 70) sieht LVE (13) als Möglichkeit zur „*Entwicklung der demokratischen Strukturen*“ an den Hochschulen im Sinne einer stärkeren Beteiligung der Studierenden. Westermann & Rockenbauch (1999) beschreiben ferner den Einsatz von (14) LVE als *angewandter Wissenschaft*, und Bachmann & Schratz (1991, S. 225ff.) stellen (15) LVE als Methode der *Selbstreflexion* der Lehrenden im Sinne des „*forschenden Lehrens*“ dar. Marquardt (1999) spricht von (16) LVE als „*Baustein innovativer Hochschulpolitik*“, und nicht zuletzt könnte LVE auch dazu beitragen, (17) „*den Stellenwert der Lehre an den Hochschulen nachhaltig zu steigern – und zwar nicht durch eine Neuauflage dutzendfach gehörter Appelle und nicht durch neue*

*administrative Vorgaben*“ (Hoffmann, 1996, S. 139), sondern durch eine Förderung des „Gefühls für Qualität“ (Daxner, 1999a, S. 42): Die Befürchtung von Grünh & Gattwinkel (1992) einer „Überfrachtung eines sinnvollen Instruments“, indem der LVE zu viele und zu gewichtige Ziele zugewiesen werden, erscheint mehr als berechtigt.

Mit dem Ziel, diese zahllosen und widersprüchlichen Alternativen auf wenige Kernpositionen zu kondensieren und mit der unweigerlichen Folge, zahlreiche Facetten und Abstufungen zu übergehen, werden in Tabelle 3.3 drei alternative Modelle der Lehrveranstaltungsevaluation prototypisch unterschieden und nachfolgend erläutert (vgl. Kromrey, 2005, mit einer ähnlichen Differenzierung).

**Tabelle 3.3** Drei prototypische Modelle der LVE. Die Zahlen in der linken Spalte verweisen auf die Kriterien zur Beschreibung von Verfahren der Lehrkritik (vgl. Abbildung 2.9).

Aspekt	1 – LVE als Bildungsforschung	2 – LVE als Qualitätsfeststellung	3 – LVE als Personalentwicklung
<b>Evaluationsmodell</b>	kausale Wirkungsanalyse, experimenteller Ansatz, wissenschaftliche Analyse	summative Wirkungsprüfung, objektive Bewertung der Lehrqualität, Produktevaluation	formative Wirkungsanalyse, Prozessevaluation
<b>erhobenes Konstrukt</b>	Wirkungen und Wirksamkeit von Lehr- und Lernprozessen	Qualität der Lehre	Verhalten der Lehrperson
<b>Initiatoren (7)</b>	Bildungsforscher, Hochschuldidaktiker, Forschungsinstitut	Hochschulleitung/-verwaltung, Aufsichtsbehörde, Ministerium, Staat	Studierende, Lehrende, Hochschulleitung, Personalentwicklung
<b>Rollen der Lehrenden (8.1)</b>	Messobjekte	Messobjekte	Dialogpartner, zu entwickelndes Personal
<b>Rolle der Studierenden (8.2)</b>	Messobjekte	Experten für Lehrqualität	Dialogpartner
<b>Rolle der Evaluatoren (8.3)</b>	Forscher, Beobachter	Faktensammler, Gutachter	(Personal-)Entwickler, Moderatoren
<b>Verbindlichkeit der Teilnahme (9)</b>	freiwillige Teilnahme zur Forschungszwecken	verbindliche Regeln über Turnus und Modalität erforderlich	verbindliche Regeln über Turnus und Modalität möglich
<b>Verwendungszweck der Daten (10)</b>	Qualitätsforschung, wissenschaftliche Erkenntnis, Modelle und Theorien für „gute Lehre“, zur Weiterentwicklung der LVE oder zur Hochschulforschung	Qualitätssicherung, Ranking, Indikatoren, Qualitätsberichte, leistungsabhängige Entlohnung, quantitative Personalbeurteilung, Personalauswahl, Kurswahl	Qualitätsentwicklung, Weiterentwicklung des Lehrverhaltens, Steuerung der Kompetenzentwicklung, qualitative Personalbeurteilung
<b>mögliche Anschlussmaßnahmen (11)</b>	Publikation von Forschungsergebnissen, Empfehlungen für „gute Lehre“, (Weiter-)Entwicklung von Fragebögen und Interventionen	Offenlegung individueller Ergebnisse, Berechnung eines Qualitätsindex, Vergabe von Lehrpreisen	Vorlage individueller Ergebnisse, Diskussion mit Studierenden/Kollegen/Vorgesetzten/Experten, Ableitung von Maßnahmen
<b>Konzeptionelle Einbettung (12)</b>	theoretischer Rahmen, Forschungsbezug	Konzepte zur leistungsabhängigen Entlohnung, Karrieremodelle	Konzepte zur Kompetenzentwicklung für Lehrende
<b>implizite Voraussetzungen</b>	Vorliegen eines theoretischen Modells der Lehrwirkung Vorliegen einer hinreichenden Liste abhängiger und unabhängiger Variablen Umsetzbarkeit des experimentellen Designs	Vorliegen eines wissenschaftlich oder konsensuell abgesicherten Qualitätsmodells „guter Lehre“ Verfügbarkeit reliabler und valider Messinstrumente Verfügbarkeit von Indikatoren zur Feststellung der Lehrqualität auf Basis von LVE	Verständigung auf einen bestimmten Kriterienkatalog Bereitschaft zur Reflektion des eigenen Lehrverhaltens (Lehrende) und Aktivierung zur Teilnahme am Dialog (Lehrende und Studierende)
<b>Erfolgsindikator</b>	Erkenntnis: signifikante, wahre, bedeutsame, wissenschaftliche Ergebnisse	Objektivität: faire, transparente, verlässliche Grundlage für Konsequenzen	Nützlichkeit: pragmatische, umsetzbare Hinweise
<b>Kernfrage der Diskussion</b>	Worin liegt die Qualität von Lehrveranstaltungen?	Was können Befragungen von Studierenden über die Qualität von Lehrveranstaltungen aussagen?	Wie wirkt sich Lehrveranstaltungsevaluation auf die Qualität von Lehrveranstaltungen aus?

(1) Als *Bildungsforschung* verstanden, sollte LVE wahre, für die Wissenschaft relevante Erkenntnisse liefern. In diesem „*wissenschaftlichen Zwecken dienlichen Nutzungsmodell*“ (Hage, 1996, S. 155; Kromrey, 2005, S. 61: „*Forschungsparadigma*“) verknüpfen sich Ansätze der Evaluationsforschung mit der Lehr-Lern-Forschung und der Forschung über Hochschulsozialisation, wie dies auch von Schrader &

Helmke (2001, S. 248) vorgeschlagen wird.

(2) Im Sinne einer *Qualitätsfeststellung* steht demgegenüber die Anforderung im Vordergrund, objektive, fair und transparent erhobene Daten zu liefern. Lang (2002) bezeichnet dieses Modell als „Messung von Qualität“ (S. 10), Cohen & McKeachie (1980) sprechen von „*summativen Evaluationen mit dem Zweck administrativer Entscheidungen*“ (S. 147), und Kromrey (2005, S. 61) bezeichnet dieses Konzept als „*Kontrollparadigma*“.

(3) Demgegenüber muss eine als *Personalentwicklung* verstandene Lehrveranstaltungsevaluation sich dem Anspruch stellen, nützliche, umsetzbare Hinweise zur Weiterentwicklung des Lehrverhaltens und der individuellen lehrbezogenen Kompetenzen bereitzustellen. Cohen & McKeachie (1980) bezeichnen diesen Ansatz als „*formative Evaluation mit dem Zweck der Lehrverbesserung*“ (S. 147), Hackl & Sedlacek (2001, S. 126) sprechen von einem „*Entwicklungsinstrument*“, und Kromrey (2005, S. 61) benennt diese mögliche Funktion der LVE als „*Entwicklungsparadigma*“.

Die in der Arbeitsdefinition der LVE offen gelassenen Bestimmungsstücke der Kriterien (7) bis (12) zur Klassifikation von Verfahren der Lehrkritik (vgl. Abbildung 2.10 und Abbildung 2.9) lassen sich nun entsprechend den drei Modellen konkretisieren. Den drei in Tabelle 3.3 beschriebenen Prototypen ist neben der Präzisierung der zunächst offen gelassenen Kriterien jeweils eine der in Abschnitt 3|1 vorgestellten Kernfragen der Diskussion um Lehrveranstaltungsevaluation zugeordnet, und es werden Erfolgskriterien angegeben, anhand derer sich der Erfolg der jeweils in paradigmatischer Weise verstandenen Lehrveranstaltungsevaluation bemessen ließe.

Welche Rolle der Lehrveranstaltungsevaluation nun angesichts der veränderten Rahmenbedingungen, im Zuge der Neuen Steuerung und mit Blick auf die im Bologna-Prozess genannten inhaltlichen Zielstellungen tatsächlich zukommen *sollte*, ist umstritten und macht den eigentlichen Kern der in den vorangehenden Abschnitten ausführlich dargestellten Diskussion über das Verfahren *Lehrveranstaltungsevaluation* aus. Gegen *jedes* der drei paradigmatisch vorgestellten Modelle gibt es berechtigte Einwände: Ob jedwede Form der Evaluation überhaupt als Wissenschaft und als ein konkreter Fall die *LVE als Bildungsforschung* betrieben werden könne, diskutiert Moosbrugger (1997) als eines der „*Dilemmata der psychologischen Evaluationsforschung*“. Auch Hager (2001, S. 26) bezweifelt, dass durch die der LVE zur Verfügung stehenden Methoden und Instrumente etwas über die Wirksamkeit von Hochschullehre ausgesagt werden könne, denn hierzu „*wären Leistungsdaten erforderlich, die zu einem Vortest-, einem Nachtest und zu einem Follow-up-Zeitpunkt nach Möglichkeit nochmals erhoben werden*“. Andererseits sei „*das Anliegen der Bestimmung der Wirksamkeit (...) eigentlich zentral für Evaluationsbemühungen*“ (ebd.). Ebenso zweifelnd gegenüber der Funktion der LVE als Wissenschaft äußert sich Kromrey (2001b):

„*Dass das Modell Evaluation als Programmforschung in der Hochschule flächendeckend nicht eingesetzt werden kann, ist offensichtlich. Die Universität kann – sowohl aus grundsätzlichen wie aus pragmatischen Gründen – nicht zum Experimentallabor umfunktioniert werden, nur um dadurch evaluierbar zu sein.*“ (S. 15).

Auch das zweite Modell, *LVE als Qualitätsfeststellung*, ist umstritten: Bülow-Schramm und Reisert (1993, S. 401) stellen „*eine gewisse Unklarheit*“ hinsichtlich der Frage fest, inwieweit Lehrveranstaltungsevaluation im Sinne dieses Modells als Grundlage für Ressourcenzuteilungen herangezogen werden könne. Kromrey (1996a, S. 158) spricht deutlicher vor dem Hintergrund zahlreicher me-

thodischer Einwände der Lehrveranstaltungsevaluation die Eignung zu „*methodisch kontrollierter Qualitätsmessung*“ generell ab. Sturm (1991) zweifelt aus seiner Perspektive als Hochschuldidaktiker daran, dass die Qualitätsfeststellung im Sinne eines Vergleichs überhaupt ein anstrebenwertes Ziel sei, denn „*für Vergleichszwecke ist der Bereich der Lehre nicht nur äußerst schlecht geeignet, es stellt sich zudem aus hochschuldidaktischer Perspektive die Frage nach der Sinnhaftigkeit.*“ (S. 32).

Das dritte Modell, *Lehrveranstaltungsevaluation als Personalentwicklung* und somit als einen Beitrag zur Hochschulentwicklung, zur Veränderung der Hochschule *von innen heraus* zu verstehen, trifft auf weniger fundamentale Zweifel. Zwar schätzen Autoren mit langjähriger LVE-Erfahrung wie Preißer (1991a) die Chancen pessimistisch – jedoch nicht gänzlich aussichtslos – ein, durch Lehrveranstaltungsevaluation, wie sie derzeit betrieben wird, beispielsweise einen intensiveren Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden zu erreichen. Auch Bülow-Schramm & Reisert (1993, S. 401) stellen hinsichtlich der von vielen LVE-Projekten als Zielstellung genannten Verbesserung der Lehre auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen fest: „*Diese Zielformulierung bleibt etwas vage*“ und bemängeln eine zu geringe Explikation dessen, was als wünschenswertes Lehrendenverhalten und als gutes Lehrkonzept, kurz: als „*gute Lehre*“ (ebd.) und damit als konkrete Zielvorstellung für die durch LVE zu erreichende lehrbezogene Kompetenzentwicklung verstanden werden solle. Allerdings wird trotz etwaiger Schwächen in der praktischen Umsetzung diese Kernfunktion von LVE, den Lehrenden eine Rückmeldung über ihr Lehrverhalten zu geben und damit eine Gelegenheit zur Veränderung des individuellen Lehrverhaltens zu schaffen und zur Weiterentwicklung lehrbezogener Kompetenzen beizutragen, von den meisten Autoren klar befürwortet. Dies trifft auch auf einige derjenigen Autoren zu, die sich an anderer Stelle vehement gegen bestimmte Aspekte und bestimmte Funktionen der Lehrveranstaltungsevaluation aussprechen. So plädiert beispielsweise auch Kromrey (1996a) dafür, LVE „*für zielgruppenorientierte Qualitätsentwicklung in der Lehre*“ (S. 164) einzusetzen.

Während Ansätze, Lehrveranstaltungsevaluation als Bildungsforschung zu betreiben oder als Methode zur Qualitätsfeststellung einzusetzen, aus methodischen, strategischen oder inhaltlichen Gründen umstritten sind, besteht somit ein zumindest moderater Konsens, dass das Instrument LVE geeignet sein könnte, um die Kompetenzentwicklung der Lehrenden auf der individuellen Ebene zu unterstützen – mithin, *Lehrveranstaltungsevaluation als Personalentwicklung* einzusetzen. Die nachfolgenden Kapitel werden der Frage nachgehen, was die Funktion *Personalentwicklung* an der Hochschule konkret ausmacht und wie sich die daraus resultierende Rolle für das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* in den Rahmen entsprechender Konzepte integrieren lässt.



**„In jüngster Zeit entdecken Hochschulen Personalentwicklung als Instrument zum Aufweichen ihrer personellen Verkrustungen.“**

Dr. Horst Moog, Mitarbeiter der HIS GmbH Hannover, über eine der (Neben-)Wirkungen von Personalentwicklung (2004, S. 31).

*Personalentwicklung wird als organisationale Aufgabe mit strategischer Bedeutung für die Hochschule definiert. Es werden Konzepte auf drei Funktionsebenen unterschieden, die aufeinander abzustimmen sind. Personalentwicklung wird als mehrphasiger Prozess beschrieben, in dessen Zentrum die Entwicklung von Kompetenzen auf individueller Ebene steht; die einzelnen Phasen werden dargestellt und Übertragungsmöglichkeiten auf den Hochschulkontext aufgezeigt. Risiken, erfolgskritische Faktoren und Meta-prozesse zur Unterstützung zielorientierter Personalentwicklung an der Hochschule werden abschließend diskutiert.*

## 4 Personalentwicklung an der Hochschule

### 4|1 Was leistet Personalentwicklung?

#### 4|1|1 Drei Funktionsebenen

Als der Mensch vor langer Zeit begonnen hat, in arbeitsteiligen Gruppen auf die Jagd zu gehen, in hierfür qualifizierten Teams Beeren zu sammeln und von speziellen Erkundungstrupps die Gegend nach geeigneten Lagerplätzen absuchen zu lassen, ist er zu einem Mitglied zielgerichtet und aufgabenteilig agierender Organisationen geworden – und als solches, ohne dies zu ahnen, zum Gegenstand der *Personalentwicklung*. Freilich mag der Mensch damals nicht das Gefühl gehabt haben, dass jemals *explizite* Maßnahmen zur Personalentwicklung wie Workshops, Mentoring oder Entwicklungsgespräche erforderlich werden könnten, um sein Wissen und Können, seine Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motivationen und Einstellungen, kurz: seine *arbeitsbezogenen Kompetenzen* zu entwickeln. Tatsächlich war es jedoch damals wie heute für ein langfristiges Bestehen der Organisation in veränderlichen Umwelten notwendig, die eigenen und die Kompetenzen der anderen Gruppenmitglieder zu erkennen und zu nutzen, eine den individuellen Kompetenzen entsprechende arbeitsbezogene Rolle zu übernehmen, Kompetenzen weiterzuentwickeln und auf veränderte Situationen derart zu reagieren, dass die jeweils benötigten Kompetenzen rechtzeitig und in geeigneter Art und Weise bei einzelnen, mehreren oder allen Gruppenmitgliedern aufgebaut werden. Diese Aufgaben der Personalentwicklung werden in den Definitionen unterschiedlicher Autoren mit nur geringfügigen Nuancierungen aufgegriffen. Auf der Basis von Staufenbiel (1999, S. 510), Neuberger (1994, S. 3), Holling & Liepmann (1995, S. 286), Sonntag (1999a, S. 17 ff.), Schultze-Gambard, Lauche & Hron (1999, S. 97) sowie Conradi (1983, S. 3) ergibt sich die folgende *Arbeitsdefinition*.

Arbeitsdefinition Personalentwicklung (PE)
Personalentwicklung bezweckt durch systematisch geplante und durchgeführte Aktivitäten eine Umformung der arbeitsbezogenen Kompetenzen und der hiermit verbundenen arbeitsbezogenen Einstellungen und Motivationen von Personen in Organisationen.

**Abbildung 4.1** Arbeitsdefinition Personalentwicklung.

Als wissenschaftliches Forschungsfeld ist die Personalentwicklung („PE“) eine junge Disziplin. In der deutschen Fachliteratur hat sie sich als arbeits- und organisationspsychologisches Teilgebiet erst seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts aus dem Schatten der wirtschaftswissenschaftlich orientierten Disziplin *Personalwesen* herausgelöst (vgl. Müller & Fisch, 2005, S. 11). In der angloamerikanischen Literatur war sie zwar zu diesem Zeitpunkt bereits eigenständig präsent, jedoch primär auf das Design und die Evaluation von *Trainingsmaßnahmen* beschränkt (vgl. Sonntag, 2002). Historisch gesehen, liegen die Wurzeln der PE in der *Erwachsenenbildung* (Olbrich, 2001) und damit in einer Bildungsaufgabe, die lange Zeit ausschließlich *außerhalb* von Unternehmen und Organisationen wie zum Beispiel in den Volkshochschulen (Siebert, 1994) wahrgenommen wurde. Erst in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts begann dieser *vierte Bildungssektor* für den beruflichen Bereich an Relevanz zu gewinnen, allerdings ohne jemals die von der Bildungspolitik propagierte Gleichwertigkeit mit den anderen drei Bildungssektoren zu erreichen (Jenkner, 1986). Neue Impulse erhielt das Thema *Personalentwicklung* in jüngerer Zeit durch den Gedanken des *lebenslangen Lernens* (Cropley, 1986; Kehm, 2001b; im Bologna-Prozess erneut auf der Agenda: Wolter, 2005) sowie durch die seit Beginn der 90er Jahre in den Blickpunkt gerückten *Schlüsselqualifikationen* (Orth, 1999; Knauf, 2001). Bei den Angeboten zur beruflichen *Fort- und Weiterbildung* (Rosenstiel, 2000, S. 132) standen lange Zeit kurzfristige Lernangebote im Auftrag der Organisation, jedoch außerhalb des direkten organisationalen Kontexts im Vordergrund, wie Seminare, Workshops und Trainings. Diese Angebote machen trotz eines, gesamtwirtschaftlich gesehen, beträchtlichen Budgets (vgl. Weiß, 1990) nur einen kleinen Ausschnitt des Repertoires aus, welches die Personalentwicklung nunmehr schwerpunktmäßig: *innerhalb* der jeweiligen Organisation an Methoden und Maßnahmen bereithält: So beschreibt Götz (1997, S. 87) als Aufgaben der PE (1) Weiterbildung, (2) Begleitung von Entwicklungsprojekten auf organisationaler Ebene, (3) Mitarbeiterberatung, (4) Methodenberatung und -unterstützung, (5) Entwicklungs- und Karriereplanung, (6) Bildungsmanagement, (7) Designentwicklung sowie (8) Methodenentwicklung und -bereitstellung. Jochmann (2002, S. 259) differenziert als vier Hauptfunktionen der Personalentwicklung: (1) Strategische Personalplanung im Sinne einer Abschätzung und Beeinflussung der künftigen Stellenentwicklung mit Blick auf die Organisationsziele, (2) Beurteilung und Feedback, (3) Schulung und Training, (4) Personalallokation im Sinne einer Besetzung der richtigen Positionen mit den richtigen Personen. Speziell für die Organisation *Hochschule* beschreibt Iber (2000) als Aufgabenfelder der Personalentwicklung: (1) Führungskräfteentwicklung, (2) Bereitstellung von Methoden für das Personalmanagement, zum Beispiel für Mitarbeitergespräche, (3) Durchführung von Personalbedarfsanalysen, (4) die Nutzbarmachung von Evaluationsergebnissen als Ausgangsbasis für Professionalisierung und Qualifizierung, (5) Fortbildung für Verwaltungspersonal und nicht zuletzt (6) Frauenförderung.

Je nach Verwendungskontext und Zielstellung stehen im Repertoire der PE somit völlig unterschiedlich nuancierte Methoden und Maßnahmen zur Verfügung. So führt Neuberger (1994, S. 179ff.) nicht weniger als 31 Kriterien alleine zur Beschreibung und Klassifizierung von PE-Maßnahmen an. Staufenbiel (1999,

S. 511) drückt diesen Facettenreichtum der Personalentwicklung durch einen Lückentext aus sechs voneinander unabhängigen, beliebig miteinander kombinierbaren Kriterien aus: PE umfasst demnach (1) sieben unterschiedliche Gruppen von *Aktivitäten* auf (2) fünf unterschiedlichen *Ebenen* in (3) neun *Qualifikationsbereichen* zu (4) drei möglichen *Zeitpunkten*, an (5) vier möglichen *Orten* mit Blick auf (6) zwölf *organisatorische Ziele*. Ausgefüllt, ergibt Staufenbiels Lückentext beispielsweise eine Intervention zur Kompetenzanpassung (1: Aktivität, z.B. Schulung), die bei einem Team ansetzt (2: Ebene, z.B. alle Sekretariate eines Instituts) und fachliche Kompetenzen (3: Qualifikationsbereich, z.B. Einsatz eines Archivsystems zur Aktualisierung des Internetauftritts der Hochschule) tätigkeitsbegleitend und direkt am Arbeitsplatz (4: Zeitpunkt und 5: Ort, z.B. an einem Vormittag in einem der Sekretariate) fördern soll und die mit der Zielsetzung einer Unterstützung der Einführung neuer Technologien (6: organisatorisches Ziel, z.B. optimierte Informationen für Studierende und Mitarbeiter) durchgeführt wird. Diese konkrete Art der Intervention wäre lediglich eine von, mathematisch betrachtet, nicht weniger als 45.360 Arten, die gemäß Staufenbiels (1999) Aufstellung zur PE zu zählen wären: *Ist also alles, was Organisationen mit ihrem Personal tun, im Grunde Personalentwicklung?*

Nein. Es gibt noch weitere organisatorische Funktionsbereiche, die sich ebenfalls an die Ressource *Personal* richten. Neben der Personalentwicklung haben sich unter den Stichworten *Organisationsentwicklung* und *Qualitätsmanagement* in den vergangenen Jahrzehnten weitere Programme zur gezielten Steuerung und Veränderung menschlichen Verhaltens in Organisationen entwickelt. Auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung (OE) wurde der Anfang gemacht; Trebesch führt bereits zu Beginn der 80er Jahre (1982) eine ausdrücklich unvollständige Sammlung von 50 Definitionen internationaler Autoren an. Etwas später, jedoch nicht minder umfangreich, setzte die Entwicklung auf dem Gebiet des Qualitätsmanagements (QM) ein: Zunächst auf den Anwendungsbezug der industriellen Produktion fokussiert, wurde das Spektrum der Maßnahmen und Konzeptionen des Qualitätsmanagements immer weiter ausdifferenziert und auf andere Bereiche der Wirtschaft, insbesondere Dienstleistungsunternehmen, ausgeweitet. Seit den 90er Jahren setzte zusammen mit der Einführung des *Neuen Steuerungsmodells* (vgl. Abschnitt 2|1|2) eine Übertragung von PE, OE und QM auf öffentliche Verwaltungen, den Gesundheits- und Sozialbereich sowie auf alle Stufen des Bildungsbereichs ein. Im Zuge der durch den *Bologna-Prozess* angestrebten Umstellung aller Studienangebote auf zweistufige Studiengänge und der hiermit verbundenen Akkreditierungen neuer Studiengänge erreicht diese Entwicklung verstärkt auch die Hochschulen in Deutschland (vgl. ausführlich Abschnitt 2|2). Impulse aus der Forschung, aus der Praxis und aus der Politik haben somit in den vergangenen Jahrzehnten zu einer verwirrenden Vielfalt von Begriffen beigetragen, die auch eine Reihe von Missverständnissen mit sich bringen kann.<sup>7</sup>

Mit dem Ziel einer Einordnung der Rolle der Personalentwicklung ist in Abbildung 4.2 eine Reihe von Konzepten zur Steuerung und Veränderung des Verhaltens von Menschen in Organisationen auf drei organisationalen Funktionsebenen zusammengestellt. *Ebene I* bezeichnet hierbei eine übergeordnete Funktionsebene, die als *Systemlogik und Strategie* bezeichnet wird. Auf dieser Betrachtungsebene geht es um die explizit (sichtbar: z.B. formuliertes Leitbild) oder implizit (unsichtbar: z.B. herrschende

<sup>7</sup> So schlug mir Ablehnung entgegen, als ich gegenüber Mitgliedern einer Hochschulleitung vorschlug, künftig verstärkt Angebote zur PE für das akademische Personal bereitzustellen. Am besten sei es, überhaupt gar nicht erst von Personalentwicklung zu sprechen, um keine falschen Hoffnungen zu wecken, da es ohnehin kaum Post-Doc-Stellen und noch weniger Professuren zu besetzen gäbe. Die hier (miss-)verstandene Funktion von PE lag darin, Karrierepfade innerhalb der Hochschule aufzuzeigen und einen Mechanismus „Besuch von PE-Maßnahmen führt zur nächsthöheren Position“ zu etablieren: Ohne die Verfügbarkeit derartiger Positionen sei daher PE kontraproduktiv. Lässt man jedoch diese beiden Einschränkungen (Karrierepfade *innerhalb* der Hochschule sowie *mechanistische* Verknüpfung) fallen, ergibt sich ein weites Feld der Möglichkeiten für PE-Aktivitäten an Hochschulen auch und gerade in Zeiten der Mittelknappheit. Um genau diese Art von Personalentwicklung geht es in dieser Arbeit, um PE mit Blick auf Karrierepfade *innerhalb und außerhalb* der Hochschule, und um PE als *Chance auf*, nicht Garantie für Karriere.

Organisationskultur) geltenden Regeln, Strukturen und die innere Funktionsweise einer Organisation sowie um Konzepte zu deren Beeinflussung. Auf *Ebene II* sind *Programme und Projekte* angesiedelt, die sich hinsichtlich ihres Funktionsbereichs in die drei bereits angesprochenen Bereiche aufteilen: Die Personalentwicklung (z.B. Programm zur individuellen Förderung von Nachwuchswissenschaftlern) richtet sich vor allem an das Individuum, während die Organisationsentwicklung (z.B. Einführung von fachübergreifenden Arbeitsgruppen) primär an den Arbeitsstrukturen ansetzt. Bei den Konzepten des Qualitätsmanagements stehen hingegen die Prozesse innerhalb der Organisation im Vordergrund (z.B. Etablierung regelmäßiger Absolventenbefragungen). Mit *Ebene III* sind schließlich konkrete *Methoden und Maßnahmen* gemeint, von denen einige beispielhaft genannt und mit konkreten Umsetzungsbeispielen für den Hochschulbereich verknüpft werden.

Funktionsebene	
<b>I</b>	<b>Systemlogik und Strategie</b> <b>Steuerung oder Veränderung der Strukturen und der inneren Funktionsweise der Organisation, (Neu-) Ausrichtung des organisationalen Handelns auf einer alle Bereiche erfassenden Basis</b>
<b>I.1</b>	<b>Ausrichtung an einem Qualitätsmodell (ISO, TQM, EFQM)</b> Steuerung aller Prozesse anhand eines organisationsspezifischen Qualitätsmodells, z.B. Anwendung von ISO 9000ff.-Normen auf Lehrprozesse (Bühner, 1997; Unkelbach, Hilpert & Stawicki, 1997); ISO und EFQM für den Bildungsbereich (Franz, 1999)
<b>I.2</b>	<b>Profilbildung, Strategie</b> Identifizierung aktueller und künftiger Handlungsschwerpunkte und Globalziele der Organisation, z.B. mehrphasiges Projekt zur Definition langfristiger Ziele einer Hochschule (Zechlin, 1998)
<b>I.3</b>	<b>Philosophie, Leitbild</b> Kommunikation und explizite Beschreibung der von den Organisationsmitgliedern geteilten Werte und Grundprinzipien der Zusammenarbeit, z.B. zur Schaffung einer Hochschulidentität (Nickel, 1998)
<b>I.x</b>	<b>weitere Konzepte zur Beeinflussung von Systemlogik und Strategie</b> z.B. Veränderung der Organisationskultur, Zusammenschluss mit anderen Hochschulen, strategische Allianz mit anderen Hochschulen/außer-hochschulischen Einrichtungen, ...
<b>II</b>	<b>Programme und Projekte</b> <b>Strukturen und Prozesse zur Steuerung oder Veränderung des organisationalen Handelns auf einer einzelne Bereiche oder Teilfunktionen umfassenden Basis</b>
<b>II.1</b>	<b>Personalentwicklung (PE)</b> Veränderung der arbeitsbezogenen Kompetenzen von Organisationsmitgliedern, z.B. Zusammenstellung eines Entwicklungsprogramms für Hochschulmitarbeiter und Verankerung im Hochschulbetrieb (Oechsler & Rigbers, 2003)
<b>II.2</b>	<b>Organisationsentwicklung (OE)</b> systematische Aktivitäten zur Unterstützung organisationsumfassender Veränderungsprozesse (Elke, 1999), z.B. Workshop-Serie zur Begleitung von Innovationsprozessen auf allen Ebenen der Hochschule (Gasch, 1998)
<b>II.3</b>	<b>Qualitätsmanagement (QM)</b> Aufbau von Strukturen und Aktivitäten zur qualitätsorientierten Steuerung von Arbeitsprozessen (Fuhr, 1998; Hener, 2004), z.B. Identifikation der Schlüsselprozesse einer Hochschule, Klärung von Verantwortlichkeiten (Rieck, 1998)
<b>II.x</b>	<b>weitere Programme und Projekte</b> z.B. Hochschulentwicklung, Hochschuldidaktik, Projekt „Verwaltungsreform“, Projekt „Qualitätsentwicklung“, ...
<b>III</b>	<b>Methoden und Maßnahmen</b> <b>Vorbereitung, Umsetzung und Begleitung von Angeboten und Instrumenten zur Steuerung oder Veränderung des organisationalen Handelns auf einer individuellen oder gruppenbezogenen Basis</b>
<b>III.1</b>	<b>Bildungsbedarfsanalyse (BBA)</b> Ermittlung benötigter Qualifizierungsangebote, z.B. durch Befragung aller Hochschulmitarbeiter (Zundja & Mayer, 2000)
<b>III.2</b>	<b>Mitarbeiterbefragung (MAB)</b> Erhebung der Einstellungen des Personals zur Einleitung von Veränderungsmaßnahmen (Borg, 2000), z.B. als Ausgangspunkt für eine strukturelle Reorganisation einer Forschungseinrichtung (Fiegel-Kölblin, 2004)
<b>III.3</b>	<b>Qualitätszirkel (QZ)</b> Arbeitskreis zur Erarbeitung von Problemlösungen, z.B. als Instrument zur Umsetzung des Bologna-Prozesses auf der Ebene von Studiengängen (Kohler, 2004)
<b>III.4</b>	<b>Personalbeurteilung</b> Einschätzung und Kommunikation des Leistungsstandes von Mitarbeitern (Schuler & Prochaska, 1999), z.B. Definition von Kriterien zur leistungsabhängigen Professorenbesoldung (Witte & Schreiterer, 2003)
<b>III.x</b>	<b>weitere Methoden und Maßnahmen</b> z.B. Workshops, Seminare, Mitareitersgespräche, Zielvereinbarungsgespräche, Führungskräfteentwicklung, Mentoring, Coaching, ...

**Abbildung 4.2** 3-Ebenen-Funktionsmodell von Konzepten zur Steuerung und Veränderung der arbeitsbezogenen Prozesse und des Verhaltens der Organisationsmitglieder mit Umsetzungsbeispielen im Hochschulbereich

Im Idealfall werden die in einer bestimmten Organisation eingesetzten Konzepte auf allen drei Ebenen harmonisch aufeinander abgestimmt: Entschließt sich beispielsweise eine Hochschule, ihr Profil (Ebene I) in Richtung auf anwendungsorientierte Forschung und Vermittlung in ausgewählten Themenfeldern auszurichten, kann der Auftrag an die Personalentwicklung (Ebene II) erteilt werden, die hierfür notwendigen Kompetenzen gezielt zu fördern und entsprechende Methoden der Personalauswahl und -förderung (Ebene III) bereitzustellen, die mittelfristig eine personelle Unterfütterung des angestrebten Profils ermöglichen. Neben dieser *vertikalen* Abstimmung zwischen den drei Ebenen ist auch die Abstimmung der Elemente *innerhalb* der Funktionsebenen, in horizontaler Richtung zu berücksichtigen. Diese schlägt sich beispielsweise auf der Ebene der Programme (Ebene II) darin nieder, dass Personalentwicklung und Organisationsentwicklung nicht separat, sondern zunehmend im Sinne einer aufeinander abgestimmten Vorgehensweise diskutiert werden (Krings, 2001; Sonntag, 2002, S. 60). Zum Teil wird diese Integration sogar so weitgehend verstanden, dass Personalentwicklung als „Untermenge“ der Organisationsentwicklung angesehen und damit nur noch auf diejenigen Aktivitäten reduziert wird, die mittelbar oder unmittelbar zur OE beitragen (z.B. Kastner, 1996, S. 203). Auch für die PE an Hochschulen werden vielfältige Integrationsmöglichkeiten in vertikaler und horizontaler Richtung eingefordert: Die Programme von OE und PE sollen demnach miteinander, zugleich aber auch jeweils für sich auf die Strategie der Hochschule abgestimmt werden (Oechsler & Rigbers, 2003), und PE-Programme sollen mit Blick auf das in der Hochschule zu etablierende QM-System ausgerichtet werden (Fuhr, 1998).

Die zunächst irritierende Vielfalt der Begrifflichkeiten im Themenfeld *Personalentwicklung* mit zahlreichen Querbezügen und Vernetzungen erweist sich bei näherer Betrachtung also nicht etwa als Folge einer unzureichenden Differenziertheit der theoretischen Konstrukte, sondern als Ausdruck einer sich zunehmend durchsetzenden Erkenntnis, dass erfolgreiche Programme der Personalentwicklung systematisch mit anderen organisationalen Funktionen zu vernetzen sind. Dies entspricht einem Funktionswandel, den die PE in den vergangenen Jahrzehnten erlebt hat, von der mehr beiläufigen Bereitstellung isolierter Einzelmaßnahmen hin zu einem Funktionsbereich mit strategischer Bedeutung (Heitger, 1994).

## **4|1|2 Strategische Aufgaben der Personalentwicklung**

Angenommen, die Umwelt des eingangs erwähnten Urmenschen habe sich verändert. Die Beeren, von denen er sich in seinem Tal ernährte, mögen knapp geworden sein oder nur noch in höheren Gebirgslagen wachsen, oder das Klima sei durch eine herannahende Eiszeit zunehmend unwirtlich geworden. Vielleicht entdeckt ein Mitglied der Gemeinschaft mehr zufällig als durch gezielte Forschung, dass Fische ebenso essbar sind, jedoch fehlt es bislang an Methoden, diese Nahrungsquelle dauerhaft zu erschließen. Sollte der Urmensch also abwarten, sich seinen Schicksal hingeben und darauf vertrauen, dass die Beeren schon wieder an der gewohnten Stelle wachsen werden, oder ist es an der Zeit, eine strategische Entscheidung zu treffen – sei es, sich zu einer Umsiedelung in die höher gelegenen Regionen zu entschließen, oder aber sei es, künftig auf Fischerei zu setzen, das hierfür notwendige Wissen und Können zu entwickeln und die Mitglieder der Gemeinschaft zu befähigen, mit Erfolg zu fischen und damit langfristig die Ernährung Aller zu gewährleisten?

Der Bedarf an Personalentwicklung (vgl. Abschnitt 4|2|2) ist ein relationales Konstrukt, das von drei Kerngrößen abhängig ist (vgl. Neuberger, 1994, S. 56: „*Kontingenz-Theorie*“): (1) Von den übergeordneten *Zielen* einer Organisation, (2) von den *Umweltbedingungen* und (3) von den vorhandenen und

den erforderlichen *Eigenschaften* der Mitglieder dieser Organisation mit Blick auf die ihnen zugewiesenen Aufgaben hängt ab, welche konkreten Aufgaben der PE zu einem gegebenen Zeitpunkt zukommen. Ändert sich die Umwelt (hier: Klimawandel und Beerenknappheit) oder kommt es zu einer Veränderung der Ziele der Organisation (hier: Anpassung an Nahrungsknappheit, Entwicklung hin zu einem Fischereivolk oder aber zu einem Beeren sammelnden Gebirgsvolk), können die bisherigen Eigenschaften und Kompetenzen der Mitglieder (hier: Beeren sammeln ohne besondere technologische Anforderungen, keine Kenntnisse in Gebirgsterrain und Fischerei) möglicherweise nicht mehr ausreichen, um ein nun notwendigerweise verändertes organisationales Handeln zu ermöglichen. Mitarbeiter/-innen müssen auf die veränderten organisationalen *Ziele* und die mit diesen Zielen einhergehenden neuen *Tätigkeiten* oder auf eine veränderte *Art*, die bekannten Tätigkeiten zu erledigen, vorbereitet werden. Derjenige Funktionsbereich der Organisation, der diese Veränderung auf der Ebene der Individuen leistet und hierbei auch auf alle anderen Bereiche der Organisation ausstrahlt, ist die Personalentwicklung:

*„Professionelle Personalentwicklung bedeutet daher auch immer neben der fachlichen Qualifizierung einen umfassenden Denk- und Entwicklungsprozess in Gang zu setzen, der wesentlichen Einfluss auf die gesamte Unternehmenskultur nimmt und Teil eines betrieblichen Change Managements ist (...). So gesehen ist Personalentwicklung eine der wichtigsten Managementaufgaben von Unternehmensleitung und ihrer verantwortlichen Führungskräfte zur Existenzsicherung des Unternehmens.“ (Mühlmeier & Flenner, 2002, S. 21)*

Personalentwicklung ist somit ein Funktionsbereich mit strategischer Bedeutung. Ihr kommt die Aufgabe zu, die Mitglieder einer Organisation so zu beeinflussen und zu verändern, dass die Erreichung der Ziele der Organisation angesichts veränderlicher Umweltbedingungen ermöglicht und gesichert wird.

In stabilen Umwelten und in einer Situation, in der die aktuellen Kompetenzen der Mitglieder ausreichen, um ein organisationales Handeln entsprechend den Zielen zu gewährleisten (in „*Friedenszeiten*“ der Hochschule: Kern, 1998, S. 112) ist das Aufgabenprofil der PE flach und im Sinne einer Begleitung der laufenden Prozesse zu verstehen – beispielsweise mögen Aktualisierungen oder Auffrischungen begleitender und unterstützender Kompetenzen (z.B. EDV-Kenntnisse) im Vordergrund stehen. Eine derartige Situation hat an deutschen Hochschulen lange Jahre vorgeherrscht; die Phase im Anschluss an den Wiederaufbau des Hochschulwesens nach Ende des zweiten Weltkrieges bis kurz vor Ende des 20. Jahrhunderts war von einer derartigen (relativen) Stabilität gekennzeichnet: Weitgehend stabile Organisationsziele (Durchführung der staatlich festgelegten Studiengänge) waren in weitgehend stabilen Umwelten (konstante Haushalte, konstante Erwartungen von Ministerien und Öffentlichkeit) adäquat, und es bestand hinsichtlich PE nur der Bedarf, ausscheidendes Personal zügig und reibungslos zu ersetzen (gelöst durch Berufungsverfahren und ausreichend qualifizierte Bewerbungen für wissenschaftlichen Nachwuchs) und das bestehende Personal in seinen bestehenden Aufgaben zu unterstützen (gelöst durch zentrale Fort- und Weiterbildungsangebote für das administrative und durch die dezentral organisierte fachliche Qualifikation des akademischen Personals). Die Umwelt, die das (Bildungs-)Europa des beginnenden 21. Jahrhunderts kennzeichnet (vgl. Abschnitt 2|1|1), ist jedoch gegenüber diesen früheren Zeiten dramatisch verändert, hinsichtlich Technologien, globalisierten Märkten und neuen Produkten, Kommunikationsmöglichkeiten, soziokulturellen und geopolitischen Prozessen, nicht zuletzt: Kriegen, Konflikten und ökologischen Krisensymptomen. Dies erfordert eine veränderte Funktion auch der Personalentwicklung: *„Sicherlich entwickeln sich Hochschulen ständig weiter, reaktiv. Durch turbulente Umwelten wird aber eine reflexive, gesteuerte Entwicklung unerlässlich.“* (Tegethoff, 2005, S.

60). Es sei *„unverkennbar, dass auch die Hochschulen der andauernden Personalentwicklung weit mehr Gewicht zuweisen müssen als bisher.“* (Rosenstiel, 1998, S. 208).

Und eben weiß sich die ökonomischen, politischen und soziokulturellen Umweltbedingungen in den vergangenen Jahren zum Teil dramatisch verändert haben und ein baldiger Stillstand dieser Veränderungen mit einer Rückkehr in den ehemaligen *status quo* nicht absehbar ist, haben Organisationen in den unterschiedlichsten Bereichen den Bedarf an Personalentwicklung erkannt und beginnen, ihn in einer für die jeweiligen Organisationsziele spezifischen Ausformung umzusetzen. Dies gilt für den öffentlichen Bereich insgesamt, für den die Konzepte der *Neuen Steuerung* (vgl. ausführlich: Abschnitt 2|1|2) Anwendung finden sollen, von denen wiederum Personalentwicklung einen zentralen Bestandteil ausmacht (siehe Abbildung 2.4). So sehen die katholische Kirche und ihr zugehörige Unterorganisationen verstärkten Bedarf an *„guter Führung“* und erwägen daher, Coaching als Instrument der PE einzusetzen (Ingenlath, 2004). In psychiatrischen Einrichtungen wird PE zunehmend als eine Führungsaufgabe begriffen (Wienberg, Lempert & Hullmeine, 2001), und im Justizvollzug werden Mitarbeiterbefragungen eingesetzt, um die Formulierung weiterer PE-Maßnahmen vorzubereiten (Dolde, 2001). Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung werden für den Sozialbereich und das Gesundheitswesen entwickelt (Decker & Decker, 2002), und auch das Bundesarbeitsgericht in Erfurt wurde vom zuständigen Ministerium *„beauftragt, moderne Steuerungsinstrumente und Methoden der Personalentwicklung (PE) einzuführen“* (Lau, 2003, S. 56) und hat hierzu ein ganzes Portfolio von Einzelmaßnahmen zusammengestellt. *Können der Bildungsbereich, können Schulen, Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen, Volkshochschulen und all die anderen Anbieter von Bildungsleistungen diesem Trend widerstehen?*

Ja, sie können – noch. Pellert (2000, S. 11) beschreibt den an (deutschsprachigen) Hochschulen vorherrschenden Zustand als eine Situation, in der PE noch nicht als Chance und Gelegenheit begriffen wird: *„Personalentwicklung ist derzeit Personalverwaltung ohne (offizielle) Phantasie.“* Baier (2005) spricht bereits in der Vergangenheitsform von einem *„Selbstverständnis der Personalabteilungen als ämterhafte Einrichtungen, deren wesentlichen Aufgabe in der Personaladministration bestand.“* (S. 306) Nicht nur das Angebot an PE entspreche, so Pellert (2000), noch nicht dem Ideal einer aktiven, vorausschauenden Strategie – auch die Nachfrage sei derzeit noch zögerlich, da der Gedanke, an Maßnahmen zur Personalentwicklung teilzunehmen, nicht zur wahrgenommenen beruflichen Rolle der Lehrenden passe:

*„Die hohe Autonomie wird nicht nur als Privileg, sondern als sachliche Leistungsvoraussetzung gesehen. Vor diesem Hintergrund haben Universitätsangehörige auch gewisse Schwierigkeiten, sich als ‚das Personal der Universität‘ zu sehen, das ‚entwickelt‘ werden soll. Dieses Bild stimmt wenig überein mit dem Selbstbild der meisten.“* (Pellert, 2000, S. 12)

Auf die zu beobachtende Zurückhaltung der Hochschulen bei der gezielten Entwicklung ihres Personals im Vergleich zu Wirtschaftsunternehmen weisen auch Spiel & Fischer (1998b) hin:

*„Doch was in der Wirtschaft selbstverständlich ist, fehlt an den Universitäten wie an fast allen staatlichen Einrichtungen gänzlich. Weder liegen Konzepte zur Personaus- und -weiterbildung vor, noch entsprechende flächendeckende, aufeinander abgestimmte Angebote (...). Dieser Mangel hinsichtlich Aus- und Weiterbildung besteht jedoch nicht nur in den eher ‚neuen‘ Bereichen*

<sup>8</sup> In dieser Formulierung ist implizit die Prämisse enthalten, dass sich Umweltbedingungen auf Personalentwicklung „auswirken“ (vgl. hierzu: Neuberger, 1994, S. 56ff.)

*Management und Evaluierung. Didaktische Fähigkeiten erwirbt und erwarb man ‚schon immer‘ durch ‚learning by doing‘, und Forschen lernt man, zumindest an sehr vielen Instituten, ebenso.“ (S. 162).*

Auch wenn die Hochschulen auf dem Gebiet der Personalentwicklung also keine Innovatoren sind, lässt sich dennoch eine allmähliche Institutionalisierung der Personalentwicklung auch an den Hochschulen beobachten (vgl. Studie I), denn trotz aller Vorbehalte: *„Die hochschulinterne Personalplanung gewinnt im Prozess der Hochschulentwicklung zunehmend an Bedeutung. Personalmangement im weiten Sinne wird zu einem zentralen Instrument für die strategische Ressourcenplanung.“* (Vogel, 2004, S. 1).

Dies geschieht nicht zuletzt unter dem Eindruck des durch den *Bologna-Prozess* (vgl. Abschnitt 2|2) besonders ins Blickfeld gerückten Vergleichs mit europäischen und außereuropäischen Hochschulen, von denen zahlreiche schon einige der Schritte auf dem Gebiet der Personalentwicklung gegangen sind, die den deutschen Hochschulen mehrheitlich noch bevorstehen, so einigen in Österreich (Ibler-Pirker, 2000; Zundja & Mayer, 2000), vielen in Großbritannien (Brew, 1995), in Australien (Zuber-Skerritt, 1995) und international: Kapp (1995). Besonders im anglo-amerikanischen Raum sind die Themen *staff development* (Personalentwicklung) sowie deren Adaptation für den Hochschulkontext als *faculty development* (Entwicklung des Hochschul- bzw. Lehrpersonals) schon seit längerer Zeit sowohl als Konzepte der Hochschulforschung wie auch als praktisch durchgeführte Maßnahmen bekannt. So berichtet Braskamp (1980) von drei zentralen Aufgabenfeldern für *faculty development*, nämlich (1) die persönliche Entwicklung der Hochschulmitarbeiter zu fördern, (2) Karrierepfade und professionelle Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen sowie (3) den Fokus auf die Lehre und die Hochschuldidaktik zu richten. Zentrale Organisationseinheiten wie ein *„Center for Faculty Development“* (Healy, 1995) bieten strukturierte Workshops für neue Mitglieder der Fakultät an und stimmen die angebotenen Maßnahmen auf die Ziele der Fakultät und der Hochschule ab. Zuber-Skerritt (1995) berichtet von einem dramatischen Wandel der australischen Bildungspolitik, in deren Zuge seit Ende der 80er Jahre *„Academic Staff Development“* (Entwicklung des wissenschaftlichen Personals, als Begriff jüngst auch in die deutsche Diskussion eingebracht: Berendt, 2006) stark in den Vordergrund gerückt sei. Auch in Großbritannien hat Personalentwicklung an Hochschulen stark an Bedeutung gewonnen:

*„In den zurückliegenden Jahren sind Maßnahmen zur Personalentwicklung im Bereich des Hochschulwesens in Großbritannien von der Peripherie in das Zentrum institutioneller Prioritäten und Strategien gerückt.“* (Brew, 1995, S. 19, Übersetzung: BS)

Dabei verschwimmen zunehmend die Grenzen zwischen PE für Lehrende einerseits und PE für das technische und das Verwaltungspersonal andererseits. Diese veränderte Rolle der Personalentwicklung reflektiert an dieser Stelle auch die Veränderung der Aufgabenprofile der Professionen: Verwaltungskräfte sind zunehmend an Tätigkeiten beteiligt, die in das Feld der Lehre fallen (z.B. Aufbereitung von Kursmaterialien), während bei den Lehrenden organisatorische und steuernde Aufgaben an Gewicht gewinnen (z.B. Qualitätsmanagement) und beide Seiten hierfür Kompetenzen erwerben müssen. *Aber was genau entwickelt sich, wenn Personalentwicklung geschieht?*

#### **4|1|3 Entwicklung von Kompetenzen**

Personalentwicklung bezieht sich (vgl. Arbeitsdefinition zu Beginn dieses Kapitels) auf die Umformung der individuellen arbeitsbezogenen Kompetenzen und damit zusammenhängender Persönlichkeitsmerk-

male. Mit den Worten von Sonntag (1999a) ist der Gegenstand dieser Umformung

*„... menschliches Verhalten und dessen Veränderbarkeit. Der Fokus der Veränderung liegt dabei auf überdauernden, persontypischen, kognitiven, motivationalen und emotionalen Strukturen oder Schemata für den Prozess der psychischen Verhaltensregulation (...). Einfacher formuliert (...) handelt es sich um Fähigkeiten, Motivationen, Emotionen, Eigenschaften usw., die das Gesamtsystem Persönlichkeit repräsentieren und steuern. Intendiertes Ziel von Personalentwicklungsmaßnahmen ist somit (...) die Gesamtpersönlichkeit des in einer Organisation tätigen Menschen. Beabsichtigt ist der Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen, die zur ‚Meisterung‘ beruflicher, aber auch alltäglicher Situationen befähigen“. (S. 17)*

Im Zentrum steht seit einigen Jahren der Begriff der *Kompetenz* (Mandl & Krause, 2001; Weinert, 2001; Frey & Balzer, 2003b) mit seinen zahllosen Facetten. Darunter wird *„das System subjektiver Voraussetzungen verstanden, das sich in der Qualität der Handlungen niederschlägt und diese reguliert“* (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993, S. 164). Frei, Duell und Baitsch (1984, S. 31) definieren das Konstrukt *Kompetenz* als Zusammenwirken von (1) Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, (2) Werten und Einstellungen, (3) Bedürfnissen, Motiven und Zielen sowie (4) Erfahrungen in konkreten Tätigkeiten. Die Begriffswahl *Kompetenz* markiert eine Abkehr vom früher stärker im Vordergrund stehenden *Qualifikationsbegriff*, der in Prüfungs- und eben nicht in Anwendungssituationen gemessen wird und somit *„Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns“* abbildet (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. XI). Im Unterschied zu den Kenntnissen und dem Wissen, die als Qualifikationen vermittelbar und in Testsituationen abprüfbar sind, haben Kompetenzen einen direkten Anwendungsbezug: Aus dem Wissen und den Kenntnissen wird durch etwas Zusätzliches, das Wesen der Kompetenz Ausmachende, die Fähigkeit zur situationsbezogenen adäquaten Anwendung dieses Wissens.

Die wissenschaftliche Kompetenzforschung konzentriert sich auf drei Perspektiven (Olbrich, 1986): (1) Aus *entwicklungstheoretischer* Perspektive stehen Prinzipien der Veränderung im Laufe der Lebensspanne im Vordergrund, während (2) in der *pädagogisch-psychologischen* Perspektive Gesetzmäßigkeiten der gezielten und selbstgesteuerten Weiterentwicklung individueller Kompetenzen und in der (3) *persönlichkeits- und sozialpsychologischen* Perspektive vor allem der kompetenzbasierte Umgang mit Krisensituationen sowie Reaktionen auf Veränderungen untersucht werden. Unzählige Kataloge, Testbatterien und Checklisten sind entstanden (vgl. allgemein: Sarges, 2002, und konkret für den Hochschulbereich: Fallows & Stevens, 2002), sodass bisweilen auch von einer *„Inflationierung des Kompetenzbegriffs“* (Hendrich, 2000, S. 33) gesprochen wird. Angesichts der Begeisterung für den Begriff überrascht, *„wie wenig klar ‚Kompetenz‘ gegenwärtig begrifflich gefasst und messend zugänglich gemacht werden kann“* (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. IX). So findet sich unter dem Begriff *Kompetenz* statt einer greifbaren Definition oftmals nicht mehr als ein *„Potpourri von Persönlichkeitsmerkmalen, Motiven, Werten, Verhaltensweisen, Einstellungen, Leistungsvariablen, Fertigkeiten, Wissensbeständen usw.“* (Sarges, 2002, S. 288).

Trotz oder vielleicht auch gerade wegen dieser definitorischen Unschärfe, die eine flexible Interpretation und situationsadäquate Auslegung des Begriffs ermöglicht, kommt den Kompetenzen heute eine Schlüsselrolle bei Personalentwicklungs-, Qualifizierungs- und anderen Bildungsmaßnahmen zu:

*„Zentrales Ziel der Personal- und Organisationsentwicklung ist heute und wird auch zukünftig die Vermittlung von Schlüssel- und Kernkompetenzen sein. Dazu zählen neben den klassischen Feldern*

*von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz vor allem die (Selbst- Lernkompetenz, die den Mitarbeiter in die Lage versetzt, eigenverantwortlich und an betrieblichen Belangen orientiertes Lernen zu gestalten und schnell zu realisieren (...)*“ (Ehlers, Weiß & Dorau, 2002, S. 74)

Die Beschreibung von Ehlers et al. nimmt Bezug auf eine der gebräuchlichsten Klassifikationen, nämlich jene in vier Kompetenzbereiche (1) Fachliche Kompetenz, (2) Methodenkompetenz, (3) soziale Kompetenz, (4) personale Kompetenz (Frieling & Sonntag, 1999, S. 148ff.; Sonntag & Schaper, 1999, S. 213 und speziell für den Hochschulbereich: Moog, 2004; Schaeper & Briedis, 2004, S. 5). Dieses Kompetenzmodell bezeichnen Edelman und Tippelt (2004, S. 8) in Abgrenzung zu schulischen Bildungsstandards und dem berufsbezogenen Training einzelner Fähigkeitsbereiche als „*Kompetenzen als Persönlichkeitsdimensionen*“.

(1) Unter *Fachkompetenz* oder *fachlicher Kompetenz* werden Fachkenntnisse und fachbezogene Fertigkeiten verstanden, also all dasjenige Können und Wissen (Bloom, 1972), das für die Ausführung von Arbeitsprozessen in einem bestimmten Bereich erforderlich ist und hierbei eng an die eingesetzten Technologien gekoppelt ist (vgl. Schaeper & Briedis, 2004, S. 5: „*Sachkompetenz*“).

(2) *Methodenkompetenz* betrifft den Umgang mit Techniken, die der Gestaltung und Steuerung von Arbeitsprozessen dienlich sind, wie Planungs-, Analyse-, Kreativitätstechniken sowie Moderations- und Kommunikationstechniken, andererseits jedoch auch das Beherrschen von Strategien, um neue Kenntnisse, Verfahren und Techniken selbstständig zu erwerben (Kastner, 1990, S. 185f.; Krems, 2004).

(3) Der Bereich der *sozialen Kompetenz* oder *Sozialkompetenz* (Faix & Laier, 1991; Kanning, 2003, S. 15; Runde, 2003) umfasst das Können und Wissen zur ziel- und ergebnisorientierten Initiierung, Steuerung und Aufrechterhaltung sozialer, kommunikativer Prozesse mit „*Kollegen, Untergebenen, Vorgesetzten und Kunden*“ (Moog, 2004, S. 31) und ermöglicht es der Person, „*kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten*“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. XVI).

(4) Schließlich wird unter der *Selbstkompetenz* oder der *personalen Kompetenz* die Fähigkeit verstanden, „*reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln*“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. XVI; vgl. auch Jochmann, 2002), kurz: die „*Fähigkeit zur Selbstorganisation und -reflexion*“ (Moog, 2004, S. 31) oder zur „*Selbstregulation*“ (Perels, 2003). Im Kern dieses besonders eng mit Persönlichkeitsmerkmalen und der individuellen Handlungssteuerung (vgl. Kuhl, 2001) verknüpften Kompetenzbereichs steht die Fähigkeit, das eigene tätigkeitsbezogene Denken und Handeln zu regulieren, zu reflektieren und an neue Anforderungen anzupassen („*Deutero-Lernen*“: Bateson, 1983, S. 219ff.) sowie zur Handlungsausführung förderliche kognitive und motivationale Zustände aufrecht zu erhalten. Auch weitergehende psychologischen Variablen wie das Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen und das Selbstwertgefühl, denen im beruflichen Kontext „*handlungsregulative Bedeutung*“ (Scheller & Filipp, 1990, S. 234) zukommt, sind dem Konstrukt *personale Kompetenz* zuzuordnen.

Dieser viergliedrigen Grundstruktur entsprechen viele Konzeptionen, wobei gelegentlich Fach- und Methodenkompetenz zusammengefasst werden (so z.B. Nickut, 2002 und Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. XVI) oder der Bereich der personalen Kompetenz ganz fortgelassen wird (so z.B. Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993; Höfer, 2005, S. 160). Zahlreiche weitere Kompetenzbereiche und Einzel-

kompetenzen lassen sich andererseits ergänzen und zur Erweiterung der Grundstruktur heranziehen. So findet sich gelegentlich ein als *Verhaltenskompetenz* (Jochmann, 2002, S. 255), *Handlungskompetenz* (Staudt & Kottmann, 2001, S. 261) bzw. im Plural als *umsetzungsorientierte Kompetenzen* (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. XVI) bezeichneter Komplex, der die individuelle Fähigkeit zur Handlungssteuerung als einen spezifischen Teilbereich der personalen Kompetenz herauslöst. Kastner (1990, S. 185f.) nennt ergänzend die *Managementkompetenz* als Fähigkeit, Gruppen, Organisationen und Mensch-Maschine-Interaktionen auf der Ebene von Teilprozessen zu steuern, die *strategische Kompetenz* als Fähigkeit im Umgang mit Planungs- und Analyseinstrumenten zur Steuerung einer Gesamtorganisation, sowie die *Führungskompetenz*, die der Autor als Kombination anderer Kompetenzen beschreibt, welche ergänzt werde um Charisma, Charme, Begeisterungsfähigkeit und die Fähigkeit, Mitarbeiter zu motivieren.

Neben konzeptionellen Erwägungen schlagen sich auch praktisch motivierte Einflüsse in dem jeweils bevorzugten Kompetenzmodell nieder; so fordern Wittmann & Kaschube (1998) angesichts gegenwärtiger soziopolitischer Entwicklungen Kompetenzen für die *Informations- und Dienstleistungsgesellschaft* sowie *Europakompetenz* (S. 146f.), und Staudt & Kottmann (2001) heben den aktuellen Bedarf an der *Kompetenz zur Innovation* hervor. Anz (2004) benennt die *Entwicklungsfähigkeit* sowie *Kompetenzen zum Agieren in interkulturell zusammengesetzten Organisationen*, zur *Informationsvermittlung*, zur *Öffentlichkeitsarbeit* sowie das *Systemverständnis* als Fähigkeit zur Umgang mit komplexen Zusammenhängen. Föhr (1999) berichtet vom Bedarf an *Unternehmerkompetenz* auch und gerade in ehemals staatlichen Betrieben, die nunmehr privatisiert sind. Eine ähnliche Kompetenz beschreibt auch Ziegler (1994) unter dem Begriff *Intrapreneurship*, womit die Fähigkeit zu unternehmerischem Denken und Handeln *innerhalb* der Organisation gemeint ist, zum Beispiel mit Blick auf die „*Entrepreneurial University*“ (Clark, 1998a, 2005). Unter dem Eindruck der Zielvorstellung *Employability* oder „*Beschäftigungsfähigkeit*“ (Anz, 2004) als einer der Kerngrößen im Bologna-Prozess (vgl. Abschnitt 2|2) wird schließlich ein Bündel von Kompetenzen in die Diskussion eingebracht, die als „*berufsfeldorientierte Kompetenzen*“ (Jäger, 2004, S. 606) beschrieben werden:

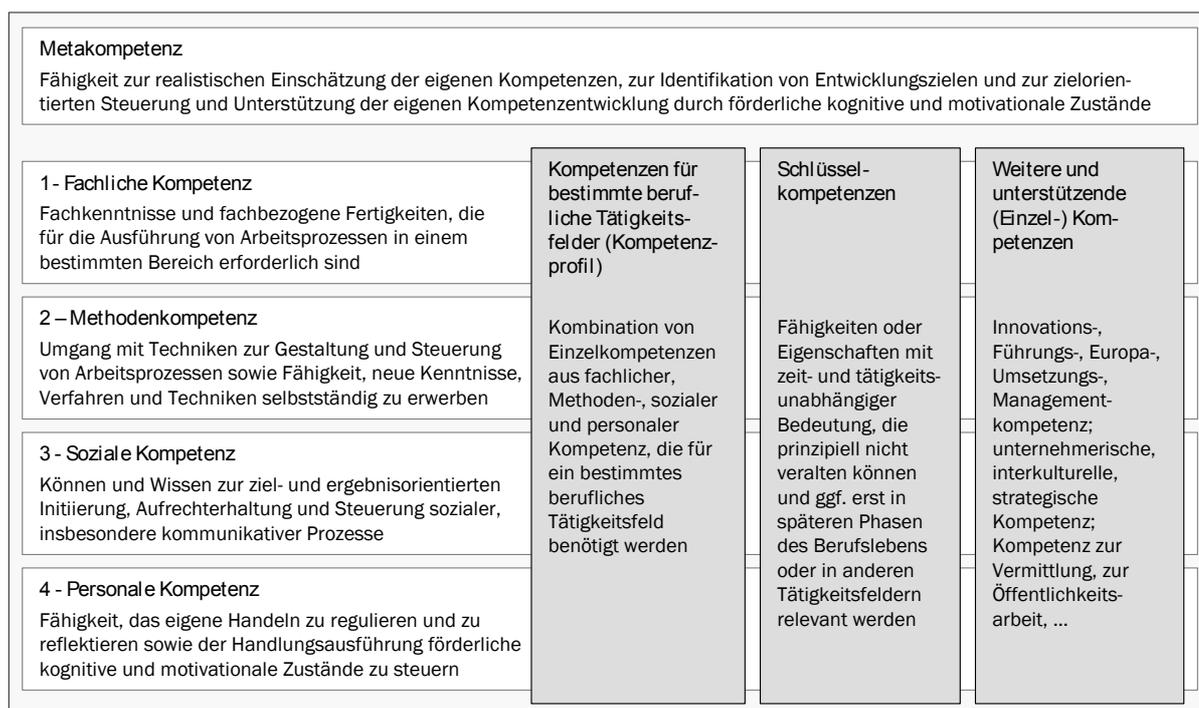
„Insbesondere im Zuge der Etablierung von Bachelor-Studiengängen, aber auch in Ergänzung klassischer Studiengänge, sind technische, soziale und interkulturelle Qualifikationen wie Fremdsprachen, Management, Kommunikation und Datenverarbeitung erforderlich. Damit wird der Praxisbezug von Lerninhalten zu einem zentralen Orientierungspunkt universitärer Lehre.“ (ebd, S. .6)

Ein von dem viergliedrigen Grundmodell der Kompetenz und seinen zahllosen, hier nur angedeuteten Variationen und Erweiterungen theoretisch abzugrenzendes Konstrukt ist jenes der *Schlüsselqualifikationen* oder der *Schlüsselkompetenzen*. Damit sind solche Fähigkeiten oder Eigenschaften gemeint, die zeitunabhängige Bedeutung haben, prinzipiell nicht veralten und daher auch in späteren Phasen des Berufslebens relevant sein können (Runde, 2003; Chur, 2005; speziell für die Promotionsphase: Wildt, 2002a). Schlüsselkompetenzen nehmen gegenüber den vier Kompetenzbereichen eine Querschnittsfunktion ein: Sie sind nicht einem einzelnen Kompetenzbereich zuzuordnen, sondern lassen sich in allen Bereichen wiederfinden (Orth, 1999, S. 109), ohne den jeweiligen Kompetenzbereich komplett auszufüllen. So können zu den fachlichen Schlüsselkompetenzen allgemeine EDV-Kenntnisse oder Fremdsprachen gezählt werden, die erst zusammen mit spezifischem Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten die für ein konkretes Berufsbild insgesamt benötigte fachliche Kompetenz ergeben. Die OECD hat zwischen 1998 und 2002 im Rahmen ihres Projekts *Definition and Selection of Competencies*

(Weinert, 1999, 2001; Rychen & Salganik, 2003) einen Versuch unternommen, das begriffliche Feld konzeptionell zu ordnen. Als „*Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft*“ (Nägeli, 2004, S. 17) wurden beispielsweise (1) autonomes Handeln in einer Balance der eigenen Rechte und Bedürfnisse innerhalb eines größeren gesellschaftlichen Kontexts, (2) der interaktive Gebrauch von Hilfsmitteln wie Sprache, Wissen und Technologie sowie (3) die Fähigkeit, sich in sozial heterogenen Gruppen einzubringen, identifiziert.

Unter dem Begriff „*Metakompetenz*“ (Bergmann, 2003; Bergman, Daub & Meurer, 2003; Wehner, 2002) wird in jüngerer Zeit auf einen besonders für die individuelle *Kompetenzentwicklung* wesentlichen Kompetenzbereich verwiesen, dessen theoretische und empirische Abgrenzung zu anderen Kompetenzkonstrukten allerdings noch einer weiteren Klärung bedarf. Mit der Metakompetenz sind „*reflexive Prozesse*“ (Wehner, 2002, S. 1) gemeint, in deren Fokus die „*Beobachtung der Kompetenzentwicklung*“ (Bergmann, 2003, S. 9) steht. Bergmann (2003) verdeutlicht diese Funktion am Beispiel eines Mentors, der eine Person in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt, mit ihr den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung reflektiert und förderliche Bedingungen für die weitere Entwicklung schafft. Diese Funktion kann, nachdem entsprechende Fähigkeiten gezielt aufgebaut wurden (Dubs, 2000), auch von der lernenden und sich entwickelnden Person selbst übernommen werden und dient dann der selbstorganisierten Steuerung der eigenen Kompetenzentwicklung. Mit einer ähnlichen Bedeutung werden in der Literatur auch „*Metaskills*“ (Klein, Edge & Kass, 1991), die „*Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen*“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997; Friedrich & Mandl, 1997), die „*Selbstorganisation des Lernens*“ (Dubs, 2000), die „*Metakognition*“ (Weinert, 1984; Hasselhorn, 1995, S. 443) sowie das „*Wissen zweiter Ordnung*“ (Degele, 1999) genannt. Die definitorische Abgrenzung zwischen der Metakompetenz und der ebenfalls auf Funktionen der Selbststeuerung gerichteten personalen Kompetenz einerseits sowie der auch auf die Aneignung handlungsrelevanter Fähigkeiten gerichteten Methodenkompetenz andererseits liegt darin, dass letztere sich auf die konkrete Steuerung des eigenen *Handelns* (z.B. durch persönliches Zeitmanagement) oder auf *Techniken* zum Erwerb neuer Kenntnisse/Fähigkeiten beziehen (z.B. Einsatz von Lernmethoden). Die Metakompetenz hingegen betrifft die Entwicklung der hierfür erst noch benötigten *Kompetenzen* (z.B. Erlernen von Strategien für den Einsatz des persönlichen Zeitmanagements) oder notwendiges Wissen der Person *über sich selbst* (z.B. über eigene Wissenslücken) – nimmt insoweit also in der Tat eine Metaposition ein. Ob hierfür tatsächlich auch unterschiedliche intrapsychische Funktionen relevant sind oder ob alle Kompetenzbereiche sich in dem schon seit einigen Jahrzehnten untersuchten Konstrukt „*Metakognition*“ (Hasselhorn, Hager & Baving, 1989; Hasselhorn, 1998; Weinert, 1984) zusammenfassen lassen, ist eine auch empirisch noch zu klärende Frage. Aufgrund der Bedeutung, die der Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung gerade in der hochschulischen Personalentwicklung zukommt (vgl. Kapitel 7 und 9), wird die Metakompetenz in dem hier zugrunde gelegten Kompetenzmodell als explizit eigenständiger Bereich berücksichtigt; im Kern sollen darunter die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, zur Identifikation von Entwicklungszielen sowie zur Steuerung der eigenen Kompetenzentwicklung verstanden werden.

Abbildung 4.3 zeigt das viergliedrige und um die Metakompetenz erweiterte Kompetenzmodell. Die für ein bestimmtes berufliches Tätigkeitsfeld benötigten Kompetenzen werden jeweils als *Kombination* von Einzelkompetenzen aus den vier Kompetenzbereichen verstanden („*Kompetenzprofil*“, vgl. Kapitel 7), ebenso wie die von einem bestimmten Tätigkeitsfeld unabhängigen Schlüsselkompetenzen und einige der in vielen Konzepten ergänzend genannten weiteren (Einzel-)Kompetenzen.



**Abbildung 4.3** Viergliedriges Kompetenzmodell, erweitert um die Metakompetenz, Schlüsselkompetenzen sowie beispielhaft genannte weitere/ergänzende (Einzel-)Kompetenzen (nach Frieling & Sonntag, 1999; Orth, 1999; Sonntag & Schaper, 1999; Wehner, 2002; Erpenbeck & Rosenstiel, 2003; Runde, 2003; Bergmann, 2003; Moog, 2004).

Aufgabe der Personalentwicklung ist es, die für die Mitglieder der eigenen Organisation relevanten Kompetenzen in den vier Kompetenzbereichen – fachliche, soziale und personale Kompetenz sowie Methodenkompetenz – im Lichte der Organisationsziele und der Umweltbedingungen zu definieren, für einzelne Bereiche bis hin zum einzelnen Arbeitsplatz zu konkretisieren und es zu ermöglichen, dass die Organisationsmitglieder den an sie gerichteten aktuellen und/oder künftigen Kompetenzanforderungen in hinreichendem Maße entsprechen und ihre Kompetenzen mit Blick auf gegenwärtige oder künftige Anforderungen (weiter-)entwickeln. *Wie kann die Personalentwicklung dieser Aufgabe gerecht werden?*

## 4|2 Konzeption von Personalentwicklungsmaßnahmen

### 4|2|1 Zyklusmodell

In Abschnitt 4|1|1 wurde der Gedanke einer Verflechtung der Personalentwicklung mit der Strategie der jeweiligen Organisation vorgestellt. Unter *vertikaler* Verknüpfung wurde hierbei die Integration einzelner Methoden und Maßnahmen (Ebene III) in das Gesamtprogramm des Projekts *Personalentwicklung* (Ebene II) sowie dessen Ausrichtung an der Strategie und der Systemlogik der Organisation (Ebene I) verstanden. Als *horizontale* Verknüpfung wurde die Abstimmung des PE-Programms mit den Aufgaben der Organisationsentwicklung einerseits und dem Qualitätsmanagement andererseits sowie ggf. weiteren Bereichen genannt. Eine derartige Einbettung der Personalentwicklung in die Gesamtheit organisations-

interner Strukturen und Prozesse rund um die Ressource *Personal* geschieht nicht von selbst. Es ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Disziplin *Personalentwicklung* als einem Teilgebiet der Arbeits- und Organisationspsychologie, Vorgehensweisen zu entwickeln und zu erforschen, mit deren Hilfe eine derart gezielte Ausrichtung der konkreten PE-Angebote am individuellen Entwicklungsbedarf der betroffenen Personen, an den Zielen der Organisation sowie an den Umweltbedingungen erreicht werden kann, damit das Vorhaben *Personalentwicklung* seiner strategischen Bedeutung gerecht werden kann (vgl. Neuberger, 1994, S. 58: „*PE als rationales Problemlösen*“).

Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass sich Organisationsziele, Umweltbedingungen und der individuelle Entwicklungsbedarf nicht als Konstanten darstellen, sondern immer wieder Änderungen unterworfen sind, und in dem Wissen, dass Personalentwicklungsmaßnahmen selbst einer beständigen Weiterentwicklung bedürfen, werden in der Literatur mehrstufige, zumeist zyklisch konzipierte Vorgehensweisen zur Ausrüstung des PE-Programms empfohlen. Die innerhalb und außerhalb der Organisation am stärksten sichtbare *Implementierungsphase*, in deren Verlauf PE-Angebote bereitgestellt und durchgeführt werden, stellt einen wesentlichen, nicht aber den einzigen Schritt dar und bedarf vorangehender und zum Teil auch nachfolgender Schritte; in einer Reihe von Modellen werden insgesamt *drei* Phasen unterschieden: (1) Analysephase, (2) Designphase, (3) Implementierungsphase.

(1) Als *erste Phase* der Personalentwicklung wird in der Mehrzahl der Modelle eine *Analysephase* mit dem Ziel der Bedarfsermittlung (z.B. Neuberger, 1994, S. 158ff. und speziell für den Hochschulbereich: Fulton, 1999; Zundja & Mayer, 2000) beschrieben. In dieser Phase geht es darum, den angesichts der gegenwärtigen und der bereits absehbaren künftigen Organisationsziele, der herrschenden Umweltbedingungen und der in der Organisation agierenden Personen den aktuell bestehenden Bedarf an PE-Maßnahmen zu ermitteln. Ergebnis dieser Phase ist eine Reihe von ausformulierten *Zielen* für die Personalentwicklung, die als Eingangsinformation für eine zweite Phase des PE-Prozesses herangezogen werden. In einigen Modellen (vgl. Bramley, 1995) wird diese Zieldefinition sogar als expliziter zusätzlicher Zwischenschritt dargestellt, was auf deren eigenständige Bedeutung und nicht zuletzt auf den nicht unerheblichen Aufwand einer klaren Zielformulierung hinweist.

(2) In der nachfolgenden *zweiten Phase* werden die Ziele der Personalentwicklung übersetzt in konkrete Maßnahmen, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen den ausgemachten Bildungsbedarf decken sollen. Diese *Designphase*, in der es um die Entwicklung und Anpassung von Maßnahmen (z.B. Fortbildungsangebote: Rosenstiel, 2000, S. 195ff.) entsprechend den vorgegebenen Rahmenbedingungen und Zielen geht, wird in einigen Modellen nicht als eigenständiger Schritt genannt. Dies kann einer durchaus zutreffenden Beschreibung der Realität beispielsweise dann entsprechen, wenn die PE-Abteilung überhaupt keinen Spielraum zur Entwicklung und Konzeption eigener Personalentwicklungsangebote hat oder diesen Spielraum nicht sieht, sondern die benötigten Maßnahmen aus einer bereits fest vordefinierten Palette verfügbarer Angebote auswählt. Aus einer formalen Perspektive sind jedoch selbst in diesem Fall die beiden Schritte der analytischen Identifikation des Bedarfs mit dem Ergebnis einer Zieldefinition einerseits und der nachfolgenden synthetischen Übersetzung dieser Ziele mit dem Ergebnis konkreter Maßnahmen andererseits zu differenzieren und werden daher im mehrphasigen Modell als zwei separate Schritte behandelt.

(3) Ergebnis der vorangehenden Schritte ist im Idealfall ein auf den konkreten Bedarf abgestimmtes Portfolio von PE-Angeboten für die Mitglieder der Organisation, welches in der *dritten Phase* zur Verfügung

gestellt und praktisch umgesetzt wird. In dieser *Implementierungsphase* werden die einzelnen PE-Angebote in ihrer Einführung begleitet, unterstützt und vor allem: von der Zielgruppe in Anspruch genommen.

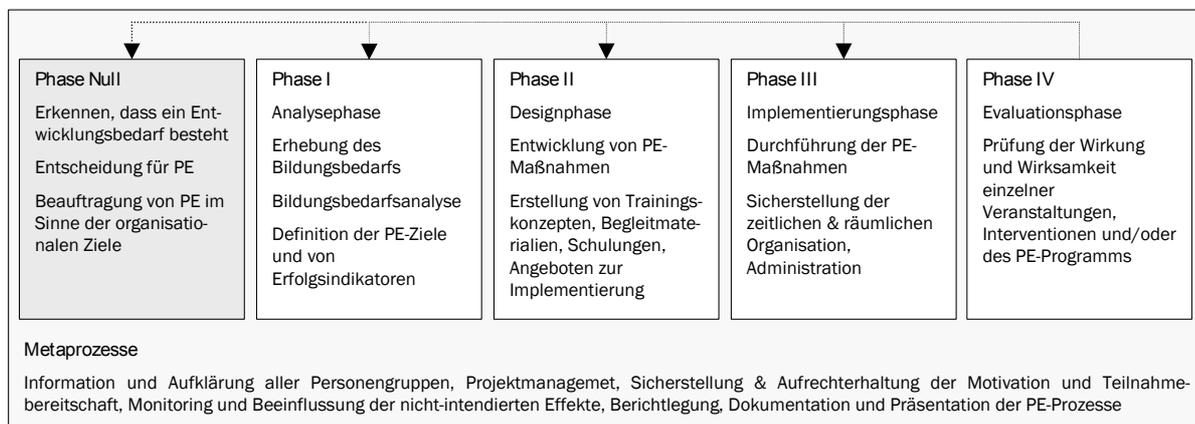
Dieses dreiphasige Grundmodell, das mit der Bedarfsermittlung einsetzt, eine Entwicklung von zielorientierten Maßnahmen umfasst und mit der Durchführung von Maßnahmen endet, kann in mehrfacher Hinsicht erweitert werden: Bevor es überhaupt zu einer Auseinandersetzung mit der Frage kommt, *welcher* Entwicklungsbedarf besteht und *wie* dieser Entwicklungsbedarf gedeckt werden könnte, benötigt die Organisation, beispielsweise: eine bestimmte Hochschule ein Bewusstsein dafür, dass ein solcher Entwicklungsbedarf besteht. Dieser Schritt liegt noch vor dem im Grundmodell genannten „ersten“ Schritt der gezielten Analyse. Dieses Bewusstsein über bestehenden Entwicklungsbedarf geht mit dem *Erkennen* einer Disbalance zwischen den Zielen, den Umweltbedingungen und der Zusammenstellung der individuellen Kompetenzen der Organisationsmitglieder einher. Eine solche Erweiterung des Grundmodells ist keineswegs trivial, auch wenn oftmals wie selbstverständlich dieser Ausgangspunkt eines bereits erkannten Bedarfs vorausgesetzt wird. Zahlreiche Vorbehalte, die dem Programm *Personalentwicklung* entgegengebracht werden (vgl. das Krisenmodell von Streich, 1997 sowie Kastner, 1996, und Wottawa, 2001, S. 153), sind auch zu verstehen als ein Indiz dafür, dass (noch) kein Gefühl für einen entsprechenden Bedarf besteht oder dass die Organisationsmitglieder nicht davon ausgehen, dass das Instrument *Personalentwicklung* einen durchaus wahrgenommenen Bedarf decken könnte. Aus diesen Überlegungen heraus setzen Bungard, Holling & Schultz-Gambard (1996, S. 24) am Beispiel eines Organisationsentwicklungsprozesses sowie Kastner (1990, S. 177) für die Konzeptionsphase von PE an die erste Stelle eine *Phase Null*, in der die „*Dringlichkeit der Investition in Personal als größtem Kostenfaktor und als humane Aufgabe*“ (Kastner, 1990, S. 177) erkannt werde. In dieser *Phase Null* wird ein erster Impuls zum Aufbau eines PE-Programms gegeben, mit dessen Hilfe die Organisation die Möglichkeiten der Personalentwicklung als einen angemessenen Weg zur Lösung aktueller und absehbarer künftiger Probleme nutzen wird und mit dieser Absicht in einen PE-Zyklus tritt.

Eine andere Erweiterung, als *vierte Phase* des PE-Prozesses zu verstehen, betrifft Schritte *im Anschluss an* die Durchführung von PE-Maßnahmen. Mit Blick auf die in der ersten Phase definierten Ziele werden nach der Durchführung einzelner Trainings (Bramley, 1995), nach der Einführung von PE-Interventionen (Staufenbiel, 1999, S. 518ff.) oder im Zuge der Legitimation des PE-Prozesses (Neuberger, 1994, S. 272ff.) die einzelnen Maßnahmen, das Programm oder die Idee der Personalentwicklung *an sich* in der jeweiligen Organisation evaluiert. Fulton (1999) definiert beispielsweise in seinem Bericht über *faculty training* an seiner Hochschule diese Reflexionsphase als zentralen Entwicklungsschritt. Wo eine solche *Evaluationsphase* in den PE-Zyklus integriert wird, kann eine Rückmeldung über die Qualität, Wirkungen und Wirksamkeit der angebotenen Interventionen erfolgen und den aktuell – auch nach Durchführung der Intervention – noch bestehenden PE-Bedarf abschätzen helfen. Auf diese Weise markiert die Evaluation als vierte Phase zugleich den Einstieg in einen neuen PE-Zyklus und leistet eine Rückkopplung mit allen vorangehenden Phasen (Sonntag, 1996, S. 101; Sonntag, 2002, S. 62).

Der gesamte Prozess der Personalentwicklung ist mit seinen zahlreichen einzelnen Schritten kein selbsterklärender Vorgang und bedarf gerade in Organisationen, in denen sie ein *Novum* darstellt, einer gezielten Unterstützung: Für Mitarbeiter und Führungskräfte ergeben sich im Vorfeld, in der Durchführung und im Nachhinein Fragen *über* PE, die im Sinne eines idealtypischen Vorgehens von den Verantwortlichen der Personalentwicklung selbst mit aufzugreifen und im Sinne von Begleitprozessen (nachfolgend

als „Metaprozesse“ bezeichnet) gezielt zu bearbeiten sind. Kastner (1990, S. 218ff.) nennt beispielsweise die Identifikation der Mitarbeiter mit der PE, die Information über Sinn, Ziele, Nutzen und Aufwand sowie die mit der PE einhergehenden Rollenverschiebungen als relevante Begleitprozesse, die bei der Konzeption und Durchführung von PE-Maßnahmen zu berücksichtigen sind (vgl. Abschnitt 4|3|4 sowie Studie II). Ebenso wie die in der Evaluationsphase eingesetzten Instrumente sollen diese *Metaprozesse* den Erfolg der Personalentwicklung sicherstellen. Während die in der „eigentlichen“ Evaluationsphase einzusetzenden Instrumente jedoch vorrangig die Wirksamkeit der im aktuellen PE-Zyklus bereits durchgeführten Maßnahmen prüfen oder Verbesserungsmöglichkeiten für den nächsten PE-Zyklus aufzeigen sollen (vgl. Scriven, 1971), stellen die Metaprozesse flankierende und unterstützende Interventionen im aktuell ablaufenden PE-Zyklus dar. Sie wirken unmittelbar auf den laufenden Prozess ein und stehen in bestimmten zeitlichen Relationen zu den „eigentlichen“ PE-Prozessen, indem sie diese vorbereiten, begleiten oder aber im Nachhinein aufbereiten, zum Beispiel im Sinne einer Dokumentation von Verläufen und Ergebnissen (vgl. Bungard et al., 1996, S. 177). In einigen Modellen werden die Metaprozesse begrifflich mit der Evaluationsphase zu einem umfassenden Prozess „*Bildungscontrolling*“ (Neuberger, 1994, S. 297f) oder zum „*Steuerungsprozess Bildungserfolg*“ (Wilkening, 2002, S. 213) verschmolzen.

Aus den drei Grundphasen und den drei vorgestellten Erweiterungen ergibt sich zusammen genommen ein Prozess der Personalentwicklung, der eine Eingangsphase, vier Kernphasen sowie kontinuierliche Begleitprozesse umfasst. Müller & Stürzl (1992, S. 105) bezeichnen den PE-Prozess insgesamt als einen „*Funktionszyklus*“. In den nachfolgenden Abschnitten werden die vier zentralen Phasen des Funktionszyklus' der Personalentwicklung ausführlich dargestellt und auf den Hochschulkontext übertragen; anschließend erfolgt in einem gesonderten Abschnitt eine Darstellung der für den Erfolg der Personalentwicklung maßgeblichen Metaprozesse.



**Abbildung 4.4** Funktionszyklus der Personalentwicklung (in Anlehnung an Kastner, 1990; Müller & Stürzl, 1992; Neuberger, 1994; Sonntag, 1996, 2002; Rosenstiel, 2000).

### 4|2|2 Bedarfsanalyse und Zieldefinition (Phase I)

Ist in *Phase Null* die Entscheidung für den Aufbau eines PE-Programms gefallen, ist der Entwicklungsbedarf der Beteiligten in Relation zu den (von der organisationalen Umwelt definierten) Anforderungen an die jeweilige Organisation (z.B. Bildungsauftrag der Hochschule) und den organisationalen Zielen fest-

zustellen (z.B. Universität Innsbruck: Zundja & Mayer, 2000). Die Bedarfsanalyse ist hierbei kein ergänzendes Beiwerk, sondern auch im öffentlichen Sektor ein „Must“ (Brown, 2002) bei der Entwicklung effektiver Entwicklungsprogramme, denn: *„Nebeneffekt der Befragung der Mitarbeiter zu Themen der Weiterbildung ist, dass die Mitarbeiter in die Planung integriert werden. Dadurch wird die Akzeptanz der Weiterbildung bei den Mitarbeitern verstärkt.“* (Rosenstiel, 1998, S. 214). Die zahlreichen zur Verfügung stehenden Verfahren werden unter dem Begriff *Bildungsbedarfsanalyse* zusammengefasst:

*„Als Bildungsbedarfsanalyse bezeichnen wir (...) die Methoden und Instrumente, die geeignet sind, möglichst exakt zu bestimmen, was eine bestimmte Lerngruppe bis zur Erfüllung bestimmter Qualifikationsanforderungen noch zu lernen hat (...). Ergebnis der Bildungsbedarfsanalyse sind die formulierten Lernziele.“* (Müller & Stürzl, 1992, S. 105)

Der technologisch anmutende Begriff *Bildungsbedarfsanalyse* läßt eine weitaus strukturiertere Zusammenstellung von Verfahren vermuten, als dies der Realität entspricht: Ein generelles Verfahren der Bildungsbedarfsanalyse existiert nicht. Zwar gibt es einige sehr präzise, methodisch ausgearbeitete und validierte Verfahren, die in standardisierter Weise einzelne Schritte abdecken, allerdings sind diese Verfahren jeweils auf sehr spezifische Einsatzbedingungen beschränkt. *Gemeinsam* ist allen Verfahren, dass sie versuchen, den Bildungsbedarf in einer Organisation oder in einem ihrer Teilbereiche zu ermitteln. *Was aber macht Bildungsbedarf überhaupt aus, woraus entsteht er?*

Götz & Häfner (1998) definieren fünf Quellen, aus denen sich Bildungsbedarf speist: (1) Differenzen zwischen den Anforderungen einer Arbeitstätigkeit und der Fähigkeit der Person (vgl. *job-man-fit*-Ansatz bei Neuberger, 1994, z.B. verstärkter Bedarf an Kompetenzen im Bereich „Management & Führung“ beim Hochschulpersonal, vgl. ausführlich Studien II und IV), (2) kritische Vorfälle im Sinne einer Häufung bestimmter Probleme aufgrund unzureichend ausgebildeter Fähigkeiten (z.B. Beschwerden über die Lehrangebote einzelner Lehrender), (3) Maßnahmen der Organisationsentwicklung, die im Vorfeld oder während/nach der Implementierung durch PE-Maßnahmen flankiert werden (z.B. Workshops im Vorfeld einer Restrukturierung von Studiengängen), (4) die Weiterbildungsinteressen der Mitarbeiter selbst (z.B. Bereitstellung von Workshops zu *Work-Life-Balance*, nachdem Mitarbeiter diese Thematik gewünscht haben), (5) Laufbahnplanung (z.B. Vorbereitung wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Tätigkeiten im Projektmanagement innerhalb oder außerhalb der Hochschule). Diese fünf unterschiedlichen potenziellen Quellen, aus denen sich jeweils spezifische Arten von Bildungsbedarf speisen, werden in den Verfahren der Bildungsbedarfsanalyse aufgegriffen. Diese Verfahren (vgl. Leiter, Runge, Burschik & Grausam, 1982) unterscheiden sich hinsichtlich des *Fokus*, nach welcher Quelle oder Art von Bildungsbedarf sie suchen, und hinsichtlich der *Strukturiertheit* der Vorgehensweise, wobei die Mehrzahl der strukturierten Verfahren sich auf die erstgenannte Quelle des Bildungsbedarfs – Differenzen zwischen Arbeitsanforderungen und der individuellen Fähigkeit – konzentriert. Hierbei steht vor allem die Analyse der mit einer Tätigkeit einhergehenden Anforderungen an die ausführende Person im Zentrum:

*„Untersuchungsgegenstand analytischer Prozeduren ist somit der qualifikatorische Gehalt von Arbeitstätigkeiten; d.h. die in Arbeitstätigkeiten enthaltenen Qualifikationsanforderungen sind einer Operationalisierung zugänglich zu machen. Unter Qualifikationsanforderungen sind allgemein die aus definierten Arbeitsaufgaben und der damit verbundenen Ausführungsbedingungen resultierenden Anforderungen an die Handlungskompetenz eines Individuums zu verstehen.“* (Sonntag, 1999b, S. 157).

Gemäß einer Klassifikation von Landy (1985) sind bei einer umfassenden Bildungsbedarfsanalyse (1) eine *Organisationsanalyse* (über den Kontext der Aufgabenverrichtung auf einer übergreifenden Ebene), (2) die *Aufgabenanalyse* (über die von einer Person/Stelle zu verrichtenden arbeitsbezogenen Aufgaben) sowie (3) eine *Personenanalyse* (über die arbeitsbezogenen Kompetenzen der Person) zu berücksichtigen. Einige der für den Hochschulbereich – ggf. nach Modifikation – einsetzbaren Verfahren der Bildungsanalyse werden in Tabelle 4.1 dargestellt; sie sind den drei Analyseebenen zugeordnet.

**Tabelle 4.1** Übersicht über ausgewählte Instrumente der Bildungsbedarfsanalyse (Phase I des PE-Funktionszyklus) in den drei Teilgebieten Organisations-, Aufgaben- und Personenanalyse (Klassifikation nach Landy, 1985).

Verfahren	Beschreibung und Zielsetzung
<b>Verfahren zur Organisationsanalyse (Kühlmann &amp; Franke, 1989, S. 632)</b>	<b>systematische Erfassung, Analyse und Darstellung des in einer Organisation regelhaft auftretenden Verhaltens und Erlebens der Mitglieder einschließlich der Wirkungszusammenhänge mit dem Ziel einer Heraushebung organisatorischer Merkmale und Prozesse</b>
<b>Experteninterviews (Gläser &amp; Laudel, 2004; Bogner et al., 2005)</b>	leitfadengestützte persönliche (auch: telefonische) Befragung von Personen, die in herausgehobener Weise über das in der Befragung im Fokus stehende Thema Auskunft geben können
<b>Dokumentenanalyse (Neuberger, 1994, S. 170f.)</b>	Analyse schriftlich (auch: Internet) vorliegender Informationen und Daten über das Unternehmen, bestehende PE-Konzepte und hierbei relevante Aspekte (z.B. Dokumente zur Personalbeurteilung, Führungsgrundsätze, Laufbahnpläne)
<b>Mitarbeiterbefragung (Bungard &amp; Jöns, 1997; Borg, 2000), Klimanalyse (Leiter et al., 1982)</b>	systematische zielgerichtete Erhebung von Meinungen und Einschätzungen der Mitarbeiter der Organisation zu unterschiedlichen Themenfeldern mit dem Ziel einer Ableitung von Trends
<b>Verfahren zur Aufgabenanalyse (Frieling, 1999, S. 479ff.)</b>	<b>systematische Erfassung, Beschreibung und Bewertung der Eigenschaften oder Anforderungen von bestimmten arbeitsbezogenen Aufgaben oder von Arbeitsplätzen, die mehrere Aufgaben umfassen</b>
<b>psychologische Tätigkeitsanalyse (Ulich, 1998, S. 89 f.), Befragungsmethoden (Leiter et al., 1982, S. 94ff.)</b>	dreistufige Vorgehensweise zur Analyse von Arbeitstätigkeiten unter Berücksichtigung der Expertenperspektive der ausführenden Person: (1) Beobachtungsinterviews, (2) Entwicklung eines Kategoriensystem, (3) Beobachtung und Klassifikation der Arbeitstätigkeiten
<b>Beobachtungsmethoden (Six, 1989)</b>	Gruppe von Verfahren, bei denen ein Beobachter konkrete Verhaltenssequenzen analysiert, in ein Klassifikationssystem einordnet und die Häufigkeit/Dauer einzelner Tätigkeiten auswertet
<b>Setzung durch Experten (Kanning, 2002)</b>	Zusammenstellung der für eine Tätigkeit relevanten Aufgaben und/oder Anforderungen durch Personen, die über Erfahrungen und Kenntnisse im Arbeitsfeld verfügen
<b>Job-Inventare (Arvey et al., 1992; Sonntag, 1999b)</b>	Aufstellung der Aufgaben und/oder Anforderungen, die mit einem bestimmten Berufsbild einhergehen, als schriftlicher Fragebogen zur Einschätzung durch Experten und/oder Betroffene
<b>Methode der kritischen Ereignisse (Flanagan, 1954; Kanning, 2002)</b>	Dreiphasige Vorgehensweise zur Ermittlung der für die Beschreibung von Anforderungen einer Tätigkeit relevanten Dimensionen (z.B. als Grundlage eines Job-Inventars)
<b>Verfahren zur Personenanalyse (Landy, 1985)</b>	<b>Erfassung des aktuellen und/oder möglichen zukünftigen Leistungsstandes oder des Kompetenzprofils der Person, ggf. in Relation zu der von der Person besetzten oder künftig zu besetzenden Stelle</b>
<b>Assessment Center (Leiter et al., 1982, 212ff.)</b>	beobachtungsgestütztes Verfahren zur Auswahl oder Potenzialbeurteilung durch mehrere Beobachter, in der Regel mit mehreren Teilnehmenden
<b>Selbsteinschätzung von Kompetenzen (McEnery &amp; McEnery, 1987; Sonntag &amp; Schäfer-Rauser, 1993)</b>	fragebogengestützte Einschätzung des eigenen Kompetenzprofils anhand vorgegebener Dimensionen, deren konkrete Ausformulierung auf ein Tätigkeitsfeld zugeschnitten sind
<b>Führungskräfte-Feedback, 360°-Feedback (Neuberger, 2000)</b>	strukturierte fragebogengestützte individuelle Rückmeldung über das Führungsverhalten aus Sicht der Mitarbeiter/-innen, ggf. auch: Kollegen/innen und Vorgesetzten mit dem Ziel der Entwicklung des Führungsverhaltens
<b>Mitarbeitergespräch (Neumann, 1999; Lang, 2004), Leistungsbeurteilung (Leiter et al., 1982, S. 207ff)</b>	regelmäßig (z.B. jährlich) durchgeführtes Gespräch zwischen Mitarbeiter/-in und Vorgesetzter/m nach einem strukturierten Leitfaden zur Rückmeldung über das Arbeitsverhalten, zur Ermittlung von Entwicklungsmöglichkeiten und ggf. Zielvereinbarung
<b>Checklisten, Problemlisten (Leiter et al., 1982, 25ff.)</b>	direkte schriftliche Erhebung des wahrgenommenen Bildungsbedarfs bzw. der wahrgenommenen Probleme anhand vorgegebener Themenfelder

Von Schuler (1995, S. 294) wird als vierter Bereich der Bildungsbedarfsanalyse die *Analyse der individuellen Ziele* genannt. Allerdings liegen keine systematischen Verfahren vor, in denen die individuellen Ziele unabhängig von anderen Komponenten des Bildungsbedarfs erhoben werden; sie

werden vielmehr zumeist bereits mit in den anderen Instrumenten der Bildungsbedarfsanalyse (z.B. in der Mitarbeiterbefragung oder im Mitarbeitergespräch) mit aufgegriffen, sodass sie nicht als eigenständige Verfahrensklasse bearbeitet werden müssen. Durch Schulers (1995) explizite Klassifikation als vierter Bereich der Bildungsbedarfsanalyse wird jedoch auf die große Relevanz der individuellen Ziele für die Kompetenzentwicklung im Rahmen von PE hingewiesen (vgl. Studie IV sowie Kapitel 7 und 9).

Sonntag (1989) wendet kritisch gegen die vorherrschende Praxis der Bildungsbedarfsanalyse ein, dass als Informationsbasis zu sehr auf *Expertenmeinungen* (Kanning, 2002: „*Setzung durch Experten*“) gesetzt werde oder aber lediglich die *objektiv* beobachtbare Aufstellungen der zu verrichtenden Tätigkeiten (Aufgabenanalyse) ohne Berücksichtigung der subjektiven Bedeutung für die ausführende Person berücksichtigt werde. Ebenfalls kritisch zu den Verfahren der Bildungsbedarfsanalyse äußern sich Götz & Häfner (1998, S. 60); als „*Fehlleistungen*“ der Bildungsplanung bezeichnen sie (1) den alleinigen Verlass auf Expertenmeinungen, (2) die alleinige Projektion des Bildungsbedarfs auf die zu entwickelnden Personen ohne Bereitschaft zur Veränderung der Systemumgebung (Organisationsanalyse) sowie (3) eine rein inhaltliche Formulierung des Bildungsbedarfs, bei der die konkreten Anwendungs- und Problemzusammenhänge unberücksichtigt bleiben. In der Tat legen viele der standardisierten Verfahren zur Aufgaben- oder Personenanalyse nahe, die *Interaktion* zwischen dem Individuum, der Aufgabe und der organisationalen Ebene (Ziele, Strategie, Kultur) unberücksichtigt zu lassen. Je weniger beobachtbar der Kern der Tätigkeit wird und je größeres Gewicht kognitiven und kreativen Vorgängen zukommt, desto geringer ist daher der Nutzen, der aus einer auf objektiver Beobachtung oder externer Interpretation basierenden Analyse der Arbeitsaufgaben für die Ableitung von Bildungsbedarf resultieren kann: Die Perspektive der ausführenden Person und die von ihr selbst wahrgenommenen Schwierigkeiten müssen bei komplexen Tätigkeiten berücksichtigt werden, wobei Verfahren der Bildungsbedarfsanalyse helfen können, die notwendigen Einschätzungen über den Entwicklungsstand in standardisierter und methodisch ausgewogener Weise durchzuführen (vgl. Kompetenzprofil in Kapitel 7).

Diese kritischen Einwände legen nahe, im Rahmen der Bildungsbedarfsanalyse mehrere unabhängige Datenquellen und unterschiedliche Verfahren parallel einzusetzen und die Perspektive der Ausführenden besonders bei kognitiv anspruchsvollen oder kreativen Tätigkeiten sowie ihre individuellen Entwicklungsziele schwerpunktmäßig zu berücksichtigen. Um eine Einseitigkeit der Zieldefinition für die nachfolgenden Phasen des PE-Prozesses als zentralem Ergebnis der Bildungsbedarfsanalyse zu vermeiden, forderten bereits vor knapp 50 Jahren McGehee & Thayer (1961; anknüpfend: Moore & Dutton, 1978; Latham, 1988; Greif & Kurtz, 1995) eine Berücksichtigung aller drei Analysebereiche: Die Phase I des PE-Prozesses sollte demnach sowohl Elemente der Organisationsanalyse, der Aufgabenanalyse als auch der Personenanalyse aufgreifen sowie, entsprechend Schulers (1995) Anregung, auch die individuellen Ziele berücksichtigen.

Die Zieldefinition, welche den Abschluss von Phase I bildet, ist entgegen der etwaigen Hoffnung auf eine rationale Ableitung aus den zuvor erhobenen Informationen (etwa entsprechend der Prämisse der „rationalen Problemlösung“ von Neuberger, 1994) nur als iterativer Prozess zu gestalten (Götz & Häfner, 1998) und fortwährend den sich ändernden Gegebenheiten anzupassen. Die Diskussion rund um das Instrument der *Zielvereinbarungen* an der Hochschule (z.B. Krämer, 2003) macht deutlich, dass Ziele sich in der Regel nicht unidirektional entwickeln, sondern das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses sind und, damit sie handlungswirksam werden können (vgl. Kuhl, 2001), eine Mehrzahl unterschiedlicher Interessen und Perspektiven auch innerhalb einzelner Personen berücksichtigen müssen. Insoweit

schlägt sich in der Formulierung der Ziele der Personalentwicklung das Ergebnis eines Aushandlungs- und Abstimmungsprozesses nieder, in den neben dem „objektiv“ ermittelten Bildungsbedarf auch strategische Setzungen und die Normen und Werte der Organisation einfließen (Funktionsebene I, vgl. zur Notwendigkeit der Einbettung der PE in die Strategie und Systemlogik: Abschnitt 4|3|1).

## 4|2|3 Design von PE-Angeboten (Phase II)

Angesichts der Vielfalt an Konzepten, Publikationen und Erfahrungsberichten erscheint jeglicher Versuch einer vollständigen Übersicht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand konkreter Maßnahmen und Methoden der Personalentwicklung aussichtslos. Tabelle 4.2 gibt daher bewusst nur beispielhaft einen Ausschnitt der am häufigsten eingesetzten (vgl. Wittmann & Kaschube, 1998, S. 148ff.; Mühlemeyer & Flenner, 2002) konkreten PE-Angebote wider, zum Teil mit Verweisen auf erfolgreiche Umsetzungen im Hochschulbereich, um einen Eindruck von der Vielfalt der Möglichkeiten für Personalentwicklung an der Hochschule wiederzugeben.

**Tabelle 4.2** Übersicht über ausgewählte Instrumente der Personalentwicklung als Grundlage für Phase II (Designphase).

Angebot	Beschreibung
<b>Orientierung neuer Mitarbeiter („Inplacement“)</b>	Einführungsprogramm mit Workshops, Kontakten und wichtigen Informationen für die Orientierung neuer Mitarbeiter (Neuberger, 1994, S. 137ff.), z.B. im Sinne der verpflichtenden Teilnahme an didaktischen Workshops für neue Lehrende (Healy, 1995)
<b>Nachwuchskräfteprogramm, Trainee-programm</b>	auf längere Zeit angelegte Veranstaltungsreihe mit festem Teilnehmerkreis zum Aufbau fachlicher und persönlicher Kompetenz (Neuberger, 1994, S. 145), z.B. als integrierter Trainingsblock „Führungskompetenz“ für neue Mitarbeiter mit Führungsaufgaben (Fiegel-Kölblin, 2004)
<b>Coaching</b>	auf begrenzte Zeit angelegte regelmäßige methodengeleitete Beratung durch professionellen Berater (Offermanns & Steinhübel, 2003)
<b>Zielvereinbarungsgespräch</b>	regelmäßig aktualisierte Festlegung von möglichst quantitativ festgelegten Zielen zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter (Leiter et al., 1982, S. 40 ff.; Kießling-Sonntag, 2002)
<b>Mitarbeitergespräch, Leistungsbeurteilung</b>	regelmäßiges Gespräch zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter zum Feedback (Leiter et al., 1982, S. 207ff.) und zur Ermittlung von Entwicklungsmöglichkeiten (Sonntag, 1996, S. 136f.; Nickut, 2002), z.B. als jährliches „Orientierungsgespräch“ mit der Fakultätsleitung (Zimmerli & Kopp, 2000)
<b>Führungskräfte-t raining</b>	Zusammenstellung von Trainingseinheiten zur Entwicklung des Führungsverhaltens (Mayer & Götz, 1998; Rosenstiel, 2000, S. 228ff.), z.B. im Programmpunkt „Führungskräfteentwicklung“ als einem der Schwerpunkte des hochschulischen PE-Angebots (Iber, 2000)
<b>Lehrportfolio</b>	Zusammenstellung der eigenen Veranstaltungskonzepte mit Selbst-Bewertung und Studierendenfeedback (Queis, 2004)
<b>Mentoring</b>	Programm zur individuellen Förderung durch erfahrenere Organisationsmitglieder (Johnson & Ridley, 2004; Blickle, 2002), z.B. als Unterstützung junger Lehrender durch ältere Mitglieder des Lehrkörpers (Sagmeister, 1998) oder als Frauenförderung in der Wissenschaft (Löther, 2003)
<b>Karriereberatung, Entwicklungsgespräch</b>	von Spezialisten angebotene bedarfsorientierte Beratung zu Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Organisation (Mehrmann, 1999; Teubner, 2002)
<b>selbstorganisiertes Lernen (SoL)</b>	innovatives Seminar-konzept, bei dem Lernenden selbst Inhalte und Lernwege definieren (Finger-Hamburg, 2003), als Alternative zu traditionellen Seminarformen, bei der die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess im Vordergrund steht (Greif & Kurtz, 1995, S. 153ff.)
<b>Trainings, Workshops, Blockseminare</b>	„klassisches“ Format der Personalentwicklung; in sich abgeschlossene mehrstündige bis maximal wenige Tage umfassende Gruppenveranstaltung zur Vermittlung von Wissen und/oder Fertigkeiten (Brinkmann, 1999), z.B. als Workshopreihe zur gezielten didaktischen Qualifizierung von Tutoren (Weissenböck, 1998)
<b>Hospitation</b>	Besuch von Kolleginnen/Kollegen auf der gleichen hierarchischen Ebene bei Arbeitstätigkeiten mit nachfolgendem Feedback und Entwicklungsanregungen, z.B. regelmäßiges Feedback zu Lehrveranstaltungen junger Lehrender durch eine interdisziplinäre Kommission (Sagmeister, 1998)
<b>Supervision</b>	regelmäßige Zusammenkunft von Mitgliedern eines Arbeitsbereichs, die unter Anleitung eines Supervisors/einer Supervisorin den Arbeitsprozess reflektieren und Veränderungsmöglichkeiten diskutieren (Arnold, 2001; Becker, 2004)
<b>Cognitive Apprenticeship</b>	Entwicklungsansatz, bei dem Lernende in einem „Experten-Novizen-Verhältnis“ an die Anwendung des Wissens herangeführt werden (Sonntag, 1996, S. 83ff.; Frieling & Sonntag, 1999, S. 174)
<b>Potenzialbeurteilung</b>	Einschätzung der Entwicklungsperspektiven durch Vorgesetzte (Nickut, 2002) oder in Form von Potenzial-Assessment Centers (Frieling & Sonntag, 1999, S. 168)
<b>Outplacement-Beratung</b>	von Spezialisten angebotene Beratung von Personen, die das Unternehmen verlassen, mit Unterstützung für Entwicklungsperspektiven (Sauer, 1991)

Häufig finden sich angesichts der unüberschaubaren Fülle von Einzelangeboten in der Literatur Klassifikationen oder Übersichten über Gruppen von PE-Methoden, die bereits eine erste Einordnung vornehmen. So unterscheidet Sonntag (2002) anhand der *Zielebene* (1) Maßnahmen zur Vermittlung und Erwerb von Wissen, (2) Angebote zur Modifikation des Verhaltens sowie (3) Angebote zur Entwicklung der Persönlichkeit. Holling & Liepmann (1995, S. 296) differenzieren demgegenüber anhand des *Inhalts* der jeweiligen Maßnahme fünf zentrale Bereiche von Personalentwicklung, nämlich (1) Sensumotorik, (2) Kognition, (3) Motivation, Werthaltung und Einstellungen, (4) soziale Interaktion sowie (5) allgemeine Arbeitstechniken. Rosenstiel (2000) führt eher beispielhaft (1) die Einübung motorischer Fertigkeiten, (2) das Erlernen kognitiver Inhalte, (3) das Training von Motivation und Volition, (4) den Abbau von leistungsbehindernden Ängsten, (5) das Training des Selbstvertrauens, (6) die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sowie (7) das Training des Führungsverhaltens auf, und Neuberger (1994) nennt als „*Überblick über die wichtigsten Methoden der PE*“ (S. 176ff.) nicht weniger als 30 unterschiedliche Instrumente, nochmals übertroffen von Staufenbiel (1999, S. 516), der sogar 33 verschiedene Arten von Maßnahmen aufzählt. *Wozu also überhaupt noch PE-Angebote designen – es gibt doch schon alles!?*

Das Herunterbrechen der in der ersten Phase definierten Ziele der Personalentwicklung in konkrete Maßnahmen ist ein entscheidender Schritt im PE-Prozess. Verlockend erscheint es zunächst, eines der unzähligen Standardkonzepte zu übernehmen, das woanders schon seine Eignung unter Beweis gestellt hat – in einer anderen Organisation, einer anderen Hochschule, unter anderen Ausgangsbedingungen. Jedoch „*Patent-Schemen, wie sie zu Hauf herumgeboten werden, tönen vielleicht gut und verlockend, erweisen sich aber nicht als nachhaltig.*“ (Enders & Strittmatter, 2001, S. 23). Denn welches Konzept und welche Einzelmaßnahmen in welcher Form in der gegenwärtigen Situation der jeweiligen Organisation am besten geeignet sind, leitet sich weder aus der Präferenz der Personalentwickler ab, noch lässt es sich von vornherein anhand genereller Richtlinien oder empirischer Befunde festlegen. Vielmehr besteht die Herausforderung an die Personalentwickler darin, Angebote im Dialog mit den potenziellen Teilnehmenden zu konzipieren, in allen Schritten der Planung und Umsetzung flexibel auf die Wirkung zu achten und immer wieder die nötigen Anpassungen an den eingesetzten Methoden vorzunehmen:

*„Das selten umgesetzte Schlüsselprinzip (...) besagt, dass es besser ist, die Methode zu wählen, nach der die Trainees besser ausgebildet werden, als die Methode, die die Trainer bevorzugen.“ (Bramley, 1995, S. 447)*

Über den Prozess *an sich*, wie die formulierten Ziele der Personalentwicklung in konkrete Maßnahmen übersetzt werden, wird in der Literatur wenig berichtet. Die Kernfrage, wie aus gegebenen Zielen geeignete Maßnahmen „abgeleitet“ werden können, bleibt weitgehend unbeantwortet. Die Hinweise belaufen sich auf allgemeine Empfehlungen zur Methodenauswahl und zur Gestaltung konkreter Angebote wie: „*Es gilt nun, nach Methoden zu suchen, die in besonderem Maße geeignet sind, das Ziel zu erreichen.*“ (Rosenstiel, 2000, S. 197) oder in Verweisen auf andere Disziplinen, deren Konzepte, Befunde und Ergebnisse bei der Auswahl hilfreich sein könnten:

*„Bei der konkreten Gestaltung der Intervention sind Rückgriffe auf Grundlagenwissen aus der Lern- und Motivationspsychologie (...) und der Kognitionspsychologie (...) sowie auf angewandte Nachbar-disziplinen wie die pädagogische Psychologie (...) und die klinische Psychologie (...) sinnvoll. Diese Disziplinen stellen Theorien (...), abstrakte Prinzipien (...) und konkrete Methoden (...) bereit, die auf den spezifischen Interventionskontext hin angepasst werden müssen.“ (Staufenbiel, 1999, S. 515).*

Einige wenige existierende formale Entwicklungsmodelle wie das *Learning Systems Development Model* (Patrick, Michael & Moore, 1986) beschreiben die bei der Entwicklung von PE-Maßnahmen notwendigen Schritte (wie: Analyse der bestehenden Angebote, Bestimmung einer Trainingsreihenfolge, Auswahl von Medien) und geben Hinweise, an welchen Stellen Evaluation eingesetzt werden sollte, um die Zielpassung der Angebote sicherzustellen. Die Hoffnung einer stringenten Ableitung von Maßnahmen aus Zielen bleibt jedoch auch in diesem Ansatz unerfüllt, indem „*ein solches Modell die notwendigen Schritte bei der Entwicklung (...) spezifiziert, aber nicht aussagt, wie sie durchzuführen sind*“ (Patrick, 1995, S. 201). Vielmehr ist festzustellen, dass die Entwicklung von PE-Angeboten *keine* rationale Problemlösung oder stringente Durchführung einer logischen Kette von Entwicklungsschritten darstellt, sondern

*„... dass Form und Inhalt der Bedarfsdeckung als eigenständige Problemlösungsaufgabe zu verstehen sind und keineswegs bruch- und anstrengungslos aus der PE-Bedarfsanalyse abzuleiten sind (...). Die Bedarfsdeckung ist somit nicht die bürokratisch exakte Exekution der in der Phase der Ermittlung erkannten Bedarfe.“ (Neuberger, 1994, S. 172f.)*

Es bleibt ein eigenständiger kreativer und zugleich zielorientierter Schritt, die zur aktuellen Situation passenden PE-Angebote auszuwählen und zu *designen*, also an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen und entsprechend den Anforderungen der Organisation auszugestalten. Als Grundlage für Personalentwicklungsangebote an der Hochschule erscheinen solche Konzepte durchaus geeignet, die sich in anderen Institutionen und Organisationen bereits bewährt haben. Entscheidend ist jedoch eine gleichermaßen an der Zielstellung der Hochschule wie an den Bedürfnissen, Erwartungen und Vorerfahrungen der Nutzer in der Hochschule orientierte gezielte Adaptation dieser Grundkonzepte.

#### **4|2|4 Implementierung von PE-Maßnahmen (Phase III)**

In der Implementierungsphase werden die im Vorfeld konzipierten PE-Maßnahmen angeboten und durchgeführt. Die Aufgaben, die während der Implementierungsphase zu leisten sind, unterscheiden sich je nach Angebot und haben ihren Schwerpunkt in der Steuerung, Unterstützung und Begleitung der laufenden PE-Prozesse: Sie können sich auf die Administration der Angebote beschränken (z.B. bei der räumlich-terminlichen Organisation von extern moderierten Workshops), eine mittlere Intensität in Form einer punktuellen Beteiligung der Personalentwickler aufweisen (wie bei der Karriereberatung, die bei Bedarf von den PE-Experten durchgeführt wird) oder eine kontinuierliche Betreuung erfordern (z.B. bei der Umsetzung eines intern organisierten Nachwuchsführungskräfteprogramms).

Die Hinweise auf die Aufgaben der Personalentwicklung in dieser Phase beziehen sich in der Literatur sowohl auf die bei der Implementierung spezifischer Maßnahmen wichtigen Aspekte (z.B. Hinweise zur konkreten Gestaltung von *Inplacement*-Prozessen: Brenner & Brenner, 2001) als auch auf allgemeine Handlungsweisen zur Vermeidung von Fehlern bei der Umsetzung von PE-Programmen (z.B. Kastner, 1990). Die Aufgaben der Personalentwicklung liegen demnach während der Implementierungsphase schwerpunktmäßig (1) in der organisatorischen Abwicklung eines geordneten Ablaufs der PE-Angebote sowie (2) in der Sicherstellung der Teilnahme durch die anzusprechende Zielgruppe im Sinne der zuvor entwickelten Konzeption, also in der *Steuerung* der Personalentwicklung:

*„Da die zeitliche Erstreckung und Vielfalt von Personalentwicklungsmaßnahmen ebenso zunimmt wie die Notwendigkeit der Integration von Personalentwicklung und anderen organisationalen Aufgaben,*

*gewinnt die Steuerung der Personalentwicklung durch Beratung, Planung und Feedback immer mehr an Bedeutung.“ (Holling & Liepmann, 1995, S. 303)*

Holling & Liepmann (1995) lösen in ihrer Darstellung einige der an anderen Stellen (vgl. Tabelle 4.2) auch als eigenständige PE-Maßnahmen beschriebenen Konzepte heraus und weisen ihnen primär eine derartige *steuernde* Funktion zu, darunter insbesondere (1) Mitarbeitergespräche (vgl. Leiter et al., 1982, S. 207ff.; Neumann, 1999; Lang, 2004 sowie Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch* für das Kompetenzprofil in Abschnitt 9|3), (2) Karriereberatung (vgl. Mehrmann, 1999; Teubner, 2002 sowie Einsatzkontext *Beratung* in Abschnitt 9|5), sowie (3) Beurteilungsgespräche (vgl. Nickut, 2002; Sonntag, 1996). Diese PE-Maßnahmen dienen neben ihrer Feedbackfunktion *auch* oder – je nach Betrachtungsweise: *vor allem* – dazu, dem Mitarbeiter die zur Verfügung stehenden Angebote zur Kompetenzentwicklung bekannt zu machen und beispielsweise in der Verknüpfung mit Zielvereinbarungen (Kießling-Sonntag, 2002; Leiter et al., 1982, S. 40 ff.) oder einem Lehrportfolio (Queis, 2004) eine Struktur und Verbindlichkeit für die nachfolgende Nutzung dieser Angebote zu schaffen. Neben ihrer im engeren Sinne entwickelnden Funktion (z.B. durch das im Verlauf des Gesprächs gegebene Feedback) können diese drei Instrumente zugleich also auch die Nutzung anderer PE-Maßnahmen wie Coaching, Workshops oder selbstorganisiertes Lernen steuern und Ziele der individuellen Personalentwicklung klären (vgl. der von Schuler, 1995, explizit herausgehobene vierte Bereich der Zielanalyse im Rahmen der Bildungsbedarfsanalyse). Das Individuum erhält im Mitarbeitergespräch, bei der Karriereberatung oder im Beurteilungsgespräch Hinweise zum Stand der eigenen Kompetenzentwicklung (vgl. „Metakompetenz“ in Abbildung 4.3) und vermag auf diese Weise klarer zu unterscheiden, welche weiteren PE-Maßnahmen künftig notwendig sind und welche anderen Maßnahmen für die individuelle Zielstellung gegenwärtig nicht (mehr) erforderlich sind.

Die Implementierungsphase ist diejenige Phase im PE-Zyklus, die innerhalb der Organisation am stärksten wahrgenommen wird, an der jedoch die für die Personalentwicklung verantwortliche Abteilung oder Struktur (z.B. PE-Abteilung) in der *geringsten* Intensität beteiligt ist. Der Einfluss der Personalentwickler auf diese über die Nutzung der PE-Angebote entscheidenden Prozesse ist, von der Schaffung von Rahmenbedingungen, der Organisation und der Bereitstellung von Informationen und Konzepten abgesehen, im Vergleich zu den anderen Phasen des PE-Funktionszyklus eher gering: Denn bei der eigentlichen Steuerung der Personalentwicklung kommt der Initiative der potenziellen Nutzer selbst wie auch der Unterstützung durch ihre Vorgesetzten, nicht jedoch den Personalentwicklern die entscheidende Rolle zu (vgl. Studie II). Die Personalabteilung leistet während dieser Phase vor allem die als Metaprozesse in Abschnitt 4|3|4 ausführlich beschriebenen Schritte, die eine Verankerung der PE „vor Ort“ unterstützen. In ihrer Analyse motivationaler Faktoren bei der Inanspruchnahme von Angeboten zur beruflichen Weiterentwicklung durch Hochschulabsolventen kommen Wittmann & Kaschube (1998, S. 164) vor diesem Hintergrund zu der Empfehlung, für die Implementierungsphase eine zentrale Stelle zur Personalentwicklung aufzubauen und deren Zusammenarbeit mit den Fachvorgesetzten zu stärken, um PE im beruflichen Kontext der Zielgruppe zu verankern. Aufgabe der Personalentwicklung wäre es damit in dieser Phase vorrangig, Kontakte herzustellen, Unterstützung zu bieten und die Qualität der angebotenen Maßnahmen kontinuierlich sicherzustellen.

## 4|2|5 Evaluation von Personalentwicklung (Phase IV)

Personalentwicklung ist untrennbar mit Prozessen der Evaluation und Bewertung verknüpft, und zwar in allen Phasen des Funktionszyklus: Erst aus der auf einem (impliziten oder auch expliziten) *Bewertungsprozess* basierenden Erkenntnis, dass eine Dysbalance herrscht zwischen organisationalen Zielen, der Umwelt und dem Potenzial der Organisationsmitglieder, formiert sich in Phase Null des PE-Zyklus die Absicht, das Personal zu entwickeln. Die bewertende Frage, die sich hier stellt, lautet: „*Brauchen wir überhaupt Personalentwicklung?*“ Die in Phase I des Modells angelegte Bildungsbedarfsanalyse stellt einen weiteren Bewertungsprozess anhand explizierbarer Kriterien dar; auch dies ist eine Form der Evaluation (vgl. Thierau-Brunner, Stangel-Meseke & Wottawa, 1999, S. 274). Sie drückt sich aus in einer zweiten Fragestellung: „*Welche Ziele sollte unsere Personalentwicklung verfolgen?*“ Bei der Evaluation von Personalentwicklung *im engeren Sinne*, wie sie mit ihrer Nennung in Phase IV des Zyklusmodells gemeint ist, steht jedoch eine dritte, hiervon abzugrenzende Fragestellung im Vordergrund, nämlich: „*Wie gut ist unsere Personalentwicklung?*“

Wie etliche PE-Modelle herausstellen (so z.B. Sonntag, 1996, S. 184ff.), ist eine Begleitung des PE-Prozesses mit den Instrumenten der Evaluation in allen Phasen nötig, sei es im Sinne einer iterativen Zielformulierung, in der immer wieder Anpassungen und Korrekturen der von der PE angestrebten Ziele vorgenommen werden (Phase I, vgl. Götz & Häfner, 1998) oder zum Abschluss der Entwicklungsphase zur Sicherstellung der notwendigen Passung zwischen den PE-Angeboten mit den formulierten Zielen (Phase II, vgl. Patrick et al., 1986). Zahlreiche „Fehlerquellen“ und „Störfaktoren“ bei der Implementation von Personalentwicklung (siehe auch Abschnitt 4|3) lassen sich jedoch weder durch eine sorgfältige Vorbereitung noch durch eine intensive organisatorische Unterstützung im Vorfeld und während der Implementierungsphase (Phase III) der Personalentwicklung ausschließen; der zeitliche Schwerpunkt der Evaluation *im engeren Sinne* liegt daher im Anschluss an die Implementation der PE-Angebote (also: nach Phase III); der von ihr verfolgten Fragestellung „*Wie gut ist unsere Personalentwicklung?*“ kommt eine solche Bedeutung zu, dass sie als eigenständige Phase IV im PE-Zyklus aufgegriffen wird.

Die Frage nach der Qualität der Personalentwicklung stellt sich gleich in zweifacher Weise: Zum ersten im Verhältnis der einzelnen Angebote, Methoden und Maßnahmen (Ebene III) zum PE-Gesamtprogramm (Ebene II) in der Ausformulierung: „*Wie gut sind unsere PE-Angebote in Bezug auf die im PE-Programm festgelegten Ziele?*“, und zum zweiten im Verhältnis zwischen dem PE-Programm und den organisationalen Zielen, der Strategie und Systemlogik (Relation zwischen Ebene II und Ebene I) in der Form: „*Wie gut ist unser PE-Programm in Bezug auf unseren organisationalen Ziele?*“. Bramley (1995) unterscheidet in ähnlicher Weise zwischen „*individueller Effektivität*“ und „*organisatorischer Effektivität*“ von Bildungs- und Trainingsmaßnahmen und bemängelt, dass gerade letzterer Aspekt bei der Evaluation oftmals vernachlässigt werde. Diese Vielfalt der Zielebenen, die auch Widersprüche und Entscheidungskonflikte mit sich bringen kann (vgl. Neuberger, 1994, S. 163), muss daher in der Evaluation von PE-Angeboten aufgegriffen werden, wenn diese Evaluation vollständig sein soll. Kirkpatrick (1959, 1967, 1994, 1996) hat bereits in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts ein Rahmenkonzept formuliert, in dem Evaluationskriterien auf vier Ebenen zu unterscheiden sind. Ebenen 1 und 2 (Reaktionen und Lernen) betreffen vorrangig die Qualität des Angebots (z.B. didaktischer Workshop), während sich auf Ebenen 3 und 4 (Verhalten und Resultate) die Passung mit dem organisationalen Kontext niederschlägt; das Modell ist in Tabelle 4.3 dargestellt.

**Tabelle 4.3** Die vier Evaluationsebenen von Kirkpatrick (1959, 1967, 1994, 1996) mit Beispielfragestellungen zur Evaluation eines hochschuldidaktischen Workshops.

Ebene	Beschreibung	Beispielfrage
<b>1 - Reaktionen</b>	primär subjektive, gefühlsbestimmte Eindrücke, aber auch individuelle Bewertungen wie Einstellungen und Einschätzungen	Haben die Teilnehmenden am Didaktik-Workshop den Eindruck, dass es sich um eine sinnvolle Veranstaltung handelt?
<b>2 - Lernen</b>	Veränderung von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten durch die in Anspruch genommene Maßnahme	Welche didaktischen Methoden beherrschen die Teilnehmenden nach dem Workshop im Gegensatz zum Stand ihrer Fertigkeiten vorher?
<b>3 - Verhalten</b>	auf die Maßnahme zurückzuführende Verhaltensänderungen im Anwendungskontext	Gelingt den teilnehmenden Lehrenden ein Transfer der erlernten Methoden in ihre eigenen Lehrveranstaltungen?
<b>4 - Resultate</b>	für die Organisation relevante Effekte, die über die Maßnahme und etwaige Verhaltensänderungen der Teilnehmenden hinausgehen	Gelingt es, in Folge der Durchführung entsprechender Workshops kürzere Studiendauern, bessere Wissensvermittlung oder reduzierte Abbrecherquoten zu erzielen?

Kirkpatrick's Konzeption hat sich seit seiner Veröffentlichung vor rund 50 Jahren in zahllosen Anwendungskontexten bewährt (Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003); seine Umsetzung im Bildungsbereich wird nach wie vor empfohlen. So regen Naugle, Naugle & Naugle (2000) an, die Leistung von Lehrpersonen auf allen vier Ebenen zu bewerten; Boyle & Crosby (1997) schlagen die Anwendung des Modells für die Evaluation von Studienprogrammen vor, und auch Kirkpatrick (1996) selbst sieht sich in seiner Revision nach mehreren Jahrzehnten in seinem Grundmodell bestätigt. Gleichwohl gibt es eine Reihe von Weiterentwicklungen. In einer Arbeitsgruppe um Cannon-Bowers (Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum & Mathieu, 1995) ist beispielsweise auf der Grundlage von Kirkpatrick's Konzeption ein Prozessmodell zur Evaluation entwickelt worden, das eine Vielzahl weiterer Einflussvariablen aufnimmt und auch die zeitliche Abfolge des Kompetenzerwerbs mit berücksichtigt. Für den Anwendungskontext *Bildung und Lernen* erscheinen derart erweiterte Modelle deswegen besonders geeignet, weil die Perspektive der Evaluation um den aktiven Beitrag der Lernenden zum Lernprozess erweitert wird (vgl. die Kritik am „Marktmodell“ in Abschnitt 2|1|3). So spielen im Modell von Cannon-Bowers et al. (1995) die Eigenschaften der Lernenden eine entscheidende Rolle; die Bedeutung der *Interaktion* zwischen den Eigenschaften des Bildungsangebots und Merkmalen der Lernenden wird herausgestellt. Die Wirkungen und der Nutzen von Angeboten zur Personalentwicklung hängen damit ebenso maßgeblich von den Eigenschaften des Angebots selbst wie auch von den – ebenfalls direkt oder indirekt beeinflussbaren – Einstellungen und Motivationen der Lernenden sowie situationalen Faktoren ab.

Für den Evaluationskontext *Hochschule* fordert Bamber (2004) in Abgrenzung zu Kirkpatrick's Modell (1) eine Berücksichtigung der dem Bildungsangebot zugrunde liegenden Wertvorstellungen, (2) die Differenzierung unterschiedlicher Interessengruppen, (3) den Blick auf den institutionellen und organisatorischen Kontext der Bildungsangebote sowie eine (4) auch stärker qualitativ ausgerichtete Vorgehensweise. Die am Beispiel der Lehrveranstaltungsevaluation dargestellte Komplexität des Qualitätsbegriffs (Abschnitt 3|2|1) und die daraus resultierende Vielschichtigkeit der Evaluationsperspektiven (vgl. Grundmodell der Lehrqualität in Abschnitt 3|2|2) erweist sich somit nicht als zufälliger Einzelfall, sondern als prototypisch für Bildungsangebote: Die evaluative Bewertung von Entwicklungsangeboten, bei denen es um die zielgerichtete Veränderung von Kompetenzen und menschlichem Verhalten geht, erfordert generell eine Berücksichtigung unterschiedlichster Zielgrößen, Perspektiven und Wirkungsebenen.

Neben der in dem Modell von Kirkpatrick (1954) und den hierauf aufbauenden Konzepten vorherrschenden, als „*betriebspädagogisch*“ (Götz, 1997, S. 28ff.) oder „*pädagogisch-psychologisch*“

(Thierau-Brunner et al., 1999, S. 267) bezeichneten Evaluationsansätze, in der die Nutzung der Entwicklungsangebote, das individuelle Lernen und dessen Auswirkungen auf die organisationalen Prozesse im Fokus stehen, gewinnen ökonomische Analysen im Bildungsbereich als alternative Evaluationsansätze an Bedeutung. In diesen Ansätzen wird versucht, relevante Merkmale von Bildungsangeboten in ökonomischen Größen zu beziffern. Thierau-Brunner et al. (1999) unterscheiden *kostenanalytische*, *investitionsorientierte* und *kennzahlenorientierte* Verfahren der ökonomischen Evaluationsanalyse (ähnlich: Wilkening, 2002, S. 221), wobei gerade im Bildungsbereich das Problem langer Zeiträume zwischen Maßnahmen und Auswirkungen sowie die mangelnde Quantifizierbarkeit von Bildungswirkungen die Analyse auf Basis ökonomisch tragfähiger Quantifizierungen erschweren, jedoch nicht unmöglich machen. Weiss (1995) schildert am Beispiel unterschiedlicher Hochschulausbildungen, wie eine ökonomische Bewertung aus volkswirtschaftlicher Perspektive dennoch vorgenommen werden kann und belegt, dass sich zunächst kostenaufwändigere Maßnahmen innerhalb weniger Jahre bezahlt machen können (vgl. „*Investitionscharakter*“ von Personalentwicklung: Neuberger, 1994, S. 301).

Eine dritte Perspektive der Evaluation von Personalentwicklung stellt die *forschungsorientierte* Evaluation von Entwicklungsangeboten und -programmen dar (z.B. Bungard et al., 1996, S. 5ff.). Evaluation sollte aus dieser Perspektive theoriegeleitet erfolgen und Beiträge zur Erweiterung des Standes der Wissenschaft liefern, zum Beispiel über die Wirkung unterschiedlicher Lehrkonzepte im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. alternative Funktionen der Lehrveranstaltungsevaluation in Abschnitt 3|5). Allerdings erweist sich dieser Anspruch als kaum erfüllbar; die begleitende Evaluation arbeitet in der Praxis überwiegend ohne explizite theoretische Fundierungen, was Autoren mit forschungsorientiertem Anspruch zu kritischen Anmerkungen veranlasst:

*„Das liegt vor allem daran, dass immer noch viele ad hoc-Studien entstehen, in denen irgendwelche plausiblen Zusammenhänge gesucht und in der Regel wohl auch gefunden werden. Die sog. Hypothesen, die dabei geprüft werden, verdienen diesen Namen oftmals nicht, weil sie lediglich persönliche, nicht aber theoretische Erwartungen zum Ausdruck bringen und die Resultate demzufolge auch nichts zur Erweiterung des wissenschaftlichen body of knowledge beisteuern.“ (Beck, 2000, S. 23f.)*

Dennoch kann auch im Anwendungsfeld *Personalentwicklung* zumindest der Versuch unternommen werden, Evaluation wissenschaftlich zu *betreiben*. So erhob Litzcke (1998, S. 354) die Erwartungen von Nachwuchsführungskräften im Vorfeld von Trainingsmaßnahmen, um später einen auch statistisch aussagekräftigen Abgleich mit dem tatsächlichen Verlauf zu ermöglichen. Als prozessbegleitende Verfahren werden *Mindmaps* zur Visualisierung des individuellen Wissensstandes zu verschiedenen Zeitpunkten eines semesterumspannenden Seminars (z.B. Becker & Soraya, 1998) oder wiederholte qualitative Interviews im Rahmen einer Mehr-Zeitpunkt-Evaluation eines Führungskräfte Trainings (Mayer & Götz, 1998) genannt. Auch die Integration wissenschaftlicher Evaluation in das eigentliche Entwicklungsangebot mit dem Ziel einer Nutzung des Evaluationsprozesses als Reflexionsmöglichkeit wird diskutiert (Götz, 1998b), so zum Beispiel im Rahmen einer den Lernprozess begleitenden Evaluation anhand selbsteingeschätzter IST-SOLL-Vergleiche im Lehrertraining (Krüger, 1979).

Die eingangs aufgeworfene Frage jedoch, ob Personalentwicklung *an sich* oder ein konkretes Angebot oder auch nur eine bestimmte Art der *Umsetzung* eines Personalentwicklungskonzepts *gut* sei, wird auch mit den Methoden der Evaluationsforschung immer nur ausschnittsweise beantwortet: Denn die Kriterien, anhand derer zu entscheiden wäre, was „gut“ ist, sind wie der gesamte PE-Prozess neben den

Umweltbedingungen abhängig von den organisationalen und individuellen Zielsetzungen und damit eingebettet in ein unüberschaubares Netz von Interessen, Anforderungen und Bedürfnissen (vgl. Kastner, 1990, S. 226, dessen „Zielsystem im Personalwesen“ nicht weniger als 32 einzelne Ziele in einem Netzwerk umfasst). Diese Zielsetzungen und der Versuch, die Personalentwicklung an ihnen auszurichten, rücken ins Blickfeld bei den in diesem Kapitel abschließend zu betrachtenden *Metaprozessen*, die den zyklischen Kernprozess der Personalentwicklung begleiten und seinen Erfolg absichern sollen.

## 4|3 Erfolg und Misserfolg von Personalentwicklung

Unter *Metaprozessen* werden im Zyklusmodell der Personalentwicklung (vg. Abschnitt 4|2|1) Schritte zur Information über PE, zur Einbindung der Mitarbeiter/-innen und zum Projektmanagement gefasst. Die Gesamtheit dieser „*Managementaufgaben in der Weiterbildung*“ (Meisel, 1994) zielt darauf ab, die Erfolgswahrscheinlichkeit des Vorhabens *Personalentwicklung* positiv zu beeinflussen, Risiken und potenzielle Misserfolge frühzeitig zu erkennen und diesen durch einen professionellen Umgang rechtzeitig entgegen zu wirken. Derartige erfolgskritische Faktoren bestehen auf allen organisationalen Ebenen; sie liegen im Zusammenspiel des PE-Programms mit der Systemlogik und der Strategie der Organisation (Ebene I), in der Gestaltung und Implementation des Programms selbst (Ebene II), sowie in der Ausgestaltung und Durchführung der einzelnen Maßnahmen und Methoden (Ebene III). Evaluationsstudien, Erfahrungsberichte und Fallbeispiele über erfolgreiche und weniger erfolgreiche PE-Konzepte liefern vielfältige Hinweise auf Erfolgs- und Misserfolgskriterien und, darauf basierend, Empfehlungen für die Gestaltung der Metaprozesse der Personalentwicklung bei dem Vorhaben, dieses Programm in gezielter Weise auch an der Hochschule zu etablieren.

### 4|3|1 Ebene I: Unfreeze – move – freeze

Auf der Ebene der Systemlogik und Strategie stellt sich die Frage, wie das Konzept *Personalentwicklung* in einer solchen Weise in die Grundlinien einer Organisation wie der Hochschule eingebracht werden kann, dass sie einen spürbaren Beitrag zu den strategischen Zielen leisten kann. Durch die Einrichtung entsprechender *Stellen* wird zunächst eine *strukturelle* Basis geschaffen (vgl. ausführlich Studie I) empfohlen wird hierbei eine unabhängige Stabsstelle mit direkter Verbindung zum *Top Management* der Hochschule (Kapp, 1995, S. 17). Eine Interviewstudie von Leichsenring & Berthold (2004) unter *Directors of Studies*<sup>9</sup> an deutschen Hochschulen belegt allerdings, dass die Schaffung derartiger Stellen *allein* noch nicht die erhoffte Veränderung bringt: Effektive Personalarbeit werde demnach durch eine Reihe von Faktoren behindert, darunter ständige bürokratische Eingriffe, mangelnde Professionalität der Beteiligten sowie die zu geringe Verbindlichkeit von Absprachen (Becker, 2004, S. 88: „*Kultur der Unverbindlichkeit*“ an der Hochschule). Gerade in *non profit-Organisationen* wie der Hochschule bestehe das Risiko, dass aus der Einrichtung eines Projekts zur Personalentwicklung lediglich ein Zustand resultiert, der sich beschreiben lasse als „*eine ‚modische Hülle‘ umgibt alte Strukturen*“ (Stadelhofer, 2002, S. 165) – und mehr nicht. Krämer (2003) zeigt am Beispiel zweier PE-Projekte an deutschen Hoch-

<sup>9</sup> Die neugeschaffenen Stellen der *Directors of Studies* entsprechen in diesem Fall Geschäftsführerpositionen in Fachbereichen und sind neben anderen Aufgaben auch für die Personalentwicklung innerhalb des Fachbereichs verantwortlich.

schulen, wie real dieses Risiko ist und benennt drei *Misserfolgskriterien*: „Es besteht zumindest die Gefahr, dass die drei Kennzeichen eines Legitimationsprojekts zutreffen: Zeitgeistigkeit, Außengerichtetheit und Zieldiffusion.“ (S. 227). Derlei Legitimationsprojekte stehen in ständiger Gefahr, nicht die notwendige Beachtung im Sinne einer Bewertung von Aufwand und Nutzen zu finden und im Falle von Kosteneinsparungen als erste gestrichen zu werden (vgl. die von Kastner, 1990, S. 215ff. zusammengestellten „Sündenfälle“ der PE).

Für eine erfolgreiche Personalarbeit an der Hochschule ist es demgegenüber neben kontinuierlichen personellen Ressourcen erforderlich, dass sich zunächst Schlüsselpersonen (die Hochschulleitung: Senge, 2000; einzelne Innovatoren: Moses, 1986; „Change Agents“: Greif, Runde & Seeberg, 2004; „Prozesspromotoren“: Müller-Böling & Krasny, 1998, S. 33), später eine kritische Masse an Organisationsmitgliedern aktiv hinter den Gedanken der Personalentwicklung und der Veränderung stellen (Scholz, 2002, S. 67). Statt der erhofften Begeisterung für den Wandel zeigen sich jedoch häufig „Widerstände“ (Leiter et al., 1982, S. 270ff.; Kastner, 1996). Mühlemeyer & Flenner (2002) ermittelten in einer umfangreichen Befragung, dass eine „fehlende Akzeptanz“ und der „unklare Nutzen“ (S. 22, vgl. Studie II) generell als häufigste Barriere für erfolgreiche PE angegeben werden. Ulich (1998, S. 365) beschreibt als „Abwehrverhalten“ die in Organisationen wirkenden Prozesse, die zu einer Stabilisierung des *status quo* und im Falle der Hochschule zur „Unbewegtheit“ des wissenschaftlichen Personals (Kapp, 1995, S. 16, Übersetzung: BS) beitragen können; innovationsförderliche Programme und Projekte wie die Personalentwicklung stören und gefährden den stabilen Zustand; sie werden als „Innovationsdrohung“ (Leiter et al., 1982, S. 261) oder „(un-)ziemliche Zumutung“ (Musahl, 1999, S. 341) vom System und dessen Akteuren wahrgenommen und allein deswegen abgelehnt. Wottawa (2004) schreibt zu den motivationalen Hintergründen dieser Ablehnung angesichts der zunehmend erwarteten Output- und Leistungsorientierung an den Hochschulen (vgl. Kapitel 2):

*„Die Rolle von ‚Experten‘ wird entwertet; es genügt nicht mehr wie bei der Inputkontrolle, einen entsprechenden Aufnahmefilter überstanden zu haben, und danach ‚Experte‘ zu sein (...). Durch die Konzentration auf effiziente Leistung eines bestimmten Ergebnisses werden Tabus gebrochen, die früher unüberschreitbare Denkverbote darstellten und ‚Schutzbereiche‘ auch für schwächere Personen garantierten.“ (S. 192).*

Preißer (1991a) erklärt sich die hochschultypischen Reaktionen auf Veränderungsprozesse, wie sie die Einführung von Personalentwicklung darstellt, durch eine Haltung, die geprägt wurde „von der Denkweise der jahrelangen zermürbenden Abwehr- und Verteilungskämpfe, die immer stärker geworden sind, je mehr sich der Druck auf die Hochschule verstärkt hat“ (S. 73).

In dieser Haltung drückt sich auch eine über lange Zeit gewachsene „Organisationskultur“ (König & Volmer, 2000, S. 198ff.; Hoffacker, 2000) in der Organisation Hochschule aus, die Innovationen ihrer eigenen Strukturen und Prozesse im Allgemeinen und der Personalentwicklung im Besonderen im Wege stehen kann. Nach Sonntag (1996, S. 41) setzt sich die Organisationskultur zusammen aus „Normen, Wertvorstellungen, Denkhaltungen und Handlungsmustern, die in ihrer Gesamtheit ein Unternehmen prägen und repräsentieren“. Baumgartel, Reynolds und Pathan (1984) ermittelten in mehreren empirischen Erhebungen das „Organisationsklima“ als einen wesentlichen Einflussfaktor für den Erfolg von Personalentwicklungsmaßnahmen. Zweifellos kann die Organisationskultur auch positiv als „Steuerungsinstrument für die Hochschulen“ (Hoffacker, 2000, S. 70) eingesetzt werden; der

hochschulspezifische „*organisationskulturelle Eigensinn*“ (Pasternack, 2001, S. 31) erhöht jedoch zunächst erst einmal die Hürde für jegliche Form von Innovation. Hieraus ergibt sich für die Einführung von Personalentwicklung der Misserfolgsmotor „*culture clash*“ (Altrichter, 2000, S. 101); gemeint ist hiermit das Risiko des Aufeinanderprallens innovativer Konzepte mit den bestehenden, traditionellen Vorgehensweisen, welche auf unterschiedlichen, (zunächst) miteinander nicht verträglichen Normen und Wertvorstellungen beruhen. Die Facetten dieses Misserfolgsmotors werden in zahllosen Varianten beschrieben: Senge (2000) vermisst paradoxerweise gerade an der Hochschule den Charakter einer „*lernenden Gemeinschaft*“, Saphier & Gower (1997, S. 563) halten die Etablierung einer „*Kultur der professionellen Entwicklung*“ für den Bildungsbereich für erforderlich, jedoch nicht gegeben, und Surssock (2004) mahnt an der Hochschule den Aufbau einer „*Qualitätskultur*“ an, während Pellert (1995) darauf hinweist, dass es an der Hochschule genau genommen nicht nur *eine* Kultur, sondern mit dem akademischen und dem administrativen Bereich mindestens *zwei* Kulturen gebe, deren Unterschiedlichkeit zusätzlich zu berücksichtigen sei. Diese wahrgenommene Unterschiedlichkeit reicht so weit, dass übergreifende Managementkonzepte wie *Total Quality Management* für die Verwaltung, nicht jedoch für Forschung und Lehre als geeignet angesehen werden (Koch & Fisher, 1998) und dass eine Reihe von TQM-Einführungen im Lehrbereich nach kurzer Laufzeit wieder aufgegeben wird (Entin, 1994).

Personalentwicklung für das Personal in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement „trotzdem“ zu etablieren und in die Systemlogik der Hochschule einzubetten, in deren machvoller Organisationskultur der gezielten Veränderung und Entwicklung der Kompetenzen des eigenen Personals – abgesehen von dessen fachlicher Qualifizierung (vgl. Abschnitt 5|1|2 sowie Studien II und IV) – bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist somit ein Versuch, der entweder scheitern oder aber mit einer spürbaren Veränderung ebendieser Kultur einhergehen muss. *Was tun?*

So facettenreich die Schilderungen der Misserfolgsmotoren für PE auf dieser ersten Ebene der Organisation *Hochschule* sind, so herausfordernd ist der Versuch, PE entgegen dieser Widerstände (vgl. Kastner, 1996) zu etablieren und den für diese Veränderung notwendigen Kulturwandel zu provozieren. In den meisten Empfehlungen zur Vorgehensweise in derartigen Situationen ist der Grundgedanke enthalten, der Organisation zunächst ihre eigene (problematische, krisenhafte: vgl. Kapitel 2) Situation widerzuspiegeln und dann Personalentwicklung als plausible Problemlösung zu lancieren. Dieser auf Kurt Lewin zurückgehende Grundgedanke umfasst die drei Schritte „*unfreeze – move – freeze*“ (Lewin, 1951; Leiter et al., 1982, S. 270): Der erste und entscheidende *unfreeze*-Schritt legt der Organisation und ihren Mitgliedern ein *gemeinsames* Nachdenken über die eigene Situation nahe, zum Beispiel im Rahmen der Rückspiegelung von Ergebnissen einer Mitarbeiterbefragung<sup>10</sup> (Baumgartel et al., 1984; Borg, 2000) oder einer Bildungsbedarfsanalyse (Landy, 1985; Neuberger, 1994). Dieser Schritt ermöglicht das Erkennen einer SOLL-IST-Diskrepanz auf organisationaler Ebene (*Phase Null* im Zyklusmodell) und führt im Erfolgsfall zur geteilten Wahrnehmung, dass das bisherige Handeln überdenkenswert und eine Lösung möglich sei. Es entsteht „*halbwegs ein von innen oder außen kommender Leidensdruck*“ (Rosenstiel, 1989, S. 673). An Hochschulen kann ein solcher Leidensdruck beispielsweise durch schlechte Ergebnisse in Rankings hervorgerufen werden: „*Auf Grund der schlechten Positionierung ist mittlerweile auch die Hochschulleitung stärker an unseren Angeboten interessiert.*“ (Neef & Löhrmann, 2004, S. 184,

<sup>10</sup> hier gemeint als Befragung des gesamten Lehrpersonals, nach Möglichkeit unter zusätzlicher Einbindung der nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter im akademischen Bereich der Hochschule (technisches Personal, Sekretariate, Hilfskräfte) sowie der Verwaltung, dem Pflegepersonal und den sonstigen organisatorisch zurechenbaren Personen, vgl. Übersicht über das Hochschulpersonal in Abschnitt 5|1|1.

Personalentwickler an der TU Berlin). Der geteilte Leidensdruck oder, weniger pathetisch: Die Einsicht in Veränderungsbedarf (vgl. Krisenmodell in Abschnitt 2|1|1) ist die Eingangsbedingung für eine Motivation zur Entwicklung und ermöglicht damit die einem stabilen *status quo* nicht gegebene Flexibilität des Systems. Sobald im ersten Schritt *unfreeze* die Flexibilität der Organisation (wieder-)hergestellt wurde, können die beiden nachfolgenden Schritte der „eigentlichen“ Veränderung – *move*, zum Beispiel: Einführung von Personalentwicklung – sowie der Stabilisierung des nunmehr veränderten Zustandes – *freeze*<sup>11</sup>, zum Beispiel: Verstetigung des PE-Programms im Sinne einer Fortführung der erfolgreichen Elemente – mit geringerem Widerstand angegangen werden. Steed (2002, S. 96) fasst diese Erkenntnis für seine eigene Hochschule zusammen: „*If we accept where the organization is, moving forward is much easier.*“

Zur Begleitung dieser ersten Schritte der Einführung des innovativen Konzepts *Personalentwicklung* wird der Einsatz einer Reihe von die „eigentlichen“ PE-Angebote begleitenden und unterstützenden Maßnahmen empfohlen, die im hier dargestellten zyklischen PE-Modell dem Bereich der *Metaprozesse* zugewiesen werden. Moses (1986) plädiert dafür, die Innovation an der Hochschule (1) mit den institutionellen Traditionen und den persönlichen Wertvorstellungen der Beteiligten kompatibel zu gestalten, (2) zunächst beispielhaft das neue Konzept durch einige Innovatoren ausprobieren zu lassen, (3) die explizite Unterstützung der Organisation für den Veränderungsprozess herzustellen (so auch Steed, 2002, S. 96: „*corporate commitment*“ als Alternative zu einer bloßen Duldung der Veränderung). Baumgartel et al. (1984) weisen (4) auf die Schaffung positiver Einstellungen in Bezug auf die Innovation hin; Leiter et al. (1982, S. 273) stellen (5) die Notwendigkeit einer klaren und offenen Kommunikation über das neue Konzept heraus (ähnlich: Rosenstiel, 1989, S. 673) und empfehlen ferner (6) die aktive Beteiligung der Betroffenen, (7) ein gezieltes Reagieren auf Ängste, Sorgen und Befürchtungen, in denen sich Widerstand ausdrücken kann. Höft & Wolf (2003) stellen den Wert (8) einer expliziten Einbindung des neuen Konzepts in die – ggf. erst noch zu benennende – Strategie der Organisation heraus. Nicht zuletzt betont Vielhaber (1998, S. 126) die Notwendigkeit der Personalentwickler und ihrer Verbündeten, (9) den Mut aufzubringen, gegen Normen anzutreten – denn wenn Personalentwicklung mit einer Veränderung der Hochschulkultur einhergehen soll, ist dies zwingend damit verbunden, gegen die bislang geltenden Normen und Wertvorstellungen zu verstoßen: Denn diese definieren gerade die Organisationskultur. Der professionelle Einsatz von Tabubrüchen entlang des „*Akzeptanzteppichs*“ (Wottawa, 2001) der Organisation und die Anfachung von „*kreativer Unruhe*“ (Doppler & Lauterburg, 1997, S. 54) werden somit zu notwendigen Metaprozessen und zu Bestimmungsmerkmalen erfolgreicher PE-Arbeit.

## 4|3|2 Ebene II: Projektmanagement, Marketing und Verankerung vor Ort

Auch auf der mittleren organisationalen Funktionsebene (Ebene II, Programm und Projekt) der Personalentwicklung ist eine Reihe von Faktoren zu identifizieren, die den Erfolg der PE in der Organisation begünstigen oder behindern. Auf einige der wichtigsten Punkte weist Kastner (1990, S. 215) in den von ihm zusammengestellten „*Sündenfällen*“ der PE hin, darunter (1) Personalentwicklung im „*Gießkannenprinzip*“, also ein wahllos zusammengestelltes Angebot ohne verbindendes Konzept, (2) eine vollständig selbstselegierte Teilnahme, sodass angebotene PE-Workshops auch von Personen besucht werden, die überhaupt nicht zur Zielgruppe zählen, oder aber mangels Teilnahme komplett ausfallen, (3) mangelnde Abstimmung der in Workshops behandelten konkreten Themen mit der Berufswelt der Teilnehmenden.

<sup>11</sup> oder auch: „*keep moving*“ (Petzold, 1998)

Das von Vielhaber (1998, S. 188) als Misserfolgswort benannte „*Primat der Zufälligkeit*“ bei der Zusammenstellung von PE-Angeboten erweist sich ebenfalls als ungünstige Ausgangsbedingung für die effektive Umsetzung von Personalentwicklung an der Hochschule – statt dessen bedürfe es in sich zusammengehöriger Konzepte, deren Nutzung nicht zufällig, sondern gesteuert erfolgt. Die Herausforderung für die PE-Abteilung liegt darin, eine Balance zu treffen zwischen der langfristigen, strategischen Zielen verpflichteten Ausrichtung der Personalentwicklung und dem „Tagesgeschäft“ der einzelnen PE-Angebote, welches schnelles Handeln und Flexibilität erfordert. Diese Balance wird durch (1) ein effektives *Projektmanagement* des PE-Projekts, (2) ein gezieltes *Marketing* des PE-Programms sowie (3) eine *Verankerung* der Personalentwicklung in der beruflichen Lebenswelt der Beteiligten unterstützt; diese drei Metaprozesse werden nachfolgend kurz erläutert.

(1) Als wichtiger Metaprozess für Personalentwicklung auf dieser zweiten Funktionsebene der Organisation *Hochschule* wird von unterschiedlichen Autoren (z.B. Krämer, 2003) ein *effektives Projektmanagement* herausgestellt: Personalentwicklung sei keine Aufgabe, die sich selbst organisiere, sondern sie bedürfe einer professionellen Steuerung, eines Projektmanagements. Beispielhaft seien als Facetten des Projektmanagements (vgl. Hemmrich & Hanser, 2002) die Zieldefinition, die Kommunikation innerhalb des Projekts sowie die Zeit-, Kosten- und Ressourcenplanung genannt. Gerade bei den ersten Schritten der Projektarbeit wie der transparenten Zieldefinition sind entscheidende Fehler möglich, deren Folgen sich jedoch nicht sofort, mit Gelegenheit zur schnellen Korrektur, offenbaren, sondern erst im späteren Projektverlauf ihre Wirkung zeigen. So berichtet Seeberg (2003) vor dem Hintergrund einer umfangreichen Expertenbefragung zum Erfolg und Misserfolg von organisationalen Veränderungsprozessen:

*„Zwar fehlt in kaum einem Artikel oder Buch zum Thema ‚Veränderungsmanagement‘ der Hinweis auf eine sorgfältige Definition des Zielsystems, dennoch scheinen diese Hinweise wenig Einfluss auf die Praxis auszuüben. Denn die Interviewergebnisse zeigen eindeutig, dass Misserfolge oftmals auf frühe Fehler in der Phase der Zieldefinition zurückzuführen sind. Relevante Personen, sogenannte Stakeholder, wurden nicht ausreichend eingebunden, die Umsetzbarkeit wurde kaum thematisiert, oder es wurde einfach zu wenig Zeit für diese Phase eingeplant.“ (S. 458)*

In der Literatur finden sich gelegentlich Beispiele für Innovationsprojekte im Bereich der Personalarbeit, die durch genau dieser Art von Fehlern behindert wurden – wobei Mechanismen bei der Veröffentlichung empirischer Untersuchungen verhindern, dass über allzu erfolglose Projekte überhaupt Publikationen entstehen (Seeberg, 2003, schätzt demgegenüber den „wahren“ Anteil erfolgloser Projekte auf erschreckende 50 bis 80%, vgl. Erfolg der Lehrveranstaltungsevaluation in Abschnitt 3|4). Hagen-Döver, Hoffmann, Mischke & Wollenweber (1998) berichten beispielsweise über dramatische Auswirkungen einer unklaren Rollendefinition der Projektmitglieder in einem Schulentwicklungsprozess, die durch mangelnde Transparenz und fehlende Zielorientierung verstärkt werden; Löw (2000) thematisiert die (oft fehlende) Legitimation einer Projektsteuergruppe durch die anderen Organisationsmitglieder als ebenso erfolgskritischen Faktor: Wenn die für den Veränderungsprozess verantwortlichen Personen seitens der Leitung mit hinreichender Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenz ausgestattet sind und seitens der „Betroffenen“ hinreichendes Vertrauen genießen, erleichtert dies die Umsetzung der geplanten Schritte. Oechsler & Rigbers (2003) benennen als Erfolgsfaktoren für ein Hochschulprojekt schließlich die Transparenz der Ziele, eine realistische zeitliche Abstimmung sowie die Klarheit der Ausgangsbedingungen.

(2) Neben einem so gestalteten „*professionellen Management*“ (Krämer, 2003, S. 225) werden als zweite Gruppe von Metaprozessen auf der Funktionsebene der PE-Programmatische *Maßnahmen zum Marketing* genannt, mit dem Ziel, das Programm bekannt zu machen und die Einstellungen und Erwartungen gegenüber den konkreten Angeboten (vgl. Evaluationsmodell von Cannon-Bowers et al., 1998) in einer zielförderlichen Weise zu beeinflussen. Mühlemeyer & Flenner (2002) kommen in ihrer Studie zum Einsatz von PE zu dem Ergebnis, dass wahrgenommener Zeitmangel (im ohnehin knappen Zeitbudget der Lehrenden: Würtenberger, 2003, vgl. Studie II) sowie ein als unklar wahrgenommener Nutzen als maßgeblich für den häufigen Misserfolg von PE-Programmen anzusehen sind. Beide Aspekte werden jeweils von über der Hälfte der in der Studie Befragten als wesentliche Barrieren der Personalentwicklung genannt; sie finden sich in ähnlicher Ausprägung auch bei Analysen zur „*Nichtnutzung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten*“ (Pötschke, 2004, S. 96; vgl. Flender, 2004; Zundja & Mayer, 2005) wieder. Die beiden zunächst unabhängig scheinenden Aspekte *Zeit* und *Nutzen* sind jedoch umso klarer als zwei Seiten ein- und derselben Medaille zu verstehen, je flexibler die Personen – wie etwa an der Hochschule – über die konkrete Aufteilung ihrer Arbeitszeit selbst verfügen können: Je klarer der erwartete Nutzen der PE-Angebote, desto mehr Zeitbudget wird ihnen unter Berücksichtigung motivationaler Effekt eingeräumt werden, desto mehr tritt die „*subjektiv wahrgenommene Konkurrenz mit dienstlichen Aufgaben oder Angeboten*“ (Flender, 2004, S. 22) in den Hintergrund. Hierzu bedarf es allerdings einer positiven Information über das PE-Angebot, die auf die Bedürfnisse der Zielgruppe Bezug nimmt (vgl. Rosenstiel & Honecker, 1994), zum Beispiel im Sinne von „*Weiterbildungsmarketing*“ (Meisel, 1994), einer „*offensiven Öffentlichkeitsarbeit*“ (Pötschke, 2004, S. 99) oder einer ganzen „*PR-Strategie des Bildungswesens*“ (Wilkening, 2002, S. 222). Beispielhaft für ein bislang nicht hinreichend erfolgreiches Marketing ist das „*negative Image von Hochschuldidaktik*“ (Pötschke, 2004, S. 99) zu nennen: „*Dieser Begriff muss endlich seine irrationalen Wirkungen, seine Schrecken verlieren.*“ (Webler, 2003a, S. 15). Ein gezieltes *Marketing* des PE-Programms zur Unterstützung von veränderungsfreundlichen Einstellungen und Lernwirksamkeitserwartungen, wie auch im Modell von Cannon-Bowers et al. (1995; 1998) nahegelegt, ist somit kein angenehmes Beiwerk zur Außendarstellung der PE, sondern ein entscheidender Erfolgsfaktor, sogar mit nachgewiesenen Effekten auf den Lerngewinn: Bohner, Stahlberg & Frey (1999) sehen in der Änderung von trainingsrelevanten Einstellungen bereits den ersten Schritt der bezweckten Verhaltensänderung. Eden & Ravid (1982) weisen empirisch nach, dass die Wirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Training sich direkt auf die Lernergebnisse auswirken, Ryman & Biersner (1975) weisen eindeutige Zusammenhänge zwischen Einstellungen über das Training und der *drop out-Quote* im Trainingsverlauf nach, und Jäger & Milbach (1994) belegen, dass die Klarheit der Erwartungen eine ebenso maßgebliche Rolle für den stattfindenden Lernprozess spielt.

(3) Als dritte Gruppe von Metaprozessen auf dieser Ebene werden schließlich Maßnahmen genannt, mit denen die Personalentwicklung in der beruflichen Lebenswelt der zu beteiligenden Personen *verankert* werden soll. Dies ist gerade an der Hochschule eine besondere Herausforderung, denn eines der größten Probleme hochschulischer PE-Angebote ist ebenso trivial wie folgenschwer: *Sie werden nicht genutzt*. Spiel & Fischer (1998a) berechneten, dass an ihrer Hochschule weniger als 5% der Lehrenden das bestehende Fortbildungsangebot tatsächlich nutzen, sodass rund ein Drittel aller Kurse ausfällt. Möstl (2000) berichtet von rund 80% nicht-Beteiligung, und Pötschke (2004) kommt zu einer Quote von rund zwei Dritteln der Lehrenden, die noch nie an einem derartigen Angebot der Hochschule teilgenommen haben. Als einer der Gründe für die niedrige Beteiligung wird die mutmaßliche Sichtweise der potenziellen

Teilnehmenden genannt, dass ihr Beruf als Wissenschaftler schon *per se* mit der individuellen Kompetenzentwicklung einhergehe, sodass die Nutzung gezielter Angebote außerhalb des Arbeitskontexts überflüssig sei:

*„Die fachliche Weiterbildung gehört zu den persönlichen Kernaufgaben von Wissenschaftlern. Sie sind daher nur selten zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen bereit, auch wenn didaktische oder Führungskompetenzen vermittelt werden.“ (Moog, 2004, S. 33).*

In dieser Haltung spiegelt sich ein von Pellert (1995) beschriebenes, mit der beruflichen Rolle des Wissenschaftlers verknüpfte Spannungsfeld zwischen „*Freiheit und Verbindlichkeit*“ wider: Zuviel Freiheit führe zu einer mangelnden Nutzung der Angebote, während zuviel Verbindlichkeit nicht mit der (Organisations-)Kultur der Hochschule vereinbar sei. Der Individualisierungsgrad der Tätigkeit von Wissenschaftlern an Hochschulen reiche so weit,

*„... dass die eigene Tätigkeit (...) als zur Privat- ja sogar Intimsphäre gehörend erlebt wird, und jede Einflussnahme von außen oder auch nur Informationssammlung über das Geschehen innerhalb dieser ‚Privaträume‘ als unzulässiger Eingriff erlebt wird.“ (Wottawa, 2001, S. 154).*

Studien belegen jedoch, dass Lerneffekte ausbleiben, wenn die motivationale Basis für die Teilnahme an Entwicklungsangeboten fehlt (z.B. Noe & Schmitt, 1986). Die Personalentwicklung an Hochschulen steht also vor der Herausforderung, in einer Balance zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit ihre Mitglieder zu einer Nutzung von Entwicklungsangeboten zu bewegen. *Wie kann dies geschehen?*

Zumindest für die abhängig Beschäftigten an Hochschulen, insbesondere die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen, zeichnet sich durch den Einbezug ihrer direkten Führungskräfte eine mögliche Lösung ab. Die Hochschulen können an dieser Stelle von den Erfahrungen aus der Wirtschaft lernen. Dort geht gemäß einer Studie von Willich et al. (2002) in rund 50% der Fälle die Initiative zur Fortbildung von den Arbeitgebern aus. Während Angebote zur Entwicklung der *fachlichen* Kompetenz noch recht häufig von den Arbeitnehmern selbstgesteuert in Anspruch genommen werden, liegt die *Eigeninitiative* zur Angebotsnutzung in den anderen in der Studie untersuchten Kompetenzbereichen wie soziale Kompetenz und Methodenkompetenz deutlich niedriger (vgl. Wittmann & Kaschube, 1998). Die Unterstützung des Individuums bei der Auswahl und Inanspruchnahme von PE-Angeboten, insbesondere im nicht-fachlichen Bereich, wird daher von vielen als nicht-delegierbare Aufgabe der direkten Führungskräfte angesehen (Regnet, 1994, S. 47; Bitzer, 2001; für den Hochschulbereich: Pellert, 2000, S. 13). Mit anderen Worten: Die Führungskräfte an der Hochschule – also vornehmlich die Professorinnen und Professoren<sup>12</sup> – sind bei der Steuerung der Nutzung von PE-Angeboten „ihrer“ Mitarbeiter/-innen mit einzubinden (vgl. Studien V und VI sowie Kapitel 9); ihnen kommt eine unterstützende, motivierende und zielorientierte Aufgabe zu. Die Chance dieser Vorgehensweise bietet sich in besonderem Maße im europäischen Hochschulsystem, wo die Professorinnen und Professoren als direkte Führungskräfte über eine besonders stark ausgeprägte Machttellung gegenüber ihren Mitarbeitern verfügen (Pellert, 1995) und „*individuell bestimmte Relationen eines mehr oder weniger ausgeprägten Lehrer-Schüler-Verhältnisses*“ (Müller-Böling, 2004, S. 10) dominieren. Zur Verankerung der Personalentwicklung in diesem von außen ohnehin

<sup>12</sup> Wie diese Vorgesetzten selbst zu einer verstärkten Nutzung entsprechender Angebote bewegt werden könnten, wird an dieser Stelle nicht näher betrachtet. Konzepte der leistungsorientierten Besoldung (Müller-Böling, 2003) liefern zumindest indirekt Anreize für eine verstärkte Teilnahme an PE-Angeboten, werden aber sehr kritisch wahrgenommen (vgl. Studie III).

wenig steuerbaren Kontext können unter anderem die Instrumente des Mitarbeitergesprächs und der Zielvereinbarung dienen, die selbst zugleich eine PE-Intervention und eine Methode zur Steuerung anderer PE-Angebote darstellen (vgl. Holling & Liepmann, 1995). Rosenstiel & Honecker (1994) kommen zu dem Schluss, dass das Interesse an der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen seitens ihrer Vorgesetzten sowie deren Unterstützung entscheidende Erfolgsfaktoren der Personalentwicklung darstellen. Auf Basis der Befragung von jungen Nachwuchswissenschaftler/-innen in unterschiedlichen Disziplinen über die Förderung ihrer Kompetenzentwicklung am jeweiligen Lehrstuhl (d.h. durch ihre Vorgesetzten) kommt Webler (2003b, S. 249) allerdings gegenwärtig noch zu dem Schluss, „dass kein Konzept existiert, das zur regelmäßigen Behandlung karriererelevanter Themen führen würde.“

Vorgeschlagen wird daher eine Zweiteilung der Aufgaben bei der Umsetzung der Personalentwicklung im Sinne einer *zentralen* Bereitstellung und einer *dezentralen* Verankerung (Regnet, 1994; S. 46; Pellert, 1995, S. 128; Wittmann & Kaschube, 1998, S. 164; Wilkening, 2002, S. 214ff.): Eine zentrale Struktur der Hochschule (z.B. PE-Abteilung, PE-Projekt, Stabstellen der Hochschulleitung, vgl. Studie I) würde bei der Umsetzung einer solchen Zweiteilung ein PE-Programm entwickeln, administrieren und in allen Phasen begleiten, während die Leitungen der Bereiche und vor allem die direkten Führungskräfte unter Nutzung geeigneter Konzepte (z.B. Kompetenzprofil, vgl. Kapitel 7 und 9) die Umsetzung vor Ort aktiv steuern und unterstützen. Erleichtert würde eine derartige Verankerung der PE-Angebote im unmittelbaren Arbeitskontext zudem durch eine offizielle Förderung und Reglementierung der Angebote (Rosenstiel & Honecker, 1994), die ebenfalls von der zentralen Struktur geleistet und kommuniziert werden könnte und es damit den Führungskräften erleichtert, zur Umsetzung beizutragen.

### 4|3|3 Ebene III: Bedarfsorientierung, Qualitäts- und Transfersicherung

Das Hauptinteresse bei der Evaluation von Personalentwicklung (vgl. Abschnitt 4|2|5) gilt den einzelnen PE-Angeboten, den konkret eingesetzten Maßnahmen und Methoden. Untersucht werden in der Tradition der Trainingsforschung vor allem die Wirksamkeit und die Wirkungen einzelner Trainings, Seminare, Workshops oder anderer Entwicklungsangebote. Die hierbei vorrangig gestellte Frage lautet: „Wie erfolgreich ist dieses spezielle PE-Angebot?“ Generalisierungen über bestimmte Gruppen von Angeboten (z.B. ob Mitarbeitergespräche ein „gutes“ PE-Angebot sind) lassen sich aus diesen oftmals „nur“ als Fallstudien angelegten Untersuchungen kaum ableiten. Wie bei einem Mosaik, dessen Aussage sich aus den Einzelteilchen zu einer Gesamtperspektive zusammensetzt, ergeben sich aus der Integration einer Vielzahl solcher Untersuchungen und Projektschilderungen dennoch zahlreiche Hinweise auf diejenigen Faktoren, die bei der Gestaltung einzelner PE-Angebote erfolgsrelevant sind (vgl. Seeberg, 2003; Greif et al., 2004). Bei der Suche nach Antworten auf die Frage: „Wovon hängt der Erfolg von PE-Angeboten ab?“ kristallisieren sich auf dieser dritten Funktionsebene, der Ebene konkreter Maßnahmen und Methoden, neben Faktoren auf Seiten der Nutzer dieser Angebote (z.B. emotionale und motivationale Faktoren: Pekrun & Schiefele, 1996; Cannon-Bowers et al., 1998) drei Gruppen von anbieterseitig steuerbaren Metaprozessen heraus, nämlich (1) Prozesse zur Unterstützung der *Bedarfsorientierung* der PE-Angebote, (2) Methoden zur *Qualitätssicherung* sowie (3) Maßnahmen zur *Transfersicherung*.

(1) Der erfolgskritische Faktor *Bedarfsorientierung* illustriert sich eindrucksvoll am Beispiel hochschuldidaktischer Workshops. Diese zählen zu den am häufigsten an Hochschulen angebotenen PE-Maßnahmen; sie leiden jedoch häufig an einer unzureichenden (wahrgenommenen) Bedarfsorientierung, die sich

kurzfristig in einer Enttäuschung der Teilnehmenden, mittelfristig in einer ausbleibenden Umsetzung des Gelernten niederschlägt und langfristig ein Problem für das gesamte PE-Programm darstellt, indem das Interesse an den angebotenen Workshops nach und nach versiegt (vgl. ausführlich Studien I und II). Siebolds (2001) schildert diese Sorge der Personalentwicklung an der Hochschule:

*„Hochschuldidaktik ist eines der unbeliebtesten Probleme für Professoren. Hochschuldidaktische Workshops werden in vielen Fällen als zu unspezifisch und nicht realitätsangepasst eingestuft, es fehlen konkrete Bezüge zur eigenen Arbeit. Sie unterstützen die eigene Lehre nur mittelbar, und die Einbindung der Workshops in den QM-Prozess ist schwierig.“ (S. 47).*

Die im Bereich der hochschuldidaktischen Workshops auftretenden Schwierigkeiten hinsichtlich der Nutzenwahrnehmung durch die potenziellen Teilnehmenden betreffen mit kaum veränderten Vorzeichen auch alle anderen Bereiche der Personalentwicklung an der Hochschule. Die praktische Umsetzung von Reformschritten und Innovationen an der Hochschule scheint generell von Zweifeln an deren Nutzen überschattet (vgl. Gijsselaers, 1998b, S. 47; Köcher, 2004), und die Grundfrage für das Individuum lautet: *„Lohnt sich für mich die Beteiligung?“*. Bei der individuellen Abwägung der Kosten (z.B. Zeit, Mühe, Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Rolle) gegen den Nutzen sind zwei Komponenten zu differenzieren, eine objektive und eine subjektive: Der „objektive Nutzen“ der Inanspruchnahme eines PE-Angebots liegt in der quantifizierbaren, tatsächlich erzielbaren Kompetenzentwicklung, die für die aktuelle oder eine absehbare künftige berufliche Situation einen Vorteil bringen kann. Unzählige Faktoren wirken bei der Entstehung dieses Nutzens zusammen, von einer klaren Zieldefinition über eine angemessene Umsetzung bis hin zu einer Berücksichtigung der Lerninteressen der Teilnehmenden.

Die zweite Komponente, die subjektive Bewertung, ist jedoch ein für die Entscheidung ebenso ausschlaggebender Faktor (vgl. „Erwartungs-mal-Wert-Modelle“ menschlichen Handelns, z.B. Furnham & Lewis, 1986; Heckhausen, 1989): *Wie hoch gewichten die Teilnehmenden die möglichen Wirkungen des Angebots? Erwarten sie, dass der mögliche Nutzen eintreten wird? Haben die Teilnehmenden die Wahrnehmung, dass das PE-Angebot zu ihrem Entwicklungsbedarf passt? Auch das völlig von den objektiven Eigenschaften der jeweiligen Maßnahme unabhängige „not invented here-Syndrom“ (Lucko & Trauner, 2002, S. 79) stellt einen bedeutsamen Misserfolgswertfaktor für Innovationen auf dieser Ebene dar; Maßnahmen und Angebote werden aus dem bloßen Grund abgelehnt, weil sie keine erkennbaren Bezüge zur individuellen Situation der Teilnehmenden in der Hochschule aufweisen, beispielsweise indem sie „von außen“ oder „aus der Wirtschaft“ übernommen werden sollen (z.B. Green, 1994, zur Übertragbarkeit des Begriffs *Qualität*; Krämer, 2003, zur Übertragbarkeit des Instruments *Zielvereinbarungen*, oder Scheytt & Meister-Scheytt, 2002, zur Übertragbarkeit des Konzepts *Management* auf die Leitung von Hochschulen): Die Mitglieder der Hochschule glauben nicht, dass ein solches Angebot für sie von Nutzen sein könnte, und nehmen es daher nicht an.*

Die Maßnahmen zur Sicherstellung des Erfolgs der einzelnen Maßnahmen müssen daher auch diese unterschiedlichen subjektiven Seiten der Bedarfsorientierung aufgreifen und den Nutzen für das Individuum wahrnehmbar machen. Als Metaprozesse sind auf dieser Ebene die an die konkrete Arbeitssituation an der Hochschule erfolgende Anpassung von PE-Konzepten sowie die Beteiligung der potenziellen Teilnehmenden bei den Entwicklungsschritten hilfreich. Ebenso wie das PE-Programm insgesamt bedürfen auch die einzelnen Angebote eines gezielten Marketings, das die potenziellen Teilnehmenden bei der Entscheidung für die Teilnahme unter Bildung realistischer Erwartungen unterstützt.

(2) Fast schon trivial mutet die Forderung nach einem qualitativ hochwertigen PE-Angebot an: Dass die objektiven Eigenschaften und die tatsächlichen Wirkungen des Angebots auf einem angemessenen Niveau liegen, ist durch Methoden der *Qualitätssicherung* (Masing, 1994; Timischl, 2002) zu gewährleisten. Unabhängig von allen anderen Faktoren, die der Verankerung und Effektivierung der Personalentwicklung in einer Institution dienen können, ist die *Qualität* dieser Angebote selbst ein entscheidender und möglicherweise stärker als jeder andere Einzelaspekt bedeutsamer Erfolgsfaktor. „Schlechte“ Trainings können durch ein gelungenes Marketing hinsichtlich der Teilnehmendenzahl optimiert werden – die der Teilnahmeentscheidung zugrunde liegenden positiven Erwartungen erweisen sich dann aber im Kursverlauf als unrealistisch, es herrscht Enttäuschung, der Lerneffekt bleibt aus (vgl. Noe & Schmitt, 1986). Eine Bildungsbedarfsanalyse kann das richtige Instrument sein – wird sie unprofessionell durchgeführt, kann sie unerfüllbare Erwartungen wecken und damit ein Beispiel für enttäuschte Hoffnungen der Mitarbeiter/-innen markieren. Lehrveranstaltungsevaluation kann ein effektives Mittel zur Personalentwicklung sein (vgl. Abschnitt 3|5) – genügt sie nicht den Ansprüchen an eine seriöse, vertrauensvolle Durchführung, weckt sie Zweifel und Misstrauen und schadet der Kommunikation, deren Unterstützung sie hätte bewirken sollen (vgl. Heger, 1991 sowie die in Abschnitt 3|3 dargestellten Bedenken).

Die Qualität eines PE-Angebots, sei dies ein Training zu bestimmten Kompetenzen, ein Konzept für Mitarbeitergespräche oder ein Coachingangebot, wird vom Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren bestimmt (vgl. Kokavec & Holling, 1999 sowie die Überlegungen in Abschnitt 3|2), darunter (1) Merkmale der Teilnehmenden, (2) die Arbeitsumgebung, in die das Angebot eingebettet ist sowie (2) das Design des Angebots, welches die eingesetzten Materialien, die Bandbreite der Übungsmöglichkeiten und die zu Grunde liegenden Lernprinzipien umfasst. Die Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Grundlagenforschung können mit dem Ziel qualitätsvoller PE-Angebote bei der Entwicklung und Qualitätssicherung in vielfältiger Hinsicht einfließen, darunter (vgl. Krapp & Weidemann, 1999, S. 80) (1) bei der präzisen Beschreibung des Lernens und des Wissenserwerbs, (2) bei der Optimierung des Lehr-Lernmodells, (3) bei der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens und (4) beim Einsatz von Medien. In den Fokus der Metaprozesse der Personalentwicklung auf dieser dritten Ebene rücken an dieser Stelle Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Die Palette der Methoden zur Qualitätssicherung reicht von der Einhaltung von Qualitätsstandards der Personal- und Bildungsarbeit (Höft & Wolf, 2003; ENQA, 2005) über Verfahren des quantitativen oder qualitativen Bildungscontrollings (z.B. Stiefel, 1988, S. 134; Wilkening, 2002, S. 226) und Benchmarking (Heesen, 2004, S. 19ff.) bis hin zur Anwendung komplexer Qualitätsmanagementmethoden auf die (Weiter-)Bildungsarbeit (Franz, 1999; Bruns, 2004). All diese Methoden zielen darauf auf, die Qualität der einzelnen PE-Angebote sicherzustellen, wobei primär Instrumente für die Optimierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zur Verfügung stehen. Für die zahlreichen anderen PE-Angebote (vgl. Übersicht in Tabelle 4.2) gibt es hingegen kaum systematische Evaluations- und Qualitätsmanagementinstrumente. Sicherzustellen, dass die einzelnen Methoden und Maßnahmen den Anforderungen entsprechen und dass geäußerte Kritikpunkte tatsächlich umgesetzt werden, ist dennoch auch bei diesen Angeboten ein wesentlicher Erfolgsfaktor (vgl. Borg, 2000).

(3) Eine besondere Herausforderung bei der Durchführung von PE-Maßnahmen außerhalb des direkten Arbeitskontexts, insbesondere bei den „klassischen“ PE-Angeboten wie Seminaren, Workshops und Trainings, jedoch genau so auch beim Coaching, der Supervision oder dem selbstorganisierten oder mediengestützten Lernen, liegt schließlich in der oft als unzureichend beklagten Übertragung und Übertragbarkeit der gelernten Inhalte oder der erlernten Fertigkeiten: Das „*Problem des Lerntransfers*“

(Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992; „*Transfer of Training*“: Baldwin & Ford, 1988) ist bislang nicht zufriedenstellend gelöst worden: Die in Bildungsmaßnahmen erworbenen Kompetenzen schlagen sich mit einer ernüchternden Regelmäßigkeit *nicht* im späteren Verhalten außerhalb des Lernkontexts nieder. Das Schließen der „*Transferlücke*“ (Wilkening, 2002, S. 217) und das Überwinden von „*Widerständen*“ (Häcker, 2000, S. 188ff.) bei der Umsetzung der neu erworbenen Kompetenzen im Anschluss an die eigentliche Maßnahme ist ein erfolgskritischen Faktor effizienter Bildungsarbeit.

Verschiedene Ansätze werden als Lösungen zum Problem des mangelnden Lerntransfers angeführt (vgl. Krapp & Weidemann, 1999, S. 87f.): Ein erster Ansatz besteht darin, die Transferlücke von vornherein klein zu halten, indem PE-Angebote so nah wie möglich am realen Einsatzkontext der Teilnehmenden ausgerichtet werden, zum Beispiel indem man im didaktischen Workshop mit „echten“ Fällen arbeitet (wie z.B. Siebolds, 2001) oder die Angebote nach praxis- und erlebnisorientierten Lehr-Lernkonzepten ausrichtet (projektbezogenes Lernen anstelle von Frontalseminaren). Als Metaprozess erfolgreicher Personalarbeit wird flankierend ein Kennenlernen der tatsächlichen Einsatzbedingungen und des konkreten Verwendungszwecks der zu erwerbenden Kompetenzen, mithin eine Berücksichtigung der Perspektive der Teilnehmenden bereits während der Konzeption des PE-Angebots (Holz & Schemme, 2005) empfohlen. Als weiterer Ansatzpunkt zum Überbrücken der Transferlücke können spezifische Maßnahmen im Anschluss an das jeweilige PE-Angebot entwickelt werden, welche die Teilnehmenden bei der Übertragung des Gelernten in den beruflichen Kontext unterstützen. Diese Maßnahmen sind spezifisch am jeweiligen Angebot auszurichten (Besser, 2004); sie können von einer gegenseitigen Unterstützung der Workshopteilnehmenden über Materialien zur selbstgesteuerten Umsetzung bis hin zur Einbindung einer Umsetzungskontrolle in das Mitarbeiter-Vorgesetzten-Verhältnis reichen. Die Metaprozesse der Personalentwicklung haben hier die Aufgabe, geeignete Angebote zur Transfersicherung zu konzipieren, mit den eigentlichen Angeboten zu verknüpfen und die Wirksamkeit wiederum durch Evaluation (z.B. Nachbefragungen der Teilnehmenden mit ausreichendem zeitlichen Abstand) zu prüfen.

### **4|3|4 Metaprozesse der Personalentwicklung**

Die vorangehende Analyse der Erfolgs- und Misserfolgskriterien von Personalentwicklung auf den drei in Abschnitt 4|1|1 vorgestellten Funktionsebenen der Organisation *Hochschule* hat gezeigt, dass der Erfolg der Kernprozesse der Personalentwicklung, also die Wirkung und Wirksamkeit der zu einem PE-Programm zusammengestellten Angebote, Methoden und Maßnahmen, von einer Vielzahl von Faktoren auf allen drei Funktionsebenen beeinflusst wird. Seitens der Personalentwickler sind Metaprozesse erforderlich, um (1) die notwendige Flexibilität und Aufnahmebereitschaft des Systems wie auch der Organisationsmitglieder für die mit der Einführung von Personalentwicklung einhergehenden Veränderungen bis hin zu einem Wandel der Organisationskultur zu schaffen (Ebene I), (2) das Personalentwicklungsangebot als Programm und Projekt zielgerichtet in der beruflichen Lebenswelt der Beteiligten zu verankern (Ebene II) und (3) die einzelnen Angebote entsprechend den persönlichen Bedarfs- und Nutzeinschätzungen auf einem angemessenen Qualitätsniveau und mit einer hinreichenden Absicherung des Transfers umzusetzen (Ebene III). Tabelle 4.4 zeigt abschließend in einer Übersicht die vor dem Hintergrund dieser Analyse mit Blick auf die Einführung und Umsetzung von Personalentwicklung an der Hochschule ermittelten Erfolgs- und Misserfolgskriterien. Anhand der den drei Funktionsebenen zugeordneten Indikatoren für einen etwaigen Misserfolg der Personalentwicklung,

als *Risiken* bezeichnet, werden die wesentlichen *erfolgskritischen Faktoren* benannt, die über den Erfolg oder Misserfolg der Personalentwicklung an der Hochschule entscheiden. Hieran anknüpfend, werden die jeweilige *Zielsetzung* aus Sicht der Personalentwicklung sowie, im Sinne einer Empfehlung, mögliche *Metaprozesse* benannt, die einen Erfolg des Vorhabens *Personalentwicklung an der Hochschule* unterstützen können. Bei der in den anschließenden Kapiteln erfolgenden Entwicklung eines konkreten PE-Konzepts für eine ausgewählte Zielgruppe an der Hochschule wird versucht, die beiden übergeordneten Ebenen jeweils mitzuberücksichtigen, da aus ihnen Rahmenbedingungen der Personalentwicklung resultieren, die ebenso erfolgsentscheidend sein dürften wie die Gestaltung des Konzepts selbst.

**Tabelle 4.4** Zusammenstellung der für erfolgreiche Personalentwicklung notwendigen Metaprozesse auf den drei organisationalen Funktionsebenen.

	<b>Ebene I – Strategie und Systemlogik</b>	<b>Ebene II – Programm und Projekt</b>	<b>Ebene III – Methoden und Maßnahmen</b>
<b>Risiken</b>	Programm findet keine Akzeptanz oder scheitert nach kurzer Laufzeit Programm verpufft ohne Wirkungen Programm wird nur <i>pro forma</i> durchgeführt	Angebote tragen nicht zu den organisationalen Zielen bei Programm wird nicht in Anspruch genommen	Angebote werden nicht genutzt genutzte Angebote sind wirkungslos erzielte Lerneffekte werden nicht im beruflichen Alltag umgesetzt Angebote enttäuschen die Erwartungen
<b>erfolgskritische Faktoren</b>	Ausmaß der (symbolischen) Unterstützung durch Hochschulleitung Grad der Passung mit Organisationskultur Grad der Internalisierung außenbestimmter (z.B. gesetzlich geforderter) Aktivitäten Umfang und Qualität der Einbindung der Organisationsmitglieder in PE-Prozess strukturelle/personelle Ressourcen Stabilität des Systems, Offenheit für Veränderung	Qualität des Projektmanagements Klarheit der Zieldefinition des PE-Programms Verankerung der PE im individuellen beruflichen Kontext individuelle Widerstände, Ängste und Vorbehalte gegenüber Angeboten Zielorientierung bei der Auswahl der PE-Angebote Wirksamkeitserwartungen in Bezug auf Personalentwicklung Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung der Personalentwicklung	Kreativität bei der Entwicklung der Angebote Ausrichtung der Angebote, Seminarinhalte, Kursmaterialien, Lernkonzepte mit den Lerninteressen und Entwicklungsbedürfnissen der Teilnehmenden Qualität der Angebote objektiver und subjektiver Nutzen der Angebote Grad und Art der Unterstützung für Transfer
<b>Zielstellung</b>	Schaffung von Flexibilität und Aufnahmebereitschaft des Systems ( <i>unfreeze – move – freeze</i> )	zielorientierte Konzeption und Umsetzung der PE durch zentral institutionalisiertes Projektmanagement, Marketing und Verankerung in der beruflichen Lebenswelt	effektive Gestaltung der PE-Angebote durch Bedarfsorientierung, Qualitätssicherung und Transfersicherung
<b>Meta-prozesse</b>	Maßnahmen zur Förderung der Akzeptanz (z.B. Statement der Hochschulleitung) Abstimmung mit Zielen/Visionen/Philosophie/Normen/Werten der Hochschule (z.B. Personalentwicklung als Leitbild) flankierende Maßnahmen zur Sicherstellung der Voraussetzungen (z.B. realistische Information „Was ist PE?“) schrittweise Einführung (z.B. durch Innovatoren oder durch einen ausgewählten Fachbereich) Kreativität im Umgang mit Widerständen (z.B. Einsatz von Karikaturen)	professionelles Management des Projekts „Personalentwicklung“ (z.B. Zieldefinition, Rollenklärung) Definition der Personalentwicklung als Führungsaufgabe, Einbindung in das Vorgesetzten-Mitarbeiter-Verhältnis (z.B. Einführung von Mitarbeitergesprächen) Vorgabe von Strukturen und zeitlichen Abläufen zur Steuerung und Integration der PE in berufliche Lebenswelt (z.B. Empfehlung von Karrierepfaden) aktives Marketing, transparente Information über Ziele der PE (z.B. Berichte in Hochschulzeitung)	Konzepte an den Arbeitsplatz „Hochschule“ anpassen (z.B. Definition der Kompetenzbereiche entsprechend Lehr-/Forschungsaufgaben) Qualitätssicherung der PE, Evaluation der Maßnahmen, Berücksichtigung von Qualitätsstandards (z.B. regelmäßige Befragung der Kursteilnehmenden) Konzeption und Integration transsichernder Maßnahmen (z.B. Follow-up Workshops) Teilnehmende als Experten für die eigene Situation nutzen (z.B. selbst-Definition der Entwicklungsziele) Marketing für und Information über einzelne Angebote (z.B. persönliche Ansprache)

**„Über Personalentwicklung an Hochschulen wird zwar seit Jahren stetig geredet, systematische Konzepte dazu gibt es jedoch nur wenige.“**

Dr. Volker Meyer-Guckel, stellv. Generalsekretär des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft, mit einer kritischen Diagnose über den aktuellen Stand der Personalentwicklung (Meyer-Guckel, 2005, S. 23).

Die Ziele dieser Arbeit werden anhand der vier Eckpunkte (1) Zielgruppe des zu erarbeitenden Personalentwicklungskonzepts, (2) Definition der im Zentrum der Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen stehenden drei Kompetenzbereiche, (3) Integration der Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument der Personalentwicklung sowie (4) angestrebte Wirkungen des Kompetenzprofils und seines Einsatzes auf den drei organisationalen Funktionsebenen dargestellt. Abschließend werden die Ziele und Fragestellungen auf die sechs Studien dieser Arbeit bezogen und zusammenfassend dargestellt.

## 5 Ziele dieser Arbeit

### 5|1 Entwicklung eines Konzepts für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen

In den vorangehenden Kapiteln sind drei große Themenfelder vorgestellt worden, die die in dieser Arbeit vorgenommene Erarbeitung eines Konzepts zur Personalentwicklung für eine ausgewählte Zielgruppe innerhalb der Organisation *Hochschule* motivieren: (1) Die *Herausforderung an die Hochschulen*, unter quantitativ und qualitativ veränderten Umweltbedingungen und angesichts eines veränderten Bildungsauftrags auch einen Wandel ihrer inneren Funktionsweise vornehmen zu müssen. Dieser Wandel erfordert strukturelle Veränderungen, den Einsatz neuer Steuerungsinstrumente und ein verändertes individuelles Verhalten der Mitglieder der Hochschule (Kapitel 2). (2) Die *Lehrveranstaltungsevaluation* als ein Verfahren systematischer Lehrkritik kann einen Beitrag zur Weiterentwicklung der inneren Funktionsweise der Hochschule leisten, insbesondere auf der Ebene der individuellen (lehrbezogenen) Kompetenzen der Lehrenden. Sie verändert im Zuge des gegenwärtigen Wandels ihre Rolle und Relevanz, jedoch ohne bislang ihren neuen festen Platz im Hochschulalltag gefunden zu haben, wie sich am Verlauf der Diskussion über dieses Instrument und seine möglichen Funktionen deutlich zeigt (Kapitel 3). (3) Die *Personalentwicklung* als ein Ansatzpunkt zur zielgerichteten Veränderung menschlichen Verhaltens in Organisationen wie der Hochschule kann helfen, die für die Bewältigung der veränderten Herausforderungen notwendigen Kompetenzen auf individueller Ebene zu entwickeln und langfristig zu veränderten Motivationen und Einstellungen der Hochschulmitglieder beizutragen (Kapitel 4).

Diese drei an der Hochschule bislang nicht systematisch zueinander in Beziehung gesetzten Themenfelder miteinander zu verknüpfen, ist die übergeordnete Zielstellung dieser Arbeit. Im Sinne eines in mehrfacher Hinsicht *integrativen Konzepts* (Kapitel 7) sollen das Instrument *Kompetenzprofil* und konkrete Einsatzkontexte für dieses Instrument erarbeitet werden, die in ihrem Zusammenwirken die zielgerichtete Entwicklung der arbeitsbezogenen Kompetenzen einer bestimmten Zielgruppe unterstützen

und deren individuelle Kompetenzentwicklung steuern helfen. Beabsichtigt ist ausdrücklich *nicht* die Entwicklung weiterer *spezifischer* Angebote wie Workshops, hochschuldidaktische Seminare oder neuer Trainingskonzepte für den Hochschulbereich: Der Ansatz dieser Arbeit liegt vielmehr darin, ein Konzept zur *zielgerichteten Steuerung der Inanspruchnahme derartiger spezifischer Angebote* (wie beispielsweise eben: Lehrveranstaltungsevaluation, hochschuldidaktische Seminare, Besuch von Fachtagungen) mit dem Ziel der Personalentwicklung zu skizzieren. Ebenso wenig sollen bestehende Konzepte durch das Kompetenzprofil ersetzt oder verdrängt werden: Es stellt keine Alternative, sondern eine Ergänzung und einen gemeinsamen Rahmen dar. Der Fokus bei dieser *integrativen* Sichtweise liegt darin, dass die Kompetenzentwicklung junger wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen an Hochschulen in einer umfassenden Sichtweise aufgegriffen werden soll, indem unterschiedliche Tätigkeitsfelder und alternative berufliche Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt werden. Die bereits an Hochschulen existierenden, jedoch strukturell und konzeptionell in der Regel *nicht* aufeinander Bezug nehmenden Angebote zur Kompetenzentwicklung (wie eben z.B. Hochschuldidaktik als Form der Personalentwicklung einerseits und die Angebote zur Lehrveranstaltungsevaluation andererseits) sollen durch die gedankliche Klammer *Kompetenzentwicklung* miteinander verbunden werden. Dieser Aspekt der Verknüpfung wird durch die exemplarische Integration der *Lehrveranstaltungsevaluation* verdeutlicht, deren Eignung als Element eines Konzepts zur Kompetenzentwicklung zu untersuchen ist. Schließlich sollen im Konzept unterschiedliche Akteure der Hochschule explizit und systematisch eingebunden werden, die bislang mehr implizit als explizit an der Kompetenzentwicklung der jungen Hochschulmitarbeiter/-innen beteiligt sind. Konkret sollen mit Hilfe des Kompetenzprofils die Vorgesetzten, interne Berater/-innen der Hochschule, Netzwerke von jungen Kolleginnen und Kollegen sowie die jungen Hochschulmitarbeiter/-innen selbst (vgl. zu den relevanten Akteuren: Webler, 2004) in einen Prozess der gezielten Entwicklungssteuerung eingebunden werden. Abbildung 5.1 fasst diese Eckpunkte zusammen.

Zielstellung dieser Arbeit
In dieser Arbeit wird mit dem Kompetenzprofil und seinen Einsatzkontexten ein integratives Konzept zur zielgerichteten Steuerung der Kompetenzentwicklung junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen an Hochschulen erarbeitet. Das Konzept soll eine Verknüpfung schaffen zwischen dem individuellen Entwicklungsbedarf einerseits und den bereits existierenden konkreten Unterstützungsangeboten, den relevanten Akteuren und den weiteren Instrumenten hochschulischer Personalentwicklung andererseits. Die Lehrveranstaltungsevaluation wird als konkretes Anwendungsbeispiel auf ihre Integrationsfähigkeit in das Konzept untersucht.

**Abbildung 5.1** Zielstellung dieser Arbeit.

In dieser Zielstellung fließen mehrere Schwerpunktsetzungen zusammen, die als *Entscheidungen* einer näheren Erläuterung bedürfen: (1) Als *Zielgruppe* wird eine bestimmte Gruppe von Hochschulmitarbeiter/-innen identifiziert, die gegenüber anderen potenziellen Zielgruppen einige Besonderheiten aufweist. (2) Das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* wird in seiner möglichen Rolle als Teil der akademischen Personalentwicklung diskutiert. (3) Die *Zielsetzungen* und intendierten Wirkungen des Konzepts setzen an mehreren Ebenen an, gehen also in einer noch zu konkretisierenden Weise über die Kompetenzentwicklung der unmittelbar beteiligten Individuen hinaus.

## 5|1|1 Zielgruppe: Junge wissenschaftliche Hochschulmitarbeiter/-innen (jwM)

Als *Zielgruppe* des zu entwickelnden Konzepts wird derjenige Personenkreis bezeichnet, an dessen aktueller beruflicher Situation und angestrebter künftiger beruflicher Entwicklung die Ausrichtung des Konzepts primär erfolgt. Hierzu wird in Abbildung 5.2 eine nachfolgend näher erläuterte Zielgruppe benannt, die in prototypischer Weise eine Anzahl von Kriterien auf sich vereint und an deren Bedürfnissen sich das Konzept ausrichtet. Es wird ein Konzept zur Kompetenzentwicklung erarbeitet, das über die einschränkende Perspektive der expliziten „*Nachwuchsförderung*“ (Scholz, 2003) hinausgeht, welche von vielen noch als „*zentrale Aufgabe der Personalentwicklung*“ (Ebel-Gabriel, 2003, S. 28) an der Hochschule angesehen wird. Der hier gesteckte Rahmen wird offener gefasst und trägt der Tatsache Rechnung, dass eben *nicht* alle Mitarbeiter/-innen im akademischen Bereich der Hochschule eine Promotion anstreben (oder das Angestrebte erreichen) und dass viele, wenn nicht die meisten von jenen, die eine Promotion erreichen, langfristig *nicht* in der Hochschule beschäftigt sein werden (vgl. Hübner, 1992a):

„Eine Promotion soll in Deutschland auf eine wissenschaftliche Laufbahn oder auf die Übernahme verantwortlicher Tätigkeiten in allen anderen Bereichen der Gesellschaft vorbereiten (...). Für alle jene, die eine Tätigkeit außerhalb von Hochschule und Forschungseinrichtungen anstreben, wird es darauf ankommen, die dort geforderten Qualifikationsmerkmale während der Promotionsphase in sinnvoller Weise zu akzentuieren und abzurunden.“ (Wissenschaftsrat, 2002, S. 49).

Zielgruppe des zu entwickelnden Konzepts
Das in dieser Arbeit zu entwickelnde Konzept zur Kompetenzentwicklung wird ausgerichtet an Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern während der ersten Jahre ihrer beruflichen Tätigkeit an der Hochschule, die über eine akademische Ausgangsqualifikation verfügen, Aufgaben in Forschung und/oder Lehre übernehmen und in die organisationale Struktur des akademischen Bereichs eingebunden, jedoch keine Teilnehmende spezifischer Förderprogramme des wissenschaftlichen Nachwuchses sind.

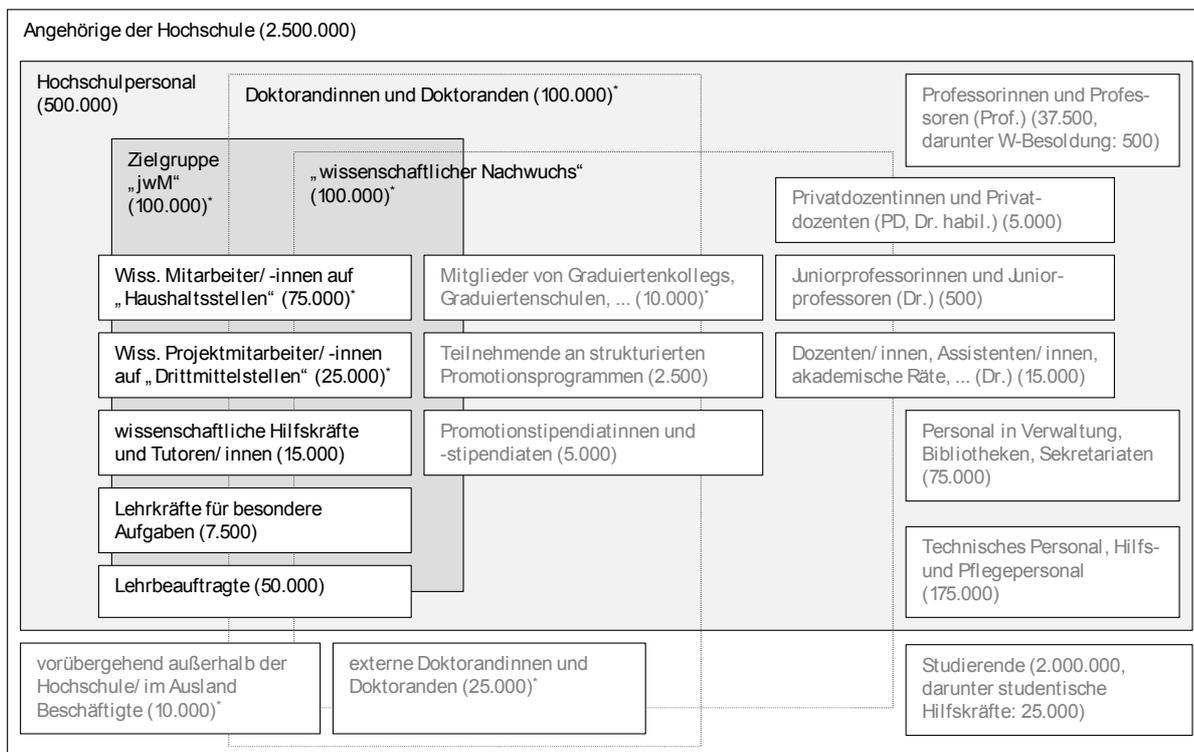
**Abbildung 5.2** Zielgruppe des zu entwickelnden Konzepts zur Kompetenzentwicklung.

Diese im Folgenden kurz als „junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen“ („jwM“) bezeichneten Personen weisen sechs prototypische Eigenschaften auf: (1) Die Personen sind beruflich an einer *Hochschule* tätig und (2) verfügen über eine *akademische Ausgangsqualifikation* im Sinne eines abgeschlossenen Hochschulstudiums, nicht jedoch über eine abgeschlossene Promotion, vergleichbare oder weitergehende Qualifikationen. (3) Sie sind in die hierarchische Struktur des *akademischen Bereichs* der jeweiligen Hochschule eingebunden, insbesondere: es gibt eine direkte Führungskraft, mit der sie in einem persönlichen Austausch stehen (d.h. sie sind Teil des „*Mittelbaus*“, Bochow & Joas, 1987). (4) Ihnen kommen *Aufgaben in der Lehre* wie die Durchführung von Lehrveranstaltungen, Beratung von Studierenden und/oder Betreuung schriftlicher Studienleistungen und/oder *Aufgaben in der Forschung* wie die Durchführung von wissenschaftlichen Studien und Untersuchungen, die Unterstützung von Forschungstätigkeiten der Abteilung und/oder die Aufbereitung von Analysen zu. (5) Die *Dauer ihrer bisherigen Tätigkeit* an der jeweiligen Hochschule erstreckt sich auf einen Zeitraum von einigen Wochen bis hin zu wenigen Jahren, und (6) ihre *längerfristige berufliche Perspektive* an der jeweiligen Hochschule oder an deutschen Hochschulen insgesamt ist aufgrund einer Befristung des Arbeitsvertrages und/oder aufgrund erst in der Zukunft zu fällender Entscheidungen (z.B. über das Bestehen von Prüfungen) zum

gegenwärtigen Zeitpunkt noch *nicht* geklärt.

Der Begriff *junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen* wird in bewusster Abgrenzung zum Begriff *wissenschaftlicher Nachwuchs* gewählt. Die Schnittmenge zwischen beiden ist groß, jedoch nicht vollständig. Es können zusätzlich zu den genannten prototypischen Eigenschaften folgende für den wissenschaftlichen Nachwuchs kennzeichnende Merkmale gegeben sein: (7) Die als jwM bezeichneten Personen *streben eine Promotion* an und/oder arbeiten als „Doktoranden“ (Wissenschaftsrat, 2002) an ihrer wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifikation, sie sind daher mit Blick auf die *Inhalte ihrer Arbeit* als wissenschaftlicher Nachwuchs anzusehen, (8) die Personen streben auch für die Zeit nach der Promotion eine *wissenschaftlich geprägte Karriere* innerhalb oder außerhalb der Hochschule an und zählen damit hinsichtlich ihrer *beruflichen Perspektiven* zum wissenschaftlichen Nachwuchs, (9) die Personen sind im Rahmen einer *Qualifikationsstelle* angestellt und damit *strukturell* als wissenschaftlicher Nachwuchs anzusehen.

Als *Ausschlusskriterien* werden demgegenüber zur Vermeidung von Angebotsüberschneidungen festgelegt: (10) Die jwM sind *nicht dauerhaft Teilnehmende von strukturierten Förderprogrammen* wie den seit den 1990-er Jahren entstehenden und als sehr wirksame Form der Unterstützung eingeschätzten Graduiertenkollegs, Angeboten im Rahmen von Stipendien oder einer anderweitig strukturierten Promotionsförderung (vgl. DFG, 2002; Wissenschaftsrat, 2002; Scholz, 2003; Berning & Falk, 2004), (11) die Personen zählen *nicht zum technischen, administrativen oder im Pflegebereich eingesetzten Personal*, es sei denn, dies wäre lediglich eine vertragliche Hilfskonstruktion zur Finanzierung in Sonderfällen, (12) es handelt sich *nicht um Personen, denen überwiegend Aufgaben in Management & Führung* zukommen und die hierfür ggf. speziell eingestellt worden sind (z.B. *Directors of Studies*, Dekanatsassistenten, Stabsstellen).



**Abbildung 5.3** Übersicht über die Angehörigen und das Personal deutscher Hochschulen (Stand: 2005; Quellen: Statistisches Bundesamt; KMK; Wissenschaftsrat; eigene Recherchen; Zahlen mit Sternchen \* verweisen auf Schätzungen).

Zusammenfassend gilt: Die als Zielgruppe identifizierten und als *junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen* (jwM) bezeichneten, in der vorliegenden Arbeit vorrangig betrachteten Personen weisen die Kriterien 1 bis 6 *zwingend* auf, *können* außerdem mit den Kriterien 7 bis 9 ein Teil des (ggf. künftigen) wissenschaftlichen Nachwuchses sein, zählen *jedoch nicht* zu den in Kriterien 10 bis 12 beschriebenen Sonderfällen. Abbildung 5.4 weist diese Zielgruppe als eine nur mit Mühe zu beschreibende und nicht eindeutig zu quantifizierende Untergruppe des „Hochschulpersonals“ unter Angabe ungefährender Größenordnungen, welche auf statistischen Mitteilungen über die Personenzahlen, in Ermangelung verlässlicher Angaben aber auch vielfach auf Schätzungen basieren, wie im Falle der Anzahl an Personen, die eine Promotion anstreben: „Über die Anzahl der Promovierenden in Deutschland sind nur grobe Schätzungen möglich, sie dürfte im hohen fünfstelligen Bereich liegen.“ (Wissenschaftsrat, 2002, S. 7).

Klar wird, dass eine eindeutige Definition der Zielgruppe auch angesichts des Mangels an treffenden und allgemein anerkannten Begriffen Mühe bereitet; die Auswirkungen des zum Schließen dieser begrifflichen Lücke erst kürzlich geschaffenen „Doktorandenstatus“ (Wissenschaftsrat, 2002, S. 49) sind bislang noch nicht absehbar. Klar wird auch, dass die einzelnen genannten Bestimmungsstücke eine erhebliche, jedoch nicht vollständige Überschneidung aufweisen: Die in etwa 100.000 Personen, die in den verschiedenen Fachrichtungen an deutschen Hochschulen als wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen am „Arbeitsplatz Hochschule“ mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre beschäftigt sind, sind in den meisten Fällen *zugleich* Doktoranden/-innen, *zugleich* Mitarbeiter/-innen auf befristeten „Haushaltsstellen“ oder auf Projektstellen mit ebenso befristeter Laufzeit und *zugleich* wissenschaftlicher Nachwuchs, und sie werden in der Regel *nicht* in strukturierter Weise gefördert. Sie arbeiten außerdem *zumeist* in einem individuell geprägten Betreuungsverhältnis mit ihrem/r direkten Vorgesetzten, der/die *zugleich* die von ihnen ggf. geplante Promotion betreut. An Personen in genau dieser beruflichen Situation richten sich die in dieser Arbeit zu entwickelnden Konzepte. *Was zeichnet diese Situation aus?*

Drei Aspekte der beruflichen Situation von jwM scheinen zentral: (1) Es herrscht nicht nur begriffliche *Intransparenz* über die eigene berufliche Situation, (2) die Mitarbeiter befinden sich in einer *unsicheren* beruflichen Situation, (3) die Arbeitsverhältnisse sind von hoher *Individualität* geprägt.

(1) *Intransparenz*. Bereits die Schwierigkeiten, die es bereitet, konkrete Definitionen und verlässliche Zahlenangaben über diese Gruppe des Hochschulpersonals zu liefern, belegen, dass im Kontrast zu den allgegenwärtigen und sehr konkreten Erfahrungen kaum fundierte Informationen über die berufliche Situation dieser Mitarbeiter/-innen vorliegen. So ist bekannt, dass an deutschen Hochschulen im Vergleich zu anderen Ländern eine hohe „*Promotionsintensität*“ (Wissenschaftsrat, 2002, S. 7) herrscht, jedoch sind, abgesehen von den exakt bezifferbaren Zahlen erfolgreich *abgeschlossener* Promotionen, belastbare Zahlen über die Anzahl der Doktoranden sowie Angaben über Abbrecherquoten praktisch nicht verfügbar (vgl. Berning & Falk, 2004), qualitative Informationen über die berufliche Situation noch seltener:

„Abgesehen von Befragungen (...) fehlen in der Bundesrepublik systematische soziologische Analysen zum Thema ‚Hochschullehrer‘ (...), während andererseits die Menge an (hochschul-)politischen Äußerungen, an Impressionen und Lamentationen, an Selbstdarstellungen und Reflexionen, die diese zum Nachdenken und Reden eigens berufene Population laufend hervorbringt, unübersehbar ist.“ (Huber & Portele, 1995, S. 194).

Ein bekanntes und viel diskutiertes Phänomen sind lange Bearbeitungsdauern von Dissertationen (und

auch von Habilitationen: Hübner, 1992a, 1998), die zu einem maßgeblichen Teil auf Diskontinuitäten in der Bearbeitung zurückgeführt werden (Bornmann & Enders, 2002) – welche Ursachen hierfür wiederum vorliegen und wie Abhilfe zu schaffen wäre, bleibt jedoch weitgehend spekulativ, da präzise Untersuchungen jüngeren Datums fehlen. Vorwiegend aus den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts liegen einige Untersuchungen zu dieser „*Statusgruppe*“ (Hammer & Lähnemann, 1995, S. 60) des sogenannten „*wissenschaftlichen Mittelbaus*“ vor (z.B. Czock & Wildt, 1985; Holtkamp, Fischer-Bluhm & Huber, 1986; Bochow & Joas, 1987). Die meisten der wenigen Untersuchungen, die überhaupt zur beruflichen Situation des Hochschulpersonals vorliegen, bezieht sich demgegenüber vorwiegend auf die Mitglieder der professoralen Ebene und nicht auf die einzelnen Stufen, die den Weg dorthin ausmachen. So bemängeln auch Hammer & Lähnemann (1995), dass in den bislang durchgeführten Studien über das Berufsbild der Hochschullehrenden zu wenig differenzierte Analysen über die spezifische Situation des Mittelbaus vorgenommen würden. Zudem sei diese Gruppe von einer hohen „*Binnendifferenzierung*“ (S. 60) geprägt, in der unterschiedliche Fachkulturen und unterschiedliche Beschäftigungsgruppen zum Tragen kommen; differenzierte Untersuchungen sind daher auch angesichts der Anzahl betroffener Personen eine dringliche Aufgabe der Hochschulforschung.

(2) *Unsicherheit*. Die berufliche Situation der jungen wissenschaftlichen Hochschulmitarbeiter/-innen steht in mehrfacher Hinsicht unter den Vorzeichen der Unsicherheit, sie befinden sich in einer „*ungesicherten Warteschleife*“ (Sager, 1999, S. 26). So ist die berufliche Perspektive, auf die der als Referenzmodell gehandelte hypothetische Karrierepfad *wissenschaftlicher Nachwuchs* (vom Erstabschluss über Promotion und Habilitation zur Professur, vgl. nächster Abschnitt) ausgelegt ist, für die meisten schlichtweg nicht realistisch (vgl. Bochow & Joas, 1987; Hübner, 1992a), eben: hypothetisch. Bei rund 15.000 Hochschulstellen für Promovierte in Deutschland, weniger als 50.000 Professuren und durchschnittlich 2.000 hiervon pro Jahr neu zu besetzenden Lehrstühlen kann nur ein Bruchteil der schätzungsweise 100.000 „*Lehrlinge der Wissenschaft*“ (Bornmann & Enders, 2002, S. 68) langfristig an der Hochschule selbst untergebracht werden – wo statt dessen, wird im Referenzmodell *wissenschaftlicher Nachwuchs* systematisch *nicht* geplant: „*Sollbruchstellen*“, die einen geregelten Übergang aus der Hochschule oder der Wissenschaft insgesamt wieder heraus beschreiben würden, fehlen. „*Der entscheidende Karriere-sprung bleibt der von einer prekären befristeten in eine unbefristete Position.*“ (Schmitt, 2004, S. 304, vgl. Karpen, Borchert & Reimann, 1986).

Müller-Böling (2004) spricht von einem „*hohen persönlichen Risiko*“ (S. 10), welches die jungen Hochschulmitarbeiter/-innen eingehen, indem sie sich im Rahmen „*ungeschützter und sozial ungesicherter Beschäftigungsverhältnisse*“ (Schmidt, 1999, S. 150) engagieren, deren Funktion als „*berufliches Übergangsstadium*“ (Enders & Teichler, 1995b, S. 201) oder als „*Selektions-Pool*“ (Huber & Portele, 1995, S. 203) gerade so angelegt ist, dass ein hoher Anteil den Übergang eben *nicht* meistert, die Selektion also *nicht* erfolgreich besteht und dann umso unsicherere Alternativen außerhalb der Hochschule vorfindet, oder eher: sich selber suchen muss. Auf diese wahrscheinlichen Alternativen werden die Personen jedoch nicht systematisch vorbereitet, denn „*polyvalente Karrierestrategien*“ (Müller-Böling, 2004, S. 10) werden vom deutschen Hochschulsystem nicht unterstützt, und das, obwohl neun von zehn selbst derjenigen Personen, die eine Promotion erfolgreich *abschließen*, keine Aussicht auf eine wissenschaftliche Laufbahn an der Hochschule haben (und ähnlich noch einmal nach der Habilitation: Hübner, 1992a, 1992b; Galizia, 2004; vgl. o.g. Zahlenverhältnisse) – eine „*ernüchternde Bilanz*“ (Hübner, 1992a, S. 241). Webler (2003b, S. 248) fordert daher, dass die jungen

Hochschulmitarbeiter/-innen „möglichst viel über die alternativen Berufsfelder in ihrem Bereich erfahren und für den eigenen Weg karrierestrategisch beraten werden“ müssen, um für sich selbst die notwendige Karriereentscheidung rechtzeitig treffen zu können, und nicht zuletzt auch, um ihren Studierenden Anwendungsbezüge des vermittelten Wissens aufzeigen zu können.

Gerade in Deutschland ist die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses mithin zweischneidig; Enders & Teichler (1995b) sprechen daher von einer andauernden „Krise des Mittelbaus“ (S. 189): Einerseits seien an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich viele bezahlte und befristete Stellen mit Qualifikationsmöglichkeit im Sinne einer Promotion vorgesehen, andererseits sei die Unsicherheit dieser Beschäftigungssituation problematisch, führe zu „zunehmend flexibilisierten ‚Flickwerkkarrieren‘ der Aneinanderreihung und Kombination immer neuer Verträge und Finanzierungsformen, die den Aufbau verlässlicher sozialer und inhaltlicher Zeithorizonte der Arbeit behindern“ (S. 190) und nicht zuletzt davon bedroht seien, dass mittlere Positionen im deutschen Hochschulsystem nicht vorgesehen sind. Bornmann & Enders (2002) sprechen in der Analyse ihrer Daten zu den Einflussfaktoren von Promotionsdauern daher auch von einem „unklaren Mitgliedsstatus“ (S. 68) der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen in der *Scientific Community*.

(3) *Individualität*. Im Gegensatz zur ersten und zweiten Studienphase ist die in Deutschland bislang kaum nach dem Bologna-Modell strukturierte dritte Studienphase *Promotion* (Köhler, 2005a, b; vgl. Abschnitt 2|2) in Deutschland traditionell von hoher Individualität geprägt: „Die Beziehung der Betreuer zu ihren Promovenden entspricht weitgehend einem Meister-Schüler-Verhältnis. Starke Abhängigkeit und große Freiheit der Doktoranden bestehen nebeneinander.“ (Berning & Falk, 2004, S. 55, ähnlich: Müller-Böling, 2004). Während einige Autoren befürchten, dass der „Arbeitsplatz Universität“ (Köhler, 2005b, S. 21) durch mehr Strukturierung weiter an Attraktivität verlieren könnte, sind andere der Überzeugung, dass eine stärkere Strukturierung der Promotionsphase dem Ziel einer „Steigerung und Gewährleistung der wissenschaftlichen Qualität und der Wettbewerbsfähigkeit des akademischen Nachwuchses“ (Berning & Falk, 2004, S. 54) zuträglich wäre. An strukturierten Angeboten wie den von der Deutschen Forschungsgemeinschaft seit den 90er Jahren geförderten Graduiertenkollegs nehmen bislang rund 5% der Promovierenden teil (DFG, 2002; KMK & BMBF, 2004; Wissenschaftsrat, 2002); die klare Mehrzahl der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen wird daher auch in absehbarer Zeit (noch) *nicht* an solchen Programmen teilnehmen können. Der Normalfall wird damit das Verhältnis zwischen einer Führungskraft und einem oder mehreren Promovenden bleiben, der hinsichtlich der beruflichen Kompetenzentwicklung „eher auf informelle Anlernprozesse und eine Aneignung der Berufsrolle im Vollzug der Tätigkeit als auf gesonderte und formalisierte Qualifizierung“ (Enders & Teichler, 1995b, S. 176) setzt. Ein etwaiger Übergang auf hochstrukturierte Angebote der Promotionsförderung im Sinne einer studienähnlichen Struktur (entsprechend Bologna-Modell: dritte Studienphase) stößt sowohl seitens der Hochschulmitarbeiter/-innen als auch seitens ihrer Vorgesetzten auf massive Vorbehalte, wie eine Studie von Berning & Falk (2004, vgl. Studie IV) zum Vergleich zwischen „traditionellen“ und strukturierten Promotionssituationen belegt. Es gilt, statt eines brüchigen Übergangs von der nicht-strukturierten zur hochstrukturierten Promotion eine „Balance zwischen Eigenverantwortung und Individualisierungschance der Nachwuchswissenschaftler einerseits und einer strukturierten Förderung des Nachwuchses andererseits“ (Bornmann & Enders, 2002, S. 68) zu finden. Diese beiden Alternativen schließen einander nicht zwingend aus, sondern eröffnen ein Feld, innerhalb dessen ein Kompromiss zu finden sein könnte.

Alle drei Aspekte, die Intransparenz, Unsicherheit und Individualität, wirken zusammen und verstärken

einander gegenseitig: Die durchaus wünschenswerte Individualität der Arbeitsverhältnisse einerseits, welche je nach Fachbereich, Institut, Abteilung und Lehrstuhl in einen unterschiedlichen fachlichen und fachkulturellen Kontext gebettet sind und von den jeweiligen Personen, den Interessen und dem Führungsstil des oder der jeweiligen Vorgesetzten maßgeblich geprägt werden, erschwert jedoch zugleich die Vergleichbarkeit der beruflichen Arbeitssituationen der jwM und damit die Transparenz; dies wiederum erschwert den kommunikativen Austausch über die berufliche Situation und die Bewältigung der ohnehin bestehenden und belastenden Unsicherheit auf institutioneller und individueller Ebene. *Welche Anforderungen an Konzepte zur Personalentwicklung ergeben sich vor diesem Hintergrund?*

Ein möglicher Ansatz zur Veränderung dieser Situation besteht darin, Intransparenz und Unsicherheit durch strukturierte Programme der Promotionsförderung zu begnügen, wie sie seit einiger Zeit auch an deutschen Hochschulen und angrenzenden Einrichtungen mit messbarem Erfolg aufgebaut werden (z.B. Berning & Falk, 2004). Allerdings stellen diese Ansätze eine radikale Abkehr von der bisherigen Praxis dar, in der gerade die Individualität der Arbeitsverhältnisse eine herausragende Rolle gespielt hatte, und bergen somit das Risiko, dass positive Aspekte dieser bisherigen Praxis verloren gehen – wie zum Beispiel eben gerade die Notwendigkeit, Kompetenzen zum Umgang mit intransparenten und unsicheren Situationen aufzubauen. Eine derartige Kompetenz wird jedoch im späteren Berufsbild durchaus gebraucht. Ein alternativer Ansatz liegt daher in dem Versuch, die existierende Individualität der Arbeitsverhältnisse gerade *nicht* in Frage zu stellen und statt dessen Konzepte zu entwickeln, die die Kompetenzentwicklung auch in intransparenten Situationen, unter Unsicherheit und bei hoher Individualität unterstützen. Genau dieser Versuch wird in der vorliegenden Arbeit gemacht. Es ergibt sich die Anforderung an das zu entwickelnde Konzept, für eine unklar definierte Zielgruppe mit zahlreichen individuellen und strukturellen „Sonderfällen“ in unterschiedlichen Fachrichtungen geeignet zu sein und bei unterschiedlichen auch personellen Konstellationen eingesetzt werden zu können. Das Konzept soll Spielraum für die zu unterstützende und nicht etwa zu ersetzende Individualität der Beziehung zwischen Betreuenden/Vorgesetzten und Betreuten/Mitarbeitern lassen, in dem es an den Zielen und nicht den Wegen der beruflichen Kompetenzentwicklung ansetzt. In Anerkennung der realistischen Zukunftsaussichten soll das Konzept die Entwicklung beruflicher Kompetenzen mit Blick auf die Verfolgung „polyvalenter Karrierestrategien“ (Müller-Böling, 2004, S. 10) mit unterschiedlichen beruflichen Perspektiven auch außerhalb der Hochschule unterstützen, jedoch ebenso diejenigen, die später tatsächlich in der Hochschule tätig sein werden, auf die Herausforderungen einer sich langfristig verändernden inneren Funktionsweise der Hochschulen in Deutschland vorbereiten. Die unterschiedlichen Anwendungsfelder, welche das aktuelle und künftige Tätigkeitsprofil des Hochschulpersonals ausmachen, sind hierbei in einer ausgewogenen Balance zu berücksichtigen. *Welche beruflichen Kompetenzen sind bei einer solchen Zielstellung in den Vordergrund zu rücken?*

## **5|1|2 Kompetenzen für drei Tätigkeitsfelder**

Um die berufsbezogene Kompetenzentwicklung gezielt steuern zu können, ist eine Einschätzung des individuellen Entwicklungsbedarfs vor dem Hintergrund des jeweiligen IST-Standes der eigenen Kompetenzen hilfreich. Hierzu bedarf es eines geeigneten Instruments, das der Zielgruppe und der Zielsetzung entspricht und die speziell bei jwM zu entwickelnden Kompetenzen in angemessener Weise aufgreift. Die in Abschnitt 4|1|3 als Querschnittsfunktion beschriebene *Metakompetenz* stellt eine über-

geordnete Form der Kompetenz dar, welche in dem Wissen über die eigene berufliche Kompetenzausprägung, in der „realistischen Einschätzung der eigenen persönlichen Stärken und Fähigkeiten“ (Mehrtens, 2006, S. 14) sowie in dem Vorhandensein von Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht, die eigenen Kompetenzen selbstgesteuert weiterzuentwickeln. Das hier zu entwickelnde Instrument zielt vorrangig darauf ab, genau diese Metakompetenz bei jwM zu stärken, indem die Person sich selbst Einblicke in ihr aktuelles „Kompetenzprofil“ (Müller & Fisch, 2005, S. 19; Brendel, Eggensperger & Glathe, 2006) sowie über das „Anforderungsprofil“ (Webler, 2003b, S. 243; Graner et al., 2004) ihrer gegenwärtigen oder künftigen Tätigkeit verschafft. Das Individuum versetzt sich, ggf. unterstützt durch weitere Akteure, selbst in die Lage, auf dieser Informationsgrundlage zielgerichtet Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung (wie z.B. Teilnahme an Workshops, Besuch von Fachtagungen, Literaturrecherche) zu ergreifen. Für eine wirksame Steuerung dieser individuellen Kompetenzentwicklung wird ein Kompetenzmodell benötigt, welches die aus Sicht der jwM zu entwickelnden Kompetenzen in einer so konkreten und präzisen Weise beschreibt, dass sie ihre zu einem gegebenen Zeitpunkt bestehenden tätigkeitsrelevanten Stärken und Schwächen erkennen und auf dieser Basis gezielte Maßnahmen und Angebote auswählen können: Die zur Verfügung stehenden Maßnahmen einerseits und der auf Basis des Instruments fassbare Entwicklungsbedarf andererseits sollten also einen korrespondierenden, in etwa vergleichbaren Abstraktionsgrad aufweisen, damit die notwendige Verknüpfung zwischen der Einschätzung des individuellen Bildungsbedarfs (vgl. Abschnitt 4|2|2) einerseits und den zur Verfügung stehenden Entwicklungsangeboten und -optionen andererseits möglich wird.

Auf konzeptioneller Ebene (vgl. ausführlich Abschnitt 4|1|3) wird ein Modell mit vier Kompetenzbereichen diskutiert, das neben der fachlichen Kompetenz die soziale und personale Kompetenz sowie die Methodenkompetenz umfasst. Für den praktischen Einsatz hat sich allerdings eine Differenzierung über das viergliedrige Kompetenzmodell hinaus als notwendig erwiesen. So unterscheiden Schaeper und Briedis (2004) in ihrer Analyse zu vorhandenen und benötigten Kompetenzen bei Berufen mit akademischem Qualifikationshintergrund insgesamt 22 Einzelkompetenzen im Rahmen des viergliedrigen Grundmodells. Die theoretisch erwartete Zuordnung der empirischen Daten zur vierfaktoriellen Struktur erwies sich allerdings als empirisch nicht haltbar. Angesichts derartiger Befunde wird auch für das hier zu entwickelnde Instrument zur Steuerung der Kompetenzentwicklung bei jwM keine Übertragung des viergliedrigen Kompetenzmodells vorgenommen, sondern nach einem alternativen Ansatzpunkt für eine treffende Beschreibung der von jwM benötigten Kompetenzen gesucht werden.

Die Herausforderung an das zu entwickelnde Instrument besteht darin, in der Formulierung der Kompetenzen einen Mittelweg zu finden zwischen der für konkrete Maßnahmen allzu groben Klassifikation des viergliedrigen Kompetenzmodells einerseits und den für die Handlungsausführung an einem ganz bestimmten Berufsfeld in Forschung und/oder Lehre konkret benötigten Kompetenzen andererseits. Dass diese sich zudem zwischen Fächern und auch bei unterschiedlichen Aufgabenstellungen innerhalb einzelner Fächer stark unterscheiden können, ist bei der Formulierung des Instruments zu beachten. Als Ziel für die Entwicklung eines Instruments zur Steuerung von Kompetenzentwicklung wird vor diesem Hintergrund ein Instrument *mittlerer* Spezifität angestrebt: Es soll so allgemein sein, dass der Kompetenzbedarf in unterschiedlichen Disziplinen und Arbeitskontexten abgebildet werden kann, jedoch so spezifisch, dass eine zielorientierte Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung möglich wird.

Als Ankerpunkt für eine solche Differenzierung werden die „Tätigkeitsfelder“ (Pellert, 1995, S. 103) des akademischen Hochschulpersonals gewählt, also die konkreten Aufgaben und Anwendungskontexte, für

welche die Kompetenzen von jwM zu entwickeln sind: Diese Tätigkeitsfelder sind gleichsam die „Anwendungsfelder“ der individuellen beruflichen Kompetenzen, im Gegensatz zu den im viergliedrigen Modell beschriebenen „Quellen“ der Kompetenz. Mit nur geringfügig voneinander abweichenden Bezeichnungen werden von zahlreichen Autoren *drei* derartige Tätigkeitsfelder als kennzeichnend für das Aufgabenprofil am Arbeitsplatz *Hochschule* herausgestellt (Webler, 1993, 2003b, 2004; Huber & Portele, 1995; Pellert, 1995; Hage, 1996; Hortschansky & Berthold, 1997; Zundja & Mayer, 2000; Hörisch, 2004): (1) Forschung, wissenschaftliches Arbeiten, fachliche Expertise, (2) Lehre, Vermittlung, Präsentation, Betreuung von Studierenden, (3) Management, Organisation, Selbstverwaltung, Führung, Qualitätsarbeit. Je nach Position sind hierbei unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen, so unterscheiden sich zum Beispiel die Aufgabenprofile der professoralen Ebene und dem Mittelbau (Huber & Portele, 1995; Enders & Teichler, 1995a) oder auch jene zwischen den unterschiedlichen Fächergruppen (Webler, 2003b, S. 245ff.) systematisch und zum Teil erheblich. Besonders die Anforderungen in den beiden „*bislang vernachlässigten*“ (Pellert, 1995, S. 103) Tätigkeitsfeldern *Lehre* und *Management* haben sich unter dem Eindruck veränderter Rahmenbedingungen und des Bologna-Prozesses (vgl. ausführlich Kapitel 2) in der jüngeren Vergangenheit spürbar verändert, allerdings bislang ohne einen entsprechend deutlichen Niederschlag in den Angeboten zur Kompetenzentwicklung für jwM:

*„Die Anforderungen bezüglich Lehrqualifikationen und Managementfähigkeiten haben sich nicht nur aufgrund der gestiegenen Studierendenzahlen drastisch erhöht. Dies hat jedoch weder in einer verstärkten Fortbildung noch im Ausbildungskanon der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen Spuren hinterlassen. Es müssen somit Möglichkeiten der Qualifikation (auch im Bereich von Managementqualifikationen) eröffnet und Lehrende motiviert werden, diese wahrzunehmen.“ (Hage, 1996, S. 157)*

Zunehmend wird auch die einschränkende Orientierung der hochschulinternen Qualifizierung am Referenzmodell *wissenschaftlicher Nachwuchs* in Frage gestellt (vgl. Wissenschaftsrat, 2002, S. 46: „*nicht ausschließlich an den Anforderungen der Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses orientieren*“), eine Öffnung der Kompetenzentwicklung an der Hochschule für berufliche Perspektiven auch außerhalb der Hochschule gefordert, so von Steinheimer (1995):

*„Statt ‚Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses‘ muss die permanente Qualifizierung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Tätigkeiten in- und außerhalb der Hochschule erfolgen (...) Anstelle der Einschränkung auf Forschung in einem eng abgegrenzten Fach muss die Aneignung umfassender Qualifikationen in Forschung, Lehre und Management, im Umgang mit Menschen, im vernetzten inderdisziplinären Denken und Handeln im Mittelpunkt stehen.“ (S. 79)*

Angesichts solcher Formulierungen könnte leicht das Missverständnis aufkommen, dass jwM für *maximale* Qualifikationsanforderungen in *allen* Bereichen ausgebildet werden sollten. Die Zielvorstellung vom „*jungen, dynamischen, forschungspolitisch korrekten, Drittmittel einwerbenden und organisatorisch talentierten Wissenschaftsmanager*“ (Hörisch, 2004, S. 597) ist jedoch gänzlich unrealistisch, denn sie verwechselt eine Utopie sowohl mit dem Notwendigen als auch mit dem in der Institution *Hochschule* Erreichbaren, und sie müsste nicht zuletzt an der „*Koalition zwischen herrschender Organisationskultur und Selbstverständnis*“ der Wissenschaftler/-innen (Baier, 2005, S. 312) scheitern, die sich eben nicht als Forscher, Lehrer und (Wissenschaft-)Manager gleichermaßen wahrnehmen. Jedoch: Die entgegengesetzte Zielvorstellung eines alleinigen Experten auf dem Feld der Forschung, dem durch den „*Ritter-*

*schlag der Berufung*“ (Webler, 2003b, S. 243) ohne jegliche vorherige Schulung alle weiteren Kompetenzen einfach unterstellt werden (vgl. Pellert, 1995), der seinen Lehraufgaben ohne jemals explizit geförderte (hochschul-)didaktische Fertigkeiten nachkommt und der seine Rolle als Vorgesetzter und Organisator ohne jegliche bewusst erworbene Management-, Führungs- und Planungstechniken wahrnehmen soll – diese Vorstellung kann ebensowenig als ernstgemeinte Zielvorstellung für eine bewusste Personalentwicklung für jwM herangezogen werden.

Statt dessen ist bei der Definition der Entwicklungsziele und -bereiche für jwM ein Mittelweg zwischen dem Wünschenswerten und dem Machbaren gefragt. In diesem Mittelweg spiegelt sich eine ausgewogene Berücksichtigung dessen wider, was die jwM für eine angemessene Ausfüllung ihrer aktuellen und künftigen beruflichen Herausforderungen benötigen. Auch den individuellen Berufsrollen, den persönlichen Berufsperspektiven und den bereits vorhandenen Kompetenzen und Interessen, kurz: den konkreten und individuellen „*Qualifikationsansprüchen des wissenschaftlichen Nachwuchses für Positionen innerhalb und außerhalb der Hochschulen*“ (Mayer, 2004, S. 2) ist hierbei Rechnung zu tragen. Es soll daher in dem zu entwickelnden Konzept *kein* normativer Optimalzustand für das Kompetenzprofil der zu entwickelnden jwM mit vordefinierten (Maximal-)Ausprägungen in allen oder auch nur in ausgewählten Kompetenzbereichen vorgegeben werden. Statt dessen sollen die drei im Kern stehenden Tätigkeitsfelder und die hierbei relevanten Einzelkompetenzen als Aspekte einer „*umfassenden Professionalisierung*“ (Webler, 2003a, S. 19) angesprochen und damit für das Individuum ohne Wertung gleichrangig auf die Agenda gebracht werden. Welche Kompetenzausprägung, welches Qualifikationsniveau die jeweilige Person konkret im jeweiligen Bereich anstrebt, soll der individuellen beruflichen Perspektive und den Aushandlungsprozessen mit relevanten anderen Personen, insbesondere der Führungskraft (siehe Kapitel 9) und nicht zuletzt einer Entscheidung durch diejenigen, die es betrifft, überlassen bleiben. *Welche Kompetenzen sind also konkret in den drei Tätigkeitsfeldern zu entwickeln?*

Als Tätigkeitsfeld (1) wurde die *Forschung* genannt. Der Bedarf an Kompetenzentwicklung für jwM ist unumstritten; hierzu zählen alle Tätigkeiten, die der Gewinnung oder Anwendung von Wissen dienen, wozu auch die Anwendung von wissenschaftlichen Methoden und Techniken zu rechnen sind. Um die Formulierung der in dieses Tätigkeitsfeld fallenden Einzelkompetenzen auch für andere Kontexte als für explizite hochschulinterne Forschungstätigkeiten zu öffnen, soll nachfolgend vom Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* gesprochen werden, sodass auch Recherche- und Entwicklungsaufgaben (z.B. Schuler, 1995, S. 240) oder die Analyse und Bewertung von Informationen in dieses Tätigkeitsfeld fallen. Die hierfür notwendige „*Forschungskompetenz*“ (Webler, 2003b, S. 246) kann sich auch in Berufsfeldern außerhalb der Hochschule als nützlich erweisen. Die Beschreibung der konkreten Einzelkompetenzen, die für die Bewältigung der Anforderungen im Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* notwendig sind, erfolgt oft auf einer differenzierten, fachspezifischen Ebene. Beispielsweise identifiziert Schuler (1995, S. 240) für die Tätigkeit von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern:

*„Informationen beschaffen, Ziel- und Informationsunsicherheit bewältigen, Prioritäten setzen, Zusammenhänge sowie Neben- und Langzeitwirkungen berücksichtigen, Versuchsplanung, Bedingungsvariation, Analysestrategien.“*

Einen weitere Anhaltspunkt für die Formulierung der für dieses Tätigkeitsfeld zu entwickelnden Kompetenzen liefert Kohler (2004b), der sich auf die Promotion als dritte Stufe der Hochschulausbildung (vgl. Abschnitt 2 | 2) bezieht und dort als fachliche Qualifikationsziele definiert:

*„(1) Ausweis von systematischem Verständnis eines Studienggebietes, (2) Ausweis der Fähigkeit, einen substanziellen Forschungsprozess zu konzipieren, umzusetzen und anzupassen, (3) Leisten eines Beitrags originärer Forschung, (4) Fähigkeit zur kritischen Analyse, Bewertung und Synthese neuer und komplexer Ideen, (5) Fähigkeit, über das Fachgebiet zu kommunizieren, (6) Erwartung der Fähigkeit, den Fortschritt in der Gesellschaft zu fördern.“ (Kohler, 2004b, S. 15)*

(2) Als zweites Tätigkeitsfeld wird die *Lehre* genannt. Der Bedarf an systematischer Qualifizierung für dieses Tätigkeitsfeld ist im deutschen Hochschulwesen durchaus umstritten. So gelangen Enders und Teichler (1995) in einer Erhebung über die Selbstwahrnehmung des akademischen Hochschulpersonals zu überraschenden Zahlen: *„83% der deutschen Universitätsprofessoren halten sich für ihre Aufgaben als Lehrende gut ausgebildet bzw. qualifiziert und sehen sich somit sogar etwas häufiger für die Lehre als für die Forschung (73%) gut qualifiziert“* (S. 19). Diese Einschätzung erstaunt die Autoren der Studie vor dem Hintergrund internationaler Vergleiche (z.B. Boyer, Altbach & Whitelaw, 1994), zumal rund 80% der Lehrenden gemäß einer Studie von Spiel et al. (2002)<sup>13</sup> „selten“ oder „nie“ Hinweise zur Qualifikation in diesem Bereich erhalten. Huber (1995) interpretiert diese positive Selbstwahrnehmung der Qualifikation der deutschsprachigen Lehrenden für Lehraufgaben dahingehend, dass die ohnehin spärlich genutzten Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifikation nicht einmal ausreichen, um das notwendige *„Gefühl für Qualität“* (Daxner, 1999a, S. 42) zu vermitteln:

*„Oder müsste man hier nicht unmittelbar die Frage anschließen, welcher ‚frame of reference‘ den Antworten zugrundelegt, welches Anspruchsniveau der Antwortenden – möglicherweise in diesem Punkt ein niedriges – sich eigentlich darin äußert? (...) Oder eine Verbindung zu einem anderen aufschlussreichen Befund der Studie selbst herstellen, dass die deutschen Befragten (...) in verschwindendem Maße Lehrevaluation seitens der Studierenden erleben (...) - also ganz offensichtlich von niemandem gesagt bzw. rückgemeldet bekommen, wie bzw. wie schlecht ihre Lehre tatsächlich ist?“ (Huber, 1995, S. 53).*

Die für das Tätigkeitsfeld *Lehre* konkret zu entwickelnden Kompetenzen sind vielfältig; so identifizieren Zundja und Mayer (2000, S. 67) auf Grundlage empirischer Befunde als 14 wichtigste Fähigkeiten:

*„... abgesehen vom Fachwissen im engeren Sinn (...): didaktische und methodische Kenntnisse, Rhetorik, Kommunikationsfähigkeit, Beratungs- und Betreuungskompetenz, Beurteilungskompetenz, Beherrschen neuer Medien, Kreativität, Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Organisationsvermögen, Zuhören können, Flexibilität, Selbstständigkeit, Belastbarkeit.“*

Ebenfalls 14 Unterpunkte umfasst die von Webler (2003b) vor dem Hintergrund von Anforderungsanalysen für den Hochschullehrerberuf zusammengestellte Liste von Einzelkompetenzen:

*„Planungskompetenz, Methodenkompetenz, Medienkompetenz, Beratungskompetenz, Qualifizierungskompetenz, Vermittlungskompetenz, Fähigkeit/Bereitschaft, als personales Modell für Studierende zu dienen, Fähigkeit zur Verbindung von Forschung und Lehre, Praxisentwicklung, Organisationsentwicklung, interkulturelle Kompetenz, Prüfungskompetenz, Evaluationskompetenz, Kontextkompetenz.“ (S. 22).*

Hinzu kommen die für die gegenwärtig an vielen Hochschulen forcierte Stärkung medial basierter

<sup>13</sup> zwar über die Hochschulen in Österreich, die jedoch sehr viele Parallelen mit der deutschen Situation aufweisen (Heinrich et al., 2004, S. 39).

Vermittlungsformen als notwendig erachtete „E-Competence“ (Schulmeister, 2005) mit zahlreichen Facetten. Für das hier zu erarbeitende Instrument zur Kompetenzeinschätzung wird eine Öffnung aller Formulierungen für berufliche Perspektiven auch außerhalb der Hochschule angestrebt, auch dort, wo eine solche Öffnung nicht sofort offensichtlich ist – wie im Fall des Tätigkeitsfeldes *Lehre*, dem außerhalb der Hochschule auf den ersten Blick eine nur geringe Bedeutung zuzukommen scheint, da dort nur in der Minderheit der Berufe explizite Lehraufgaben anfallen. Die Betrachtung der in den beispielhaft genannten Detailanalysen von Zundja & Mayer (2000) sowie von Webler (2003b) hervorgehobenen Einzelkompetenzen, Fähigkeiten und Haltungen für das Tätigkeitsfeld *Lehre* legt jedoch nahe, dass viele Elemente dieser „Lehrkompetenz“ (Webler, 2003b, S. 246) gar nicht auf den spezifischen Anwendungskontext von Lehraufgaben innerhalb der Hochschule beschränkt sind: So ist die Beherrschung von (neuen) Medien als ein Beispiel zwar eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung von Vorlesungen, Seminaren und Übungen, jedoch ebenso erforderlich in anderen Tätigkeits- und Berufsfeldern, in denen Personen über Fakten, Ergebnisse oder Positionen zu informieren sind (z.B. Präsentation von Arbeitsergebnissen; Information von Mitarbeitern; Kommunikation mit Unternehmensleitung etc.), und somit gar nicht auf explizite Lehraufgaben zu beschränken. Der Wissenschaftsrat (2002) spricht in seinen Empfehlungen zur Doktorandenausbildung explizit vom Aufbau von „Vermittlungskompetenzen“ (S. 48) für den kollegialen und öffentlichen Austausch auf fachlicher Ebene, also weit über den Bereich der Hochschullehre hinaus. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden nicht einengend von *Lehre* gesprochen werden, sondern allgemein derjenige Bereich an Handlungen angesprochen werden, der darin besteht, Fakten, Informationen und/oder wissenschaftlich relevante Inhalte einem Publikum zu vermitteln und/oder zu präsentieren. Daher wird dieses Tätigkeitsfeld von jwM im Folgenden allgemein als *Präsentation & Vermittlung* bezeichnet; entsprechende Aufgaben fallen besonders, aber eben nicht nur im Bereich der Hochschullehre an.

(3) Schließlich wird als drittes Tätigkeitsfeld das *Management* bezeichnet; von Hörisch (2004, S. 596) wird dieses Tätigkeitsfeld verkürzend als „Gremienarbeit“, von anderen umfassender als „Bildungsmanagement“ (Hanft & Reiners, 2000, S. 177) verstanden. Schultz-Gerstein (2002, S. 484) attestiert den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern derzeit noch eine „wenig ausgeprägte Eignung und Neigung“, obschon die Aufgaben innerhalb dieses Tätigkeitsfeldes im Zuge der notwendigen Professionalisierung der internen Steuerung der Hochschule auf allen Ebenen (vgl. Abschnitt 2|1|2 zum *Neuen Steuerungsmodell*) eine entscheidende Bedeutung gewinnen. Im Tätigkeitsprofil von Fachhochschulprofessoren nehmen Aufgaben in diesem Tätigkeitsfeld bereits jetzt rund ein Drittel der Arbeitszeit ein (Körber-Weik, Aiwanger & Jäger, 2003, S. 32: insgesamt 15 von 50,5 Stunden für „Verwaltung“ und für „Hochschulmanagement und -politik“). Gefordert wird daher ein in der Vergangenheit weitgehend vernachlässigter systematischer Kompetenzaufbau (vgl. Spiel & Fischer, 1998b, S. 165) für dieses Tätigkeitsfeld, der sich beispielsweise mit Blick auf die Vorgesetztenrolle nicht durch das Vertrauen in das zufällige Vorhandensein einer positiven Grundhaltung seitens der Führungskräfte ersetzen lasse:

*„Das Fehlen selbst elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten der Personalführung und -motivation kann nicht durch guten Willen, Taktgefühl und Humanität kompensiert werden; obendrein sind auch die keineswegs überall vorhanden.“ (Webler, 2000, S. 230)*

Angesprochen sind prinzipiell *alle* Mitglieder der Hochschule mit Management- und Führungsaufgaben und nicht etwa nur die hierauf spezialisierten und in Stabsstellen organisierten „Wissenschaftsmanager“

(Scholz, 2002, S. 575) oder nur diejenigen, die sich als Leitungskräfte wissenschaftlicher Institutionen des „Stiefkinds Wissenschaftsmanagement“ (Thomas, 2005) annehmen. Ganz im Gegenteil, sind „Fähigkeiten in Selbstverwaltung und Wissenschaftsmanagement“ (Webler, 2003b, S. 247) bei *allen* Angehörigen der Hochschule erforderlich, sofern diese Projekte zu planen oder zielorientiert umzusetzen haben und/oder mit Führungsaufgaben gegenüber studentischen oder wissenschaftlichen Hilfskräften, Sekretariatsmitarbeitern/innen, dem wissenschaftlichen, technischen, pflegerischen oder künstlerischen Personal betraut sind, Arbeitsgruppen mit oder ohne disziplinarische Befugnis zu leiten haben und/oder spezifische Funktionen in den Hochschulgremien übernehmen – also bei Personen aller Statusgruppen auf allen Ebenen und in allen Funktionsbereichen der Hochschule. Bislang jedoch gilt:

*„Dem System gehen durch schlechtes Führungsverhalten unnötig viele MitarbeiterInnen verloren (durch Austritt oder mehr noch durch innere Kündigung und Leistungszurückhaltung), und vorhandene Potenziale werden nicht ansatzweise ausgeschöpft (...). Zwar muss dabei immer mitberücksichtigt werden, dass ProfessorInnen ihr externes und internes Prestige nicht dadurch erhalten, dass sie gute Führungskräfte sind, sondern weil sie gute ForscherInnen sind, aber solange Professur und Führungsverantwortung weitgehend verzahnt sind, ist dieser Verantwortung als Teil des ProfessorInnenjobs gerecht zu werden.“ (Baier, 2005, S. 312f.)*

Auch hier ist eine Präzisierung der konkret angesprochenen Einzelkompetenzen und der damit verbundenen Handlungsweisen notwendig. In Abgrenzung zur strukturellen Bedeutung des Managementbegriffs (z.B. im Sinne der Hochschulleitung) sollen alle Handlungen unter dieses Tätigkeitsfeld gefasst werden, die der Strukturierung und Organisation eigener oder fremder Arbeitstätigkeiten dienen (vgl. Hosking, 1995), und zwar unabhängig davon, ob die jeweilige Person sich explizit in einer Führungsrolle befindet oder unabhängig hiervon Führungsaufgaben übernimmt, beispielsweise bei der Anleitung studentischer Hilfskräfte oder als Mitglied eines Arbeitskreises. Die Managementfunktionen sind damit keine zusätzlich zu den „eigentlich“ auszuübenden Tätigkeiten anfallende Aufgaben, die beispielsweise nur innerhalb von Hochschulgremien oder bei der Übernahme von Leitungsfunktionen (z.B. Dekane, Rektorat/Prorektorat) zu leisten wären, sondern sie stellen unterstützende Funktionen dar, die sowohl im Lehrbetrieb (z.B. bei der Planung von Veranstaltungen) als auch in der Forschung (z.B. beim Einwerben von Drittmitteln: Pellert, 1995, S. 130) notwendig sind. Aufgrund der steigenden Bedeutung des Führungsverhaltens an der Hochschule wird der Aspekt *Führung* explizit in die Bezeichnung des dritten Tätigkeitsfeldes mit aufgenommen, sodass nachfolgend zusammenfassend von *Management & Führung* gesprochen wird. Mehrtens (2004) nennt in Bezug auf die für die Bewältigung der Anforderungen in diesem Tätigkeitsfeld notwendigen Einzelkompetenzen:

*„Souveräne Personalführung, ‚Organisationstalent‘, diplomatisches Geschick, Bereitschaft, Entscheidungen zu verantworten und Prioritäten zu setzen und nicht zuletzt mit Konflikten umzugehen etc. Notwendig sind weiter Fähigkeiten zum Projekt- und Zeitmanagement, des freundlich und bestimmten Anleitens von Mitarbeiter/-innen und (nicht zu vergessen) Sitzungen gekommt zu moderieren“ (S. 52).*

In der Literatur wird für jedes der drei dominanten Tätigkeitsfelder wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen an Hochschulen – *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten, Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* – eine Reihe von Einzelkompetenzen genannt, die zur „professionellen Handlungskompetenz“ (Webler, 2003a, S. 22) im jeweiligen Feld beitragen. Ergänzend und nicht immer überschneidungsfrei wird eine Reihe von Entwicklungsfeldern genannt, welche die drei Bereiche von

Kernkompetenzen flankieren und erweitern sollen (vgl. Erweiterungen des viergliedrigen Kompetenzmodells in Abschnitt 4|1|3). So fordert Ecker (2000, S. 75) die Berücksichtigung von „*Informationskompetenz, Medienkompetenz und Wissensmanagement*“ in den internen Weiterbildungsprogrammen der Hochschulen, und Daxner (1999b) fordert neben dem Aufbau der „*didaktischen, kommunikativen und intellektuellen*“ (S. 79) Kompetenzen

„... auch *Diskursfähigkeit, Fremdsprachen, Fachgeschichte, Universitätsgeschichte, Hochschulrecht, Grundlagen der Hochschulsoziologie und Psychologie, Grundlagen der Hochschulverwaltung, Führungsqualität bzw. Vorgesetztenverhalten, Bildungsökonomie, Prüfungstheorie und -praxis, Öffentlichkeitsarbeit.*“ (S. 80).

Für den Zweck der zielgerichteten Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung bei jwM wird ein Kompetenzinventar mittlerer Spezifität benötigt, welches die wesentlichen Tätigkeitsfelder junger wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen im akademischen Bereich abdeckt und in solchen Formulierungen aufgreift, dass berufliche Perspektiven sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Hochschule abgebildet werden können. Mit dieser Zielstellung wurden gemäß Abbildung 5.4 aus den beispielhaft genannten Aufzählungen von Einzelkompetenzen für die drei primären Tätigkeitsfelder jeweils sechs Einzelkompetenzen als Ausgangspunkte für die angestrebte Skalenbildung (vgl. Studie IV) ausgewählt und den drei Tätigkeitsfeldern zugeordnet. Sie repräsentieren die Kompetenzbasis für das jeweilige Tätigkeitsfeld von jwM und ergeben sich jeweils aus einer Kombination von fachlicher, sozialer, personaler sowie Methodenkompetenz (vgl. Abbildung 4.3). Es ist davon auszugehen, dass die Einzelkompetenzen jeweils unterschiedliche Anteile der vier Kompetenzbereiche enthalten (z.B. Dominanz von fachlicher und, abgestuft, Methodenkompetenz bei der Einzelkompetenz I.3, Kenntnis wissenschaftlicher Methoden); spezifische Hypothesen zur jeweiligen Zusammensetzung liegen zum gegenwärtigen Forschungsstand jedoch noch nicht vor und sollen daher nicht weiter betrachtet werden.

<b>Metakompetenz</b> Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, zur Identifikation von Entwicklungszielen und zur zielorientierten Steuerung und Unterstützung der eigenen Kompetenzentwicklung durch förderliche kognitive und motivationale Zustände				
	<b>Tätigkeitsfeld I – Forschung &amp; wissenschaftliches Arbeiten</b>	<b>Tätigkeitsfeld II – Präsentation &amp; Vermittlung</b>	<b>Tätigkeitsfeld III – Management &amp; Führung</b>	<b>Weitere und unterstützende Kompetenzen</b>
<b>Fachliche Kompetenz</b>	I.1 spezielles Fachwissen/fachspezifische Fertigkeiten	II.1 Präsentation erarbeiteter Ergebnisse	III.1 Zeitmanagement	Einsatz allgemeiner Bürosoftware, Einsatz spezieller EDV, Fremdsprachenkenntnisse, Kenntnisse von Hochschulverwaltung und Hochschulrecht, Hochschulgeschichte/Fachgeschichte, interkulturelle Kompetenz, Europa kompetenz, Kreativität, Selbstständigkeit, Förderung des Fortschritts in der Gesellschaft, ...
<b>Methodenkompetenz</b>	I.2 wissenschaftliche Ergebnisse/ Konzepte praktisch umsetzen	II.2 Beratungskompetenz	III.2 Verhandlungsgeschick	
<b>Soziale Kompetenz</b>	I.3 Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	II.3 didaktische Aufbereitung von Inhalten	III.3 Kooperationsfähigkeit	
<b>Personale Kompetenz</b>	I.4 fachübergreifendes Denken	II.4 Einsatz von Multimedia/ Internet/Präsentations software	III.4 Qualitätsmanagement/ Evaluation	
	I.5 Literaturrecherche/Einarbeiten in neue Themen	II.5 Moderation von Diskussionen	III.5 Führungsqualitäten	
	I.6 Einsatz von Forschungsmethoden	II.6 schriftliche Ausdrucksfähigkeit	III.6 Organisationsfähigkeit/ Projektplanung	
	Diskursfähigkeit, Konzeption von Forschungsprozessen, Analysestrategien, Wissensmanagement, Fähigkeit zur kritischen Analyse, Bewertung komplexer Zusammenhänge, Synthese,...	Prüfungstheorie und -praxis, Rhetorik, Medienkompetenz, Öffentlichkeitsarbeit, ...	Bildungsökonomie, Prioritätensetzung, Verantwortung von Entscheidungen, Konfliktmanagement, Organisationsentwicklung, ...	

**Abbildung 5.4** Zusammenstellung von Einzelkompetenzen für die drei primären Tätigkeitsfelder von jwM sowie weitere und unterstützende Kompetenzen (nach Daxner, 1999; Schuler, 1999; Ecker, 2000; Zundja & Mayer, 2000; Wobler, 2003b; Kohler, 2004; Mehrtens, 2004). Nummerierte Elemente verweisen auf die in nachfolgenden Abschnitten dargestellte Skalenbildung.

## 5|1|3 Lehrveranstaltungsevaluation als Personalentwicklung nutzen

Das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* ist im Kapitel 3 ausführlich in seiner Kontroversität dargestellt worden. Dabei zeigte sich, dass die andauernde Diskussion sowohl im internationalen, besonders aber auch im deutschsprachigen Raum von einer Unklarheit hinsichtlich der abgestrebten und möglichen Funktionen dieses Instruments überschattet wird. Drei mögliche Rollen der Lehrveranstaltungsevaluation wurden als alternative Grundverständnisse der LVE dargestellt: Als *Bildungsforschung* kommt ihr die Aufgabe zu, im Rahmen von experimentellen Studien Wahrheiten über Lehr-Lernprozesse zu erforschen; als Methode zur *Qualitätsfeststellung* ist sie der Objektivität verpflichtet und muss unter Einsatz von reliablen und validen Messinstrumenten eine zutreffende und von subjektiven Einflüssen möglichst freie Bewertung individueller Lehrleistungen erbringen. Als *Personalentwicklung* verstanden, ist Lehrveranstaltungsevaluation vor allem dem Ziel verpflichtet, direkt oder in Kombination mit nachfolgender Anschlussmaßnahmen Informationen, Anregungen und Hilfestellungen zu liefern, die den Lehrenden eine Weiterentwicklung ihres Lehrverhaltens, ihrer Lehrkonzepte und lehrbezogenen Kompetenzen ermöglichen.

Die Hochschule als eine Institution, deren Kernaufgabe es umfasst, Lehrveranstaltungen anzubieten, steht derzeit vor der Herausforderung tiefgreifenden Wandels. Dieser Wandel macht ein verändertes Verhalten aller Mitglieder erforderlich, mehr noch: Er *besteht* im Wesentlichen aus verändertem Verhalten der Personen in der Institution *Hochschule* (vgl. Brauner & Becker, 2004; Meister-Scheytt & Scheytt, 2005; Müller & Fisch, 2005). Dieses veränderte Verhalten betrifft alle Funktionsbereiche der Hochschule; den administrativen Bereich ebenso wie den akademischen Bereich, die Lehre ebenso wie die Forschung und das Management, die Leitung der Hochschule. Gesucht und gefordert sind Instrumente, die die Hochschule und ihre Mitglieder bei ihrem schrittweisen Übergang von der bisherigen inneren Funktionsweise hin zu einer zielorientierten (Selbst-)Steuerung im Rahmen der angestrebten neuen Autonomie unter einem veränderten Verhältnis zwischen Hochschule und Staat ermöglichen (vgl. Abbildung 2.5). Diese Instrumente können gänzlich neue Instrumente sein – sie können aber auch aus dem Kreis der bereits bekannten Instrumente stammen und im Zuge der gegenwärtigen Entwicklung „nur“ eine neue Bedeutung, eine neue Rolle erhalten. Das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* (LVE) ist ein Beispiel aus der letzteren Gruppe von Instrumenten. Es vereint einige Eigenschaften, die es als ein gezielt zur Personalentwicklung an der Hochschule einzusetzendes, hochschulspezifisches Instrument besonders geeignet erscheinen lassen: (1) Die bereits bestehende relative *Vertrautheit* der Hochschule mit diesem Instrument, (2) die weitgehende *Unumstrittenheit der Eignung* als Instrument zur Personalentwicklung (vgl. Abschnitt 3|5), (3) die *Passung* mit dem angestrebten Steuerungsmodell der „kontrollierten Autonomie“ sowie (4) die *Skalierbarkeit* der Einsatzes.

(1) *Vertrautheit mit dem Instrument*. Es besteht an der Hochschule eine *Vertrautheit* mit der vom Instrument *LVE* repräsentierten Vorgehensweise, Daten (hier: Einschätzungen der Studierenden) zu erheben, auszuwerten und zu bewerten (hier: wahrgenommene Qualität der Lehrveranstaltung), um im Anschluss Maßnahmen auszuwählen (hier: Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung). Der Preis dieser Vertrautheit liegt in dem möglichen Missverständnis, dass *LVE*, wie ein wissenschaftliches Analyseverfahren, *vor allem* ein präzises Messinstrument sein solle, welches objektiv zutreffende Daten liefern müsse: Die bisweilen ausufernde Diskussion über die Wissenschaftlichkeit von *LVE* (vgl. Abschnitt 3|3), der sich jedoch kein für die Hochschule gemachtes Instrument wird entziehen können, ist ein Beleg für diesen Aspekt der Diskussion. Das Risiko dieses Umgangs liegt darin, angesichts der scheinbaren

Vertrautheit mit der Methode die bislang ungewohnten Ziele (nämlich: systematische Kompetenzentwicklung für Lehrende) zu übersehen. Die Chance liegt darin, dass angesichts der Vertrautheit mit der Vorgehensweise die Wahrscheinlichkeit groß ist, mit dem Einsatz dieses Instruments auf dem „Akzeptanzteppich“ (Wottawa, 2001) der Hochschule zu bleiben und den Mitgliedern nicht soviel Unvertrautes zuzumuten, dass eine Ablehnung des ganzen Instruments zu befürchten wäre (vgl. Erfolg und Misserfolg von PE, Abschnitt 4|3).

(2) *Eignung für Personalentwicklung*. Schon lange wird über die mögliche Funktion *Personalentwicklung* dieses Instruments diskutiert. Während die in Abschnitt 3|5 aufgezeigten Funktionen *Bildungsforschung* und *Qualitätsfeststellung* zwar in ihrer Suche nach wissenschaftlicher Erkenntnis bzw. nach Wahrheit der Kultur der Hochschule entsprechen, erweist sich eine entsprechende Rollendefinition für das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* vor dem Hintergrund methodischer Überlegungen und empirischer Befunde als höchst problematisch: Weder Bildungsforschung noch Qualitätsfeststellung lässt sich mit den bislang vorliegenden LVE-Instrumenten und Verfahren in angemessener Weise betreiben. Viele Autoren, die den wissenschaftlichen Gehalt oder die Eignung von LVE zur Qualitätsfeststellung bezweifeln, anerkennen jedoch zugleich, dass Lehrveranstaltungsevaluation für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen und individueller Lehrkompetenzen geeignet sein könnte oder befürworten sogar ausdrücklich einen entsprechenden Einsatz (z.B. Kromrey, 1994a, 1996a, 2001a, 2001b, 2005). Dieser Anknüpfungspunkt auch seitens der Kritiker kann und sollte aufgenommen und durch konkrete Umsetzungsvorschläge untermauert werden.

(3) *Passung mit neuen Steuerungsinstrumenten*. Im Instrument LVE selbst angelegt ist ein Austausch der Perspektiven zwischen Studierenden und Lehrenden. Wie in Abschnitt 3|2 angedeutet, beleuchten viele LVE-Instrumente die Ergebnisse von Lehrveranstaltungen (Output- und transformative Qualität) und sind damit geeignet, die künftig stärker geforderte Outputorientierung der Hochschularbeit zu unterstützen. Zudem befördert das Instrument, als Personalentwicklung verstanden, den Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden in Kommunikationsprozessen. LVE kann auch unter den Lehrenden zu einer Intensivierung der Kommunikation beitragen, die wiederum auf der Basis von LVE und daran anschließenden Maßnahmen wie Netzwerken gegenseitiger Unterstützung (z.B. kollegiales Feedback, Hospitation; vgl. Abschnitt 9|4 sowie Studie VI) zu veränderten Formen der Kooperation gelangen können. Diese veränderte Kommunikation und der Austausch von Perspektiven und Interessen stehen auch im Kern des Prinzips *Verhandlung*, das die künftige veränderte innere Funktionsweise des Hochschulmodells „kontrollierte Autonomie“ (vgl. Abschnitt 2|1|4) beschreibt und in dem der Feedbackfunktion, wie sie durch LVE symbolisiert wird, eine wichtige Rolle zukommt (Weiss, 1991).

(4) *Skalierbarkeit des Einsatzes*. Lehrveranstaltungsevaluation richtet sich jeweils an einzelne Lehrpersonen und lässt sich quantitativ (hinsichtlich des Anteils der teilnehmenden Lehrenden) und qualitativ (hinsichtlich der Intensität der daran anknüpfenden und/oder den Prozess begleitenden Maßnahmen) skalieren. In der Minimalvariante wird es lediglich von einzelnen Lehrenden eingesetzt, die für die Anschlussmaßnahmen selbst die Verantwortung übernehmen, diese selbst und ohne Unterstützung durch die Hochschule initiieren. Aufbauend auf dieser Grundlage, können alternative Modelle der Ergänzung und Erweiterung ausprobiert und schrittweise in der Hochschule etabliert werden. LVE ist damit ein Instrument, das zunächst mit variablen und überschaubaren Kosten bereits auf einem sehr niedrigen Niveau eingeführt werden kann und nicht scheitern muss, wenn zunächst eine Minderheit oder gar: eine Mehrheit auf die Beteiligung verzichtet. Der Ansatz *Lehrveranstaltungsevaluation* kann also, ohne

Schaden zu nehmen, zunächst nur punktuell eingesetzt werden und erst nach und nach seine Wirkung entfalten; er bedarf nur geringer Anfangsinvestitionen.

Mehrere Gründe sprechen also dafür, das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* als einen der Ansatzpunkte der künftigen Personalentwicklung an Hochschulen einzusetzen und damit schrittweise in eine neue Bedeutung hineinzuwachsen. Diese neue Rolle und die konkrete Ausgestaltung noch genauer zu definieren; die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag hierzu leisten (vgl. Studien III und VI).

## 5|1|4 Strategische Ziele: Wirkungen auf drei Ebenen

Die Einführung von Personalentwicklung an der Hochschule, die Entwicklung von Instrumenten zur Steuerung der Kompetenzentwicklung von jwM und die Integration bereits bestehender Elemente wie der Lehrveranstaltungsevaluation geschehen nicht als Selbstzweck oder zufällig. Vielmehr verbinden sich mit diesen Schritten Ziele, die für die Hochschule von strategischer Bedeutung sind. So versteht Mehrtens (2004, S. 54) das von ihm skizzierte PE-Konzept für Nachwuchswissenschaftler/-innen explizit auch als ein „*Instrument aktiver Hochschulentwicklung*“. Macke, Kaiser & Brendel (2003, S. 28) sprechen der Personalentwicklung die Rolle eines „*Katalysators für Hochschulentwicklung*“ zu. Die notwendige „*Professionalisierung*“ (Winteler, 2002, S. 531) der Hochschularbeit kann durch PE gefördert werden: Müller und Fisch (2005, S. 16) sehen Instrumente der Personalentwicklung sogar als *die* entscheidenden Elemente beim Übergang zu künftigen Steuerungsmodellen für die Hochschule. Gleichwohl stellt eine solche strategische Einbindung der PE in der Realität die Ausnahme dar; in ihrer Recherche unter  $N=78$  Universitäten fanden Müller & Fisch (2005, S. 17) nur in neun Fällen eine Verknüpfung zwischen Personalentwicklung und Hochschulstrategie vor, und Webler (2006, S. 3) stellt über den „*Modebegriff*“ fest: „*Erst sehr wenige Hochschulen praktizieren tatsächlich Strategien, die diesen Namen verdienen.*“

In Abschnitt 4|1|1 sind drei organisationale Funktionsebenen vorgestellt worden, die bei der Entwicklung und Umsetzung von Personalentwicklungskonzepten zu beachten sind: (1) Die Ebene der *Strategie und Systemlogik*; dieser sind Handlungsfelder zugeordnet, welche die Steuerung oder Veränderung der inneren Funktionsweise der Hochschule insgesamt betreffen, wie beispielsweise eine schrittweise Veränderung der Organisationskultur innerhalb der Hochschule (z.B. Stärkung der Lehre; Qualitätskultur; Leitbild). (2) Die Ebene von *Programmen und Projekten* betrifft Strukturen und Prozesse, die Teilbereiche oder Teilfunktionen der Hochschule umfassen und auf dieser Ebene die Steuerung oder Veränderung des organisationalen Handelns erreichen sollen, wie zum Beispiel ein Programm der Personalentwicklung mit einer bestimmten Zielgruppe, definierten Zielsetzungen und einer Reihe zugehöriger Angebote und flankierender Maßnahmen. (3) Schließlich werden als dritte Ebene konkrete *Methoden und Maßnahmen* verstanden, also die Vorbereitung, Umsetzung und Begleitung von Angeboten und Instrumenten zur Steuerung oder Entwicklung des Handelns der Individuen in der Organisation *Hochschule* (z.B. Lehrveranstaltungsevaluation oder der Einsatz des hier zu entwickelnden Kompetenzprofils).

Wie in Abschnitt 4|1 dargestellt, ist die Personalentwicklung als Programmatik auf der zweiten dieser Ebenen angesiedelt; sie ist „nach oben“ den generellen Zielsetzungen, der Strategie oder Philosophie der Hochschule verpflichtet und kann einen Beitrag zu deren Umsetzung leisten. „Nach unten“ steht sie in Relation zu den einzelnen Methoden und Maßnahmen, die im Idealfall ein in sich stimmiges Programm der Personalentwicklung ergeben. Das in dieser Arbeit zu entwickelnde Kompetenzprofil zur Steuerung der Kompetenzentwicklung junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen ist als solches ein Element der

dritten Ebene von Methoden und Maßnahmen. Entsprechend den gegenseitigen Wechselwirkungen und potenziellen langfristigen Effekte zwischen den drei Ebenen kann eine Einführung und schrittweise Umsetzung dieses Instruments in der Hochschule sich jedoch auf alle drei Ebenen auswirken. Die übergeordneten Zielebenen sollen daher bereits in der Konzeption des Instruments mit berücksichtigt werden, um mögliche Potenziale der hochschulischen Personalentwicklung weit ausschöpfen zu können.

Tabelle 5.1 gibt einen Überblick über die Zielgruppen und die Ausgangslagen auf den drei Funktionsebenen und benennt die angestrebten Wirkungen der zu entwickelnden Konzepte, die während der Entwicklungsphase (Kapitel 7 und 9 sowie Studien IV, V und VI) als Orientierung und in späteren Evaluationsphasen als Ansatzpunkte für Evaluationskriterien dienen sollen. So könnte beispielsweise auf der Ebene der Methoden und Maßnahmen, die beim Individuum ansetzt (Ebene III, kurzfristige zeitliche Perspektive) geprüft werden, ob durch den Einsatz des Konzepts tatsächlich eine Steuerung und Zielorientierung der individuellen Kompetenzentwicklung von jwM unterstützt wird. Auf Ebene II (Programme und Projekte, hier: jwM als Zielgruppe, mittelfristige Perspektive) könnte untersucht werden, ob das Konzept, wie erhofft, einen Beitrag zur Strukturierung und zur Stärkung der Verbindlichkeit der beruflichen Entwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ leistet, während auf Ebene I (Systemlogik und Strategie, hier: Hochschule als Institution, langfristige Perspektive) schließlich zu prüfen wäre, ob von der Umsetzung eines entsprechenden Konzepts Impulse und Ansatzpunkte für die Hochschulentwicklung ausgehen, zum Beispiel in dem Sinne, dass die (dann) ehemaligen jwM, die die hier beschriebenen Instrumente eingesetzt haben, als Professorinnen und Professoren über eine veränderte Rollenwahrnehmung verfügen oder ein stärker professionalisiertes Management ihres jeweiligen Arbeitsbereichs betreiben.

**Tabelle 5.1** Angestrebte Wirkungen des zu erarbeitenden Konzepts zur Personalentwicklung bei jungen wissenschaftlichen Mitarbeitern/innen auf den drei organisationalen Funktionsebenen.

<b>Ebene</b>	<b>I – Systemlogik und Strategie</b>	<b>II – Programme und Projekte</b>	<b>III – Methoden und Maßnahmen</b>
<b>Zielgruppe</b>	Hochschule als Institution	Gruppe der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen	Individuum
<b>Ausgangslage</b>	erkannter Anpassungsbedarf ohne konkrete Konzepte zur Umsetzung der Veränderung, fehlende Ansatzpunkte	Angebotsorientierung der Maßnahmen, stark zufallsbedingte Teilnahme, nicht-Nutzung von Unterstützungsquellen/-personen	unsystematische Entwicklung, idiosynkratische und zufällige Entwicklungspfade
<b>Ansatzpunkte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impulse und Ansatzpunkte für die Hochschulentwicklung</li> <li>langfristiger Aufbau der für Systemwechsel erforderlichen Kompetenzen und Einstellungen bei den Personen, die später Kernfunktionen übernehmen werden</li> <li>Unterstützung des Systemwechsels von ex ante- zu ex post-Steuerung (Outputorientierung und neue Steuerung)</li> <li>Ausbildung von Wissenschaftsmanagern bzw. strukturierte Vermittlung von Management-Kompetenz für künftige Professoren/-innen</li> <li>Stärkung der Lehre und des Wissenschaftsmanagements</li> <li>Professionalisierung der Personalentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Strukturierung und Stärkung der Verbindlichkeit der beruflichen Entwicklung von jungen Hochschulmitarbeitern/innen</li> <li>Vorgabe eines allgemeinen Entwicklungsrahmens zur zielgerichteten Nutzung und Auswahl der angebotenen Einzelmaßnahmen</li> <li>Einbindung bislang unbeteiligter Gruppen von Akteuren und Verankerung der Personalentwicklung im direkten Arbeitskontext</li> <li>Vermittlung interdisziplinär relevanter Kompetenzen</li> <li>Ansatzpunkte für die Strukturierung des 3. Ausbildungszyklus (Bologna-Prozess)</li> <li>Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und der Verantwortung der Führungskräfte für Personalentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Steuerung und Zielorientierung der individuellen Kompetenzentwicklung</li> <li>Klärung des individuellen Entwicklungsbedarfs und der individuellen Entwicklungsziele</li> <li>Aufbau und Entwicklung der Metakompetenz zur Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung</li> <li>Stärkung der Kommunikation mit jeweiligem Vorgesetzten, Netzwerk und/oder Beratern</li> <li>Unterstützung bei der Entwicklung der eigenen beruflichen Rolle</li> <li>Stärkung der Selbstreflexion</li> <li>Möglichkeit zur Selbstevaluation der Personalentwicklung</li> </ul>
<b>zeitliche Perspektive</b>	langfristig	mittelfristig	kurzfristig

Der Schwerpunkt in den hier zu entwickelnden Instrumenten und Konzepten liegt trotz etwaiger auch beabsichtigter Auswirkungen auf den darüber liegenden Funktionsebenen in einer Zielstellung, die auf der individuellen Ebene (Ebene III, Individuum, einzelne/-r jwM) ansetzt. Die bislang vorherrschenden Formen der unsystematischen und unstrukturierten Kompetenzentwicklung bei jwM sollen dahingehend ergänzt und erweitert werden, dass durch geeignete Instrumente die jwM *selber* stärker (d.h. früher, systematischer, bewusster) als bislang in die Lage versetzt werden, selbstgesteuert und/oder unter Einbezug relevanter anderer Personengruppen an ihrem persönlichen „Arbeitsplatz Hochschule“ die eigene Kompetenzentwicklung stärker als bislang zu steuern und zielorientiert umzusetzen. Angestrebt wird damit auch einer von vielen nötigen Schritten hin zur Umsetzung der Forderung: *„Dem wissenschaftlichen Nachwuchs sollte früher als in Deutschland bisher üblich Eigenverantwortung zugestanden werden.“* (Thomas, 2003, S. 11). Die in Abschnitt 4|1|3 angesprochene *Metakompetenz* spielt hierbei eine entscheidende Rolle; jwM sollen beim Auf- und Ausbau ihrer individuellen Metakompetenz gefördert werden. Denn gerade die Selbstständigkeit bei der individuellen Weiterentwicklung, fachlich und persönlich, macht einen zentralen Aspekt ihrer künftigen Arbeit in Forschung und Lehre oder in anderen Bereichen innerhalb oder außerhalb der Hochschule aus. Maßnahmen und Methoden der Personalentwicklung stehen vor der Herausforderung, genau diese Selbstständigkeit zu unterstützen und zugleich Impulse in die gewünschte Richtung zu geben:

*„Das Verb ‚entwickeln‘ muss hier auch reflexiv benutzt werden. Für die Personalentwicklung an Hochschulen bedeutet das: Es geht um Maßnahmen, die die Selbstständigkeit und den Wunsch nach Autonomie sowie auf Seiten der Professoren als auch auf Seiten der Mitarbeiter respektieren. Es geht um Angebote, die beide Gruppen für sich als hilfreich erkennen und daher aufgreifen. Aber es muss auch darum gehen, deutlich zu machen, dass der verbreitete Individualismus an Grenzen stößt. Die eigene Laufbahn im Wissenschaftsbereich erfolgreich zu gestalten, das geht nicht im Alleingang.“*  
(Dose, 2004, S. 41f.)

## 5|2 Zielsetzungen und Fragestellungen dieser Arbeit

Abschließend können nun die inhaltlichen Zielsetzungen und einzelnen Fragestellungen dieser Arbeit formuliert werden. Es soll der Versuch unternommen werden, auf Grundlage des in Kapitel 4 dargestellten Phasenmodells der Personalentwicklung ein Konzept zur Kompetenzentwicklung für jwM zu entwickeln, das den in Kapitel 2 skizzierten veränderten Rahmenbedingungen der Hochschule entspricht und dem anstehenden Übergang der Hochschule zur *Neuen Steuerung* unter der inhaltlichen Zielstellung des Bologna-Prozesses Rechnung trägt. Der in den genannten Kapiteln festgestellte Bedarf an Wandel der Hochschule, zu dem zielgerichtete Personalentwicklung wichtige Beiträge leisten könnte, entspricht *Phase Null* des PE-Zyklus im Sinne eines erkannten PE-Bedarfs.

Im ersten Arbeitsschritt (Ziel 1, entsprechend der Phase I im PE-Zyklus) ist der Bedarf an Kompetenzentwicklung bei jwM zu ermitteln. Im Rahmen einer zweistufigen Herangehensweise soll hierbei einerseits der aus individueller Perspektive wahrgenommene Bedarf (Fragestellung 1.1), andererseits jedoch auch die im Lichte der strategischen Herausforderungen an die Institution *Hochschule* notwendigen Kompetenzen (Fragestellung 1.2) einfließen. Aus diesen beiden Elementen ergibt sich eine Abschätzung des

gegenwärtig und in absehbarer Zukunft bestehenden Bedarfs zur Kompetenzentwicklung für die genannte Zielgruppe der jwM, die bislang keiner spezifischen Förderung (z.B. im Rahmen von Promotionsprogrammen) unterliegen.

Ein zweiter Ausgangspunkt (Ziel 2) ist die Analyse der zum gegenwärtigen Zeitpunkt stattfindenden Angebote zur Kompetenzentwicklung von jwM, die als implizite oder explizite Personalentwicklung verstanden werden können. Neben der gegenwärtigen institutionellen Verankerung solcher Angebote an den deutschen Hochschulen (Fragestellung 2.1) und der Analyse von bereits existierenden Entwicklungskonzepten innerhalb oder außerhalb der Hochschule (Fragestellung 2.2) soll die tatsächliche Nutzung der bestehenden Unterstützungsangebote aus Sicht der jwM (Fragestellung 2.3) näher untersucht werden. Das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* soll hinsichtlich seiner Eignung als Instrument zur Kompetenzentwicklung untersucht werden (Fragestellung 2.4). Die Ergebnisse dieser vier Fragestellungen ergeben die Basis für die anschließende Entwicklung (entsprechend Phase II des PE-Zyklusmodells), in der explizit an bereits bestehende Konzeptionen angeknüpft werden soll.

Vor dem Hintergrund der spezifischen Situation am „Arbeitsplatz Hochschule“, aus den fachspezifisch stark ausdifferenzierten Tätigkeitsfeldern und den vielfältigen beruflichen Perspektiven ergibt sich ein Bedarf an einer stark individualisierten und individuell zielorientierten Steuerung der Kompetenzentwicklung. Hierzu soll im Rahmen einer dritten Zielstellung dieser Arbeit (Ziel 3) ein flexibles, integratives Konzept zur Personalentwicklung für jwM erarbeitet werden. Kernstück dieses Konzepts ist ein Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung der arbeitsbezogenen Kompetenzen junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen, welches in einem ersten Schritt zu formulieren ist („Kompetenzprofil“, Fragestellung 3.1). Dieses Instrument soll auf einem Inventar der berufsbezogenen Kompetenzen basieren, das sich aus den in Abschnitt 5|1|2 dargestellten Einzelkompetenzen zusammensetzt. Neben einer Analyse der psychometrischen Eigenschaften des Instruments (Fragestellung 3.2) sollen aus Sicht der Zielgruppe des Instruments konkrete Einsatzmöglichkeiten geprüft und die Eignung als Instrument zur Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung diskutiert werden (Fragestellung 3.3). Anschließend sollen zentrale Einsatzmöglichkeiten in Form von konkret beschriebenen „Einsatzkontexten“ erarbeitet werden (Fragestellung 3.4). Ein besonderes Augenmerk gilt in allen Phasen dem Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation*, für das Hinweise mit Blick auf eine Integration als Instrument zur Kompetenzentwicklung formuliert werden sollen (Fragestellung 3.5). Ergebnis dieses dritten Schritts ist ein zum künftigen Einsatz bereitstehendes Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung der beruflichen Kompetenzen von jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen in Hochschulen, das bislang isoliert betrachtete Entwicklungsfelder und -angebote integriert und die Unterstützung relevanter Personengruppen am „Arbeitsplatz Hochschule“ für die systematische Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung verfügbar macht.

Das Ergebnis dieser Arbeit wird somit ein *Konzept* zur Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen an Hochschulen sein, das ein Instrument zur Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung sowie eine Reihe von Skizzen für den konkreten Einsatz dieses Instruments zum Zwecke der Personalentwicklung umfasst. Zum Umfang dieser Arbeit zählt es hingegen *nicht*, den tatsächlichen Einsatz des Konzepts, eine Evaluation der Instrumente oder eine Analyse der Auswirkungen ihres praktischen Einsatzes im Sinne der in Abschnitt 5|1|4 genannten Zielstellungen vorzunehmen. Entsprechende Schritte sind, wenngleich theoretisch und praktisch von hoher Relevanz, nicht innerhalb des zeitlichen und inhaltlichen Rahmens dieser Arbeit abzudecken gewesen; sie werden jedoch als künftige

Forschungsfragen in Kapitel 10 konkret benannt.

Tabelle 5.2 zeigt in der Übersicht die Ziele und Fragestellungen dieser Arbeit mit Verweisen auf den jeweiligen Abschnitt, in dem sie aufgegriffen und bearbeitet werden.

**Tabelle 5.2** Ziele und Fragestellungen dieser Arbeit.

Ziel/Fragestellung	Umsetzung
<b>1 Ermittlung des Bedarfs an Kompetenzentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen (Phase I des PE-Zyklus)</b>	
<b>1.1</b> Welcher Bedarf an Kompetenzentwicklung besteht bei jungen Hochschulmitarbeiter/-innen mit Blick auf ihre aktuelle Tätigkeit sowie mittelfristigen beruflichen Perspektiven?	Studie II (Tätigkeitsprofil, Entwicklungsbedarf) Studie IV (individueller Entwicklungsbedarf)
<b>1.2</b> Welche Kompetenzen sind angesichts der Tätigkeitsfelder von Hochschulmitarbeiter/-innen im akademischen Bereich vorrangig zu entwickeln?	Kapitel 2 (strategische Ziele der Hochschulentwicklung) Kapitel 5 (Kompetenzanforderungen für die drei Tätigkeitsfelder)
<b>2 Analyse der gegenwärtigen Angebote zur Deckung des Entwicklungsbedarfs (Phasen I und II des PE-Zyklus)</b>	
<b>2.1</b> Wie ist die Personalentwicklung an deutschen Hochschulen derzeit institutionell verankert?	Studie I (strukturelle Basis der Personalentwicklung)
<b>2.2</b> Welche bereits existierenden Entwicklungskonzepte innerhalb und außerhalb der Hochschule können als Ausgangspunkte herangezogen werden?	Kapitel 4 (allgemeine Ansätze der Personalentwicklung) Entwicklungsphase II (Recherche zu PE-Konzepten innerhalb und außerhalb der Hochschule)
<b>2.3</b> Wie nehmen junge Hochschulmitarbeiter/-innen die bislang bestehenden Unterstützungsangebote und Mechanismen zur Kompetenzentwicklung wahr?	Studie II (Gründe für Nutzung und nicht-Nutzung) Studie IV (Wirksamkeit und Verfügbarkeit von Unterstützungsquellen)
<b>2.4</b> Wie wird Lehrveranstaltungsevaluation in ihrer Funktion als Instrument zur Personalentwicklung wahrgenommen, und wie könnte sie künftig stärker für Kompetenzentwicklung genutzt werden?	Studie III (subjektive Erklärungen über LVE, Möglichkeiten zur Intensivierung) Studie VI (Integrationsmöglichkeiten der LVE in PE, Einschätzung der künftigen Rolle)
<b>3 Entwicklung eines Konzepts zur Kompetenzentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen (Phasen II und III sowie Metaprozesse des PE-Zyklus)</b>	
<b>3.1</b> Entwicklung eines Instruments zur selbstgesteuerten und zielorientierten Auswahl von Angeboten zur individuellen Kompetenzentwicklung (Kompetenzprofil)	Entwicklungsphase I (Konzeption des Kompetenzprofils mit Grundmodell des Einsatzes) Entwicklungsphase II (Konkretisierung des Einsatzes in vier Einsatzkontexten)
<b>3.2</b> Überprüfung des psychometrischen Eigenschaften des Kompetenzprofils	Studie II, Studie IV (Faktorenanalyse, Reliabilität, Strukturgleichungsanalysen)
<b>3.3</b> Prüfung von Einsatzkontexten für das Kompetenzprofil	Studie IV (quantitative Bewertung) Studie V (Diskussion ausgewählter Einsatzkontexte)
<b>3.4</b> Formulierung und Skizzierung konkreter Einsatzkontexte des Kompetenzprofils	Studie IV (Nutzungsmöglichkeiten des Kompetenzprofils) Entwicklungsphase II (Konzeption von Musterabläufen für vier Einsatzkontexte)
<b>3.5</b> Integration der LVE in die Einsatzkontexte des Kompetenzprofils	Studie VI (Ansatzpunkte für die Beteiligung von Vorgesetzten, Netzwerken und Coaching/Beratung in den LVE-Prozess)

**„Dass der wissenschaftliche Nachwuchs an den Universitäten einer der kostbarsten Teile der Universität ist, ist bei jedem der Rektoren und den Universitätsleitungen schon längst bekannt. Schon längst wird auf dieses Ziel hin agiert.“**

Prof. Dr. P. Hommelhoff, Rektor der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, mit einer nicht von allen geteilten Einschätzung (HRK, 2005, S. 73).

*In drei empirischen Studien werden Grundlagen für die Entwicklung des Kompetenzprofils gelegt. Die als Internetrecherche konzipierte Studie I (N=132 Hochschulen) untersucht die gegenwärtige strukturelle Basis der Personalentwicklung an deutschen Hochschulen und die angebotenen Themenfelder aus einer quantitativen Perspektive heraus. Studie II (N=189 wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen in Thüringen) beleuchtet das Tätigkeitsprofil und den wahrgenommenen Bedarf an Kompetenzentwicklung sowie die Integration von Prozessen zur Kompetenzentwicklung in den „Arbeitsplatz Hochschule“. Mit der online-Befragung Studie III (N=255 Studierende, Lehrende und Evaluationsexperten/innen bundesweit) wird die Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Anbietern und Nutzern beleuchtet, im Zentrum stehen subjektive Erklärungen über die Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit dieses Instruments.*

## 6 Empirische Studien I

### 6|1 Strukturelle Basis der Personalentwicklung an deutschen Hochschulen (Studie I)

#### 6|1|1 Hintergrund Studie I

Die tiefgreifenden Veränderungen, vor denen die Hochschulen in Deutschland hinsichtlich ihrer inneren Funktionsweise stehen (vgl. Schimank, 2006 sowie ausführlich Kapitel 2 und 3), können durch strukturelle und gesetzliche Maßnahmen sowie durch die Instrumente der *Neuen Steuerung* unterstützt werden. Sie basieren jedoch maßgeblich auf einem veränderten arbeitsbezogenen Verhalten der Menschen in der Organisation *Hochschule*. Dies wiederum setzt eine zielorientierte Entwicklung der individuellen beruflichen Kompetenzen und Einstellungen voraus; wie in Kapitel 4 ausführlich dargestellt, liegt hierin die Kernaufgabe der Personalentwicklung. Einer der zentralen Ansatzpunkte des Wandels der Hochschulen sind die *künftigen* Professorinnen und Professoren, denn diese, der heutige „wissenschaftliche Nachwuchs“ oder allgemeiner: die jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen (jwM), sind „*im Zweifelsfall auch die Kräfte zur Unterstützung einer Umgewichtung im Verhältnis von Forschung und Lehre, wie sie in zahlreichen Zielformulierungen und Programmen der letzten Jahre gefordert wird*“ (Hammer & Lähmann, 1995, S. 63).

Konzepte der Personalentwicklung (Dose, 2004), des Qualitätsmanagements/der Qualitätsentwicklung (Wolff, 2004a), der Organisationsentwicklung (Elke, 1999) sowie als hochschulspezifisches Konzept: der Hochschuldidaktik (Winteler & Krapp, 1999; Wildt, Encke & Blümcke, 2003) sind als Ansätze zur Bewältigung eines solchen Entwicklungsbedarfs auf individueller und institutioneller Ebene bekannt und

werden mit dieser Zielsetzung zunehmend (bzw. im Falle der Hochschuldidaktik: erneut, vgl. Huber, 1999) in der Institution *Hochschule* eingesetzt. Sie bedürfen, um nachhaltig und zielorientiert wirksam werden zu können, geeigneter Strukturen und einer entsprechenden Institutionalisierung. Es stellt sich daher die Frage, welche institutionelle Verankerung Konzepte zur Hochschulentwicklung, insbesondere: die Funktion *Personalentwicklung* gegenwärtig an deutschen Hochschulen aufweist und welche Angebote zur Kompetenzentwicklung von den Hochschulen ihrem eigenen Personal zur Verfügung gestellt werden.

Kapp (1995) berichtet von einem Anteil von 57,8% der Hochschulen im internationalen Raum, die bereits eine Abteilung zur Personalentwicklung eingerichtet haben. Die Ziele dieser Einrichtungen liegen überwiegend sowohl in der Vermittlung didaktischer Kompetenz für den akademischen Bereich *als auch* in einer Professionalisierung des gesamten Hochschulpersonals und stellen insoweit einen Gegensatz zu dem in Deutschland üblichen „*Nebeneinander in getrennten Welten*“ (Knoll, 2004, S. 14; vgl. auch Boyer, Altbach & Whitelaw, 1994, S. 58ff.) im Sinne einer weitgehenden Trennung zwischen der Hochschuldidaktik einerseits und der Fort-/Weiterbildung für das administrative Personal und sonstige Zielgruppen andererseits dar (vgl. als ein Gegenbeispiel: Neef & Löhrmann, 2004). In einer Umfrage unter 118 deutschen Universitäten ermittelten Müller & Fisch (2005), dass 66,1% der Hochschulen Fort- und Weiterbildungsangebote für ihr eigenes Personal bereitstellen. Lediglich 14 der befragten Hochschulen, entsprechend 11,9%, verfügen allerdings über ein PE-Konzept oder planen ein solches für die nähere Zukunft. Hanft (2004) ermittelte in einer direkten Befragung der Personalverantwortlichen von 89 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ein Fort- und Weiterbildungsangebot in 97% der Fälle, mit 40% dominiert von „*luK-Technologien*“ (i.e. Umgang mit Textverarbeitung, Tabellenkalkulation sowie e-Mail-Programmen). Für den Bereich der Hochschuldidaktik als einer spezifischen Form der lehrbezogenen Personalentwicklung zeichnet Battaglia (2003) demgegenüber auf Grundlage einer Internetrecherche ein ernüchterndes Bild im internationalen Vergleich:

*„Im Vergleich zu dem, was dort in diesem Bereich seit Jahren als Standard geboten wird, gibt es in Deutschland immer noch wenige und vor allem kaum strukturierte Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung, die zudem sehr ungleich verteilt sind.“ (S. 1)*

Gemäß der Recherche von Battaglia (2003, ähnlich: Winteler & Krapp, 1999, kritisch jedoch: Berendt, 2006) sind *einige* Hochschulen, zum Teil im Rahmen von Verbänden, im Bereich der Hochschuldidaktik sehr aktiv und arbeiten an innovativen Konzepten, während an *zahlreichen* anderen Hochschulen die Hochschuldidaktik strukturell und inhaltlich nach wie vor kaum eine Rolle spielt. Hinzu kommt in vielen Fällen eine bloße Neubezeichnung (Hanft, 2004, S. 125: „*Etikettenschwindel*“) herkömmlicher Angebote als „*Personalentwicklung*“ ohne inhaltliche Veränderung und ohne strategische Neuausrichtung:

*„Schaut man sich die Webseiten der Hochschulen an, so stehen die dortigen internen Fort- und Weiterbildungsangebote häufig nicht mehr unter eben diesem Namen: Fort- und Weiterbildung, sondern unter ‚Personalentwicklung‘. Bei näherer Prüfung stellt sich dann aber heraus, dass ein PE-Konzept nicht existiert, eine solche Personalentwicklung dort nicht stattfindet.“ (Webler, 2006, S. 3).*

In einer Studie von Holtkamp und Kazemzadeh (1989; vgl. mit ähnlichen Befunden: Willich & Minks, 2004) stand das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung im Fokus. Es zeigte sich, dass die Initiative für die Bereitstellung entsprechender Angebote ganz überwiegend von einzelnen Fachbereichen oder untergeordneten Einheiten (34% der Fortbildungsveranstaltungen, Holtkamp & Kazemzadeh, 1989,

S. 49) bis hin zur Initiative einzelner Lehrender ausgeht (62%), während die Hochschulleitung oder zentrale Einrichtungen der Hochschule nur im seltenen Fall (11% bzw. 19%) die Einrichtung eines Weiterbildungsangebots initiieren. Ähnliches gilt für den Anstoß zur Durchführung von Lehrevaluation: Gemäß einer Erhebung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2004, S. 22ff.) wird nur in 19,6% der Hochschulen die Evaluation durch die Hochschulleitung initiiert, während dezentrale Akteure wie einzelne Lehrende (24,8%), Studierende (14,7%) oder Dekane/Studiendekane (18,5%) in der Summe sehr viel häufiger den Anstoß zur Durchführung von Lehrevaluation geben. Entsprechend findet die Umsetzung nur an rund einer von zehn Hochschulen durch zentrale Stellen oder hochschulweit agierende Institutionen statt; die Finanzierung erfolgt immerhin in 26,8% der Hochschulen aus zentralen Budgets.

Saroyan & Donald (1994) untersuchten durch eine schriftliche Befragung die Institutionalisierung der Lehr- und Qualitätsentwicklung an kanadischen Hochschulen. Es zeigte sich, dass insbesondere die (an den Studierendenzahlen bemessene) Größe der Hochschule mit dem Ausmaß der Aktivitäten im Bereich der Lehrentwicklung zusammenhängt, wobei an größeren Hochschulen explizite Qualitätsmodelle oder Leitbilder häufiger anzutreffen sind (67,9% der großen, 46,2% der kleinen Hochschulen), während an den kleineren Hochschulen die konkrete Qualitätsarbeit, zum Beispiel durch Einsatz von Lehrveranstaltungsevaluation stärker im Vordergrund steht (67,9% der großen, 92,0% der kleinen Hochschulen).

Als Zielgruppe der eigenen Weiterbildungsangebote spielen die Mitglieder der Hochschule gemäß der Studie von Holtkamp und Kazemzadeh (1989) bislang kaum eine Rolle: Lediglich 19% der Einzelveranstaltungen richten sich (neben der dominierenden externen Zielgruppe) an die eigenen Wissenschaftler (ebd., S. 60), während die Hauptzielgruppe externe Berufstätige außerhalb der Hochschule mit allgemeinem (38%) oder fachspezifischem (89%) Weiterbildungsbedarf darstellen. Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2003) kommt ebenfalls zu einer ernüchternden Einschätzung; es heben sich demnach nur einige wenige „*besonders aktive oder innovative*“ (S. 8) Hochschulen aus dem überwiegenden Bild der „*Diskrepanz zwischen der rhetorischen Übereinstimmung in den Gesetzen und der tatsächlichen Praxis*“ (S. 10) heraus, und nur in rund einem Drittel der Hochschulen kann die Weiterbildung überhaupt auf zentrale Strukturen zurückgreifen.

## 6|1|2 Fragestellungen Studie I

Mittels einer quantitativ orientierten Internetrecherche zum Stand der Personalentwicklung an deutschen Hochschulen soll in Studie I untersucht werden, in welchem Ausmaß sich der geschilderte Hochschulentwicklungsbedarf in der Schaffung einer strukturellen Basis für Entwicklungsmaßnahmen an den Hochschulen, in konkreten Entwicklungsangeboten am Beispiel der Fort- und Weiterbildung sowie in der Lehrentwicklung niederschlägt. Unter der „quantitativen Orientierung“ dieser Studie wird verstanden, dass die Frage im Vordergrund steht, *ob* bestimmte Strukturen an den untersuchten Hochschulen bereits aufgebaut wurden und welche Angebote diese Strukturen bereitstellen, und zwar unabhängig von der *qualitativen* Ausgestaltung dieser Strukturen und Angebote und ebenso unabhängig von der tatsächlichen *Intensität und Akzeptanz* der bereitgestellten Angebote.

Es werden in Studie I ausschließlich Strukturen und Angebote auf der *Gesamtebene* der Hochschule (wie z.B. zentrale Strukturen, Stabsstellen, übergreifende Projekte) berücksichtigt. Die Rolle der einzelnen Lehrstühle, Institute und/oder Fachbereiche bei der Personalentwicklung wird damit nicht in Frage gestellt (vgl. Dose, 2004; Mayer, 2004); allerdings kann von einer Institutionalisierung im System *Hoch-*

*schule* als solchem erst dann gesprochen werden, wenn sich diese Maßnahmen auch und vor allem auf der Ebene dieses Systems abzeichnen – und nicht bereits dann, wenn einzelne Elemente und untergeordnete Einheiten erste Schritte vollzogen haben (vgl. Krisenmodell Abschnitt 2|1|1, Phase 5 mit ersten vereinzelt Lösungsideen). Bei der Analyse werden drei Variablengruppen jeweils auf der Ebene der Hochschule unterschieden, die ausgewählte Eckpunkte der Personalentwicklung, der Fort- und Weiterbildung und des Umgangs mit dem Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* beleuchten.

Unter dem Stichwort „Institutionalisierung“ (Variablengruppe I, Fragestellung 1) wird die Frage untersucht, in welchem Ausmaß deutsche Hochschulen gegenwärtig ihre Hochschulentwicklung durch die Einrichtung von zentralen und/oder hochschulweit agierenden Abteilungen, Kommissionen, Projekten oder anderweitigen Strukturen unterstützen, deren Arbeit auf die Personal-, Organisations-, Qualitäts- und/oder hochschuldidaktische Entwicklung gerichtet ist.

Diese Strukturen und Einrichtungen stellen als solche keinen Selbstzweck dar; sie sollen vielmehr die Basis für die Bereitstellung konkreter Angebote sein. Zum zweiten soll daher anhand des Beispiels „Fort- und Weiterbildung“ (Variablengruppe II, Fragestellung 2) als einem in der Außendarstellung der Hochschulen relativ leicht erkennbarem Indikator für die Intensität der angebotenen Personalentwicklungsmaßnahmen untersucht werden, worauf sich die von der Hochschule angebotenen Workshops, Kurse, Seminare und sonstigen Angebote thematisch richten.

Schließlich werden mit Blick auf die „Lehrentwicklung“ (Variablengruppe III, Fragestellung 3) Daten erhoben, die die Schnittstelle zwischen der Personalentwicklung und der Hochschullehre betreffen; untersucht wird konkret der Grad der Institutionalisierung und die Verfügbarkeit zentraler Angebote zur Qualitätsentwicklung der Lehre.

Neben diesen quantitativen Informationen, welches Ausmaß die Institutionalisierung zum gegenwärtigen Zeitpunkt jeweils erreicht hat, sollen mehrere strukturelle Variablen der Hochschulen erhoben und nachfolgend auf Zusammenhänge mit der Institutionalisierung (Fragestellungen 4) sowie den vorhandenen Angeboten zur Fort- und Weiterbildung und zur Lehrentwicklung (Fragestellung 5) untersucht werden, insbesondere: (1) die *Größe* der Hochschulen, (2) ihr *Standort* in den alten oder neuen Bundesländern (verkürzend als „Ost“ und „West“ bezeichnet) sowie (3) ihr *Status* als Universität, Fachhochschule oder andere Hochschule.

(1) Bei Wirtschaftsunternehmen ist die *Größe* der Organisation einer der Faktoren, die sowohl die Institutionalisierung wie auch das Ausmaß der Angebote zur gezielten Entwicklung des Personals beeinflussen: Größere Unternehmen weisen häufiger Abteilungen zur Personalentwicklung auf, finanzieren in stärkerem Ausmaß unterstützende Angebote und fördern intensiver die Teilnahme des Personals an entsprechenden Maßnahmen (vgl. Willich, Minks & Schaeper, 2002, S. 9f.). Vor diesem Hintergrund wäre es plausibel anzunehmen, dass größere Hochschulen auch eher als kleinere aktive Hochschulentwicklung betreiben (vgl. Saroyan & Donald, 1994; Faktor „*Betriebsgröße*“ in der Untersuchung von Willich & Minks, 2004).

(2) Im deutschen Hochschulwesen wird eine deutliche Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen gemacht. Den Fachhochschulen wird hierbei oft eine stärkere Praxisorientierung nachgesagt, die sich auch in einer stärkeren Übernahme „moderner“ Managementkonzepten niederschlagen könnte. Eine Reihe publizierter Konzepte deutet darauf hin, dass sich die Fachhochschulen tatsächlich häufig auf einer konkreteren Ebene mit der Umsetzung derartiger Konzepte befassen (z.B.

Stawicki, 1997; Rieck, 1998; Buck-Bechler & Lewin, 2001). Diese unterschiedliche Herangehensweise könnte sich auch in einem unterschiedlichen Grad der Institutionalisierung niederschlagen.

(3) Ebenfalls könnte sich die während des Bestehens der DDR und in der Zeit direkt nach dem Zusammenbruch des Systems unterschiedlich verlaufene Entwicklung des Bildungswesens (Battaglia, 2003, 2004; Pasternack, 1999, Helm, 2001) besonders hinsichtlich des Stellenwerts der Hochschuldidaktik noch heute niederschlagen. Einschätzungsunterschiede zwischen Ost und West sind auch aus anderen Untersuchungen im Hochschulbereich (z.B. Bathke, 1991; Krempkow, 2005) bekannt; es soll daher auch in dieser Studie eine Unterschiedlichkeit in Abhängigkeit vom Standort untersucht werden, wobei sowohl ein verstärktes Vorhandensein entsprechender Angebote (im Sinne der Fortführung der Tradition) als auch ein geringeres Ausmaß (als Ergebnis einer konsequenten Abschaffung des ehemaligen Systems) denkbar sind. Abbildung 6.1 fasst die Fragestellungen dieser Studie zusammen.

Fragestellungen Studie I	
(1)	Welcher Anteil der deutschen Hochschulen hat zum gegenwärtigen Zeitpunkt zentrale Strukturen zur Personal-, Organisations-, Qualitäts- und/oder hochschuldidaktischen Entwicklung aufgebaut? (Variablengruppe I, Institutionalisierung der Hochschulentwicklung)
(2)	Welcher Anteil der deutschen Hochschulen hält Fort- und Weiterbildungsangebote zur gezielten Kompetenzentwicklung des akademischen Personals bereit? (Variablengruppe II, Angebote zur Fort- und Weiterbildung)
(3)	Welcher Anteil der deutschen Hochschulen unterstützt Lehrveranstaltungsevaluation, Lehrevaluation sowie didaktische Beratung der Lehrenden zentral? (Variablengruppe III, Angebote zur Lehrentwicklung)
(4)	In welchem Maße schlagen sich strukturelle Eigenschaften der Hochschule im Grad der Institutionalisierung von Hochschulentwicklung (Variablengruppe I) nieder?
(5)	In welchem Maße schlagen sich strukturelle Eigenschaften und die Institutionalisierung von Hochschulentwicklung (Variablengruppe I) einerseits in der der Bereitstellung von Angeboten zur Personalentwicklung (Variablengruppe II) sowie zur Lehrentwicklung (Variablengruppe III) andererseits nieder?

**Abbildung 6.1** Fragestellungen Studie I: Strukturelle Basis der Personalentwicklung an deutschen Hochschulen.

## 6|1|3 Methode Studie I

Im Rahmen einer Internet-Recherche (vgl. zur methodischen Vorgehensweise: Brendel & Roes, 2000; Battaglia, 2003, 2004) wurden im Zeitraum zwischen März und September 2005 die öffentlich zugänglichen Websites deutscher Hochschulen aufgesucht. Aus den insgesamt rund 350 deutschen Hochschulen<sup>14</sup> war zuvor eine hinsichtlich der Größe der Hochschule geschichtete Stichprobe von  $N=145$  Hochschulen durch Zufallsauswahl zusammengestellt worden. Anhand der Studierendenzahlen im Studienjahr 2004/05 wurden die Hochschulen in drei Größenstufen eingeordnet; zu jeweils ungefähr gleichen Anteilen wurden kleine (bis 2.500 Studierende), mittlere (über 2.500 bis 10.000 Studierende) und große (über 10.000 Studierende) Hochschulen in der Stichprobe berücksichtigt (Variable *Hochschulgröße*).

Neben der unabhängigen Variable *Hochschulgröße* wurden auch der *Standort* (Ost vs. West, Berlin entsprechend der ehemaligen Sektorengrenzen) sowie der *Status* der Hochschule (Fachhochschule vs. Universität vs. sonstige Hochschule: Künstlerische oder Pädagogische Hochschule, Akademie oder

<sup>14</sup> Quelle: www.hochschulkompass.de (05.06.06)

Verwaltungshochschule) als weitere unabhängige Variablen festgehalten, jedoch ohne eine entsprechende Schichtung der zusammengestellten Stichprobe vorzunehmen.

Die Gesamtzahl der  $N=145$  ausgewählten Hochschulen wurde zufällig auf drei Personen aufgeteilt, die unabhängig voneinander die Recherche durchführten.<sup>15</sup> Die Recherche erfolgte anhand einer gemeinsamen Checkliste (siehe Anhang A), die Suchstrategien und Hinweise zur Dokumentation enthielt. Insgesamt wurde jede Hochschule auf das Vorhandensein bzw. nicht-Vorhandensein von 12 zentralen Angeboten, Einrichtungen oder Leistungen untersucht, deren Operationalisierungen in Tabelle 6.1 zusammen mit den drei genannten Variablen zur Beschreibung der Strukturmerkmale aufgeführt sind.

**Tabelle 6.1** Übersicht über die in Studie I erhobenen Variablen mit jeweiliger Operationalisierung.

Nr.	Variable	Operationalisierung	Ausprägungen
<b>Variablengruppe I - Institutionalisierung der Hochschulentwicklung: Vorhandensein einer zentralen oder hochschulweit agierenden Abteilung/Stelle/Arbeitsgruppe mit dem Aufgabenbereich...</b>			
I.1	PE	„Personalentwicklung“ (auch: „Personalmanagement“ oder andere Bezeichnung, falls Überschneidung mit PE-Aufgaben gemäß Arbeitsdefinition in Kapitel 3 überwiegt)	ja vs. nein
I.2	OE	Organisationsentwicklung (auch: „Hochschulentwicklung“ bei Hinweisen, dass damit eine Entwicklung entsprechend strategischen OE-Konzepten gemeint ist)	ja vs. nein
I.3	HD	„Hochschuldidaktik“ (auch: „Zentrum für Hochschuldidaktik“ oder andere Struktur mit Angeboten für das eigene Hochschulpersonal, ggf. Verbund mit anderen Hochschulen)	ja vs. nein
I.4	QE	„Qualitätsentwicklung“ (auch: Qualitätsprojekt mit thematischem Zuschnitt oder institutionalisiertes Qualitätsmanagement)	ja vs. nein
<b>Variablengruppe II - Angebote zur Personalentwicklung: Hochschule bietet Fort- und/oder Weiterbildungsveranstaltungen an für Zielgruppe und Thematik...</b>			
II.1	Verwaltung	Mitarbeiter/-innen in Verwaltung, Sekretariat, technischen Abteilungen (beliebige Thematik)	ja vs. nein
II.2	extern	externe Nachfrager/-innen wie Privatpersonen, ehemalige Studierende, Institutionen (beliebige Thematik)	ja vs. nein
II.3	Didaktik	eigenes wissenschaftliches Personal zu hochschuldidaktischen Themen (Lehrmethoden, Veranstaltungskonzeption, Lehrkompetenz, ...)	ja vs. nein
II.4	EDV	eigenes wissenschaftliches Personal zu Software und EDV-Technik (Statistik-Software, e-Mail-Kommunikation, Präsentationstechnik, ...)	ja vs. nein
II.5	F/M	eigenes wissenschaftliches Personal zu Führungs- und Managementkompetenz (Mitarbeiterführung, Projektmanagement, Hochschulentwicklung, ...)	ja vs. nein
<b>Variablengruppe III – Angebote zur Lehrentwicklung: Vorhandensein eines zentralen oder zentral organisierten Beratungs-, Unterstützungs- oder Durchführungsangebots für...</b>			
III.1	LVE	Lehrveranstaltungsevaluation	ja vs. nein
III.2	L+S	Erhebungen zur Lehr- und Studiensituation aus Sicht von Studierenden/Absolventen	ja vs. nein
III.3	DB	Didaktische Beratung von Lehrenden (persönliche Beratung, Coaching, individuelles Training, ...)	ja vs. nein
<b>Variablengruppe IV - Strukturmerkmale: Strukturmerkmale der jeweiligen Hochschule</b>			
IV.1	Größe	Studierendenzahl 2004/05	Anzahl in 1.000
IV.2	Standort	Neue vs. alte Bundesländer (Berlin: Zuordnung gemäß ehemaliger Sektorengrenze)	Ost vs. West
IV.3	Status	Funktion im Hochschulsystem (Künstlerische, Pädagogische Hochschulen, Akademien und Verwaltungshochschulen als „sonstige Hochschulen“ klassifiziert)	Universität vs. Fachhochschule vs. sonstige

Die Suche erfolgte auf der jeweiligen Hochschul-Website in zwei Schritten: *Explizit* wurde im ersten Schritt mit Hilfe der in den meisten Fällen gegebenen Suchfunktion innerhalb der Hochschul-Website nach Schlüsselwörtern gesucht und nachfolgend das Suchergebnis ausgewertet. So wurden die nach der Eingabe „Personalentwicklung“ gelieferten Verweise dahingehend geprüft, ob die jeweilige Hochschule auf der zentralen Ebene über eine Verwaltungseinheit, Kommission oder sonstige Struktur verfügt, die Personalentwicklung für das Personal der eigenen Hochschule zu ihrem Aufgabenbereich zählt. Falls ja,

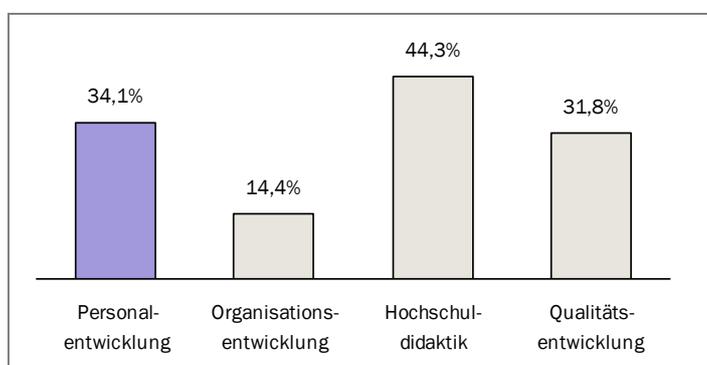
<sup>15</sup> Ich bedanke mich bei Martin Krause und Anja Vetterlein, die sich zusammen mit mir auf der Suche nach deutlichen und weniger deutlichen Hinweisen auf die strukturelle Basis der Personalentwicklung an deutschen Hochschulen gearbeitet haben.

wurde dies in der Dokumentation als „PE vorhanden“ festgehalten. Falls das Stichwort „Personalentwicklung“ hingegen lediglich auf eine angebotene Lehrveranstaltung verwies, als Begriff in einem Dokument ohne Aufgabenzuweisung an eine entsprechende zentrale Stelle oder überhaupt nicht von der Suchfunktion ausgegeben wurde, erfolgte im zweiten Schritt die implizite Suche. Diese *implizite* Suche bestand in einem Aufsuchen aller potenziell in Frage kommenden zentralen Einheiten der Hochschule, wie zum Beispiel dem Personaldezernat mit untergeordneten Einheiten, den Prorektoraten, Stabsstellen und den mit der Hochschulverwaltung assoziierten Einrichtungen. Wurde im Rahmen dieser Suchschritte eine Abteilung oder Stelle aufgefunden, deren Aufgabenbeschreibung „Personalentwicklung“ umfasste, wurde dies in der Dokumentation ebenfalls als „PE vorhanden“ notiert. Nur falls sowohl die explizite als auch die implizite Suche ergebnislos ausfielen, wurde für die abhängige Variable „PE“ die Ausprägung „PE nicht vorhanden“ markiert. Analog wurde mit allen anderen Suchkriterien verfahren.

## 6|1|4 Ergebnisse Studie I

Von den ursprünglich ausgewählten  $N=145$  Hochschulen war in 13 Fällen die Website zum Zeitpunkt der Erhebung dauerhaft nicht erreichbar, oder die jeweilige Hochschule gab dort keinerlei Informationen über die interne Organisation preis. Diese 13 Fälle wurden daher von den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen; die Ergebnisse beziehen sich mit den verbleibenden  $N=132$  Hochschulen auf rund ein Drittel aller derzeit in Deutschland existierenden Hochschulen. Im ersten Schritt der Analyse wurde auf deskriptiver Ebene separat für die Variablengruppen I, II und III der Anteil der Hochschulen ermittelt, welche die jeweilige Institutionalisierung bzw. ein entsprechendes Angebot aufweisen.

*Institutionalisierung der Hochschulentwicklung (Fragestellung 1).* Wie Abbildung 6.2 anhand der prozentualen Häufigkeiten zeigt, ist die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik gegenwärtig an deutschen Hochschulen am stärksten fortgeschritten; mit 44,3% der Hochschulen verfügt fast die Hälfte autonom oder in Zusammenarbeit mit anderen über eine Struktur zur Bereitstellung hochschuldidaktischer Angebote für die eigenen Lehrenden. Die im Fokus dieser Arbeit stehende Personalentwicklung ist als explizit so benannte Struktur mit 34,1% bei rund einem Drittel der Hochschulen institutionalisiert und damit ähnlich stark wie die Qualitätsentwicklung (31,8%), während mit 14,4% der Hochschulen nur eine Minorität derzeit über eine Einheit verfügt, deren Aufgabenbereich die Organisationsentwicklung umfasst.

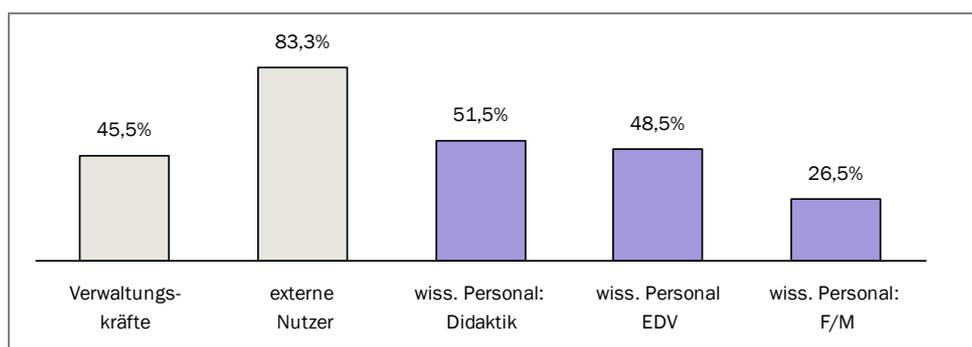


**Abbildung 6.2** Anteil der Hochschulen mit institutionalisierter Hochschulentwicklung (Variablengruppe I;  $N=132$ )

Die Personalentwicklung ist in der Regel als ein Bereich der Hochschulverwaltung ohne speziell herausgehobene Position (z.B. in Form eines Projekts oder einer Stabsstelle) verortet, im häufigsten Fall als Unterabteilung eines Personaldezernats. An rund zwei Dritteln der Hochschulen ist die Personalentwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt derzeit jedoch überhaupt nicht institutionalisiert; sie ist damit allerdings stärker vertreten als die (explizite) Organisationsentwicklung an deutschen Hochschulen.

*Fort- und Weiterbildungsangebote (Fragestellung 2).* Unabhängig von der jeweiligen institutionellen Basis wurden die von der jeweiligen Hochschule angebotenen Fort- und Weiterbildungsangebote untersucht. Die prozentualen Häufigkeiten zeigt Abbildung 6.3. An 45,5% der Hochschulen werden demnach zum gegenwärtigen Zeitpunkt interne Workshops, Seminare und andere Veranstaltungen angeboten, die sich an die eigenen Verwaltungskräfte richten; abgedeckt werden primär EDV-Schulungen, Verwaltungsthemen sowie vereinzelt Kommunikations- und Führungskräftebildungen für das administrative Personal. An zahlreichen Hochschulen stehen den eigenen Verwaltungskräften zudem die Programme hochschulexterner Anbieter zur Verfügung, die jedoch in der vorliegenden Analyse über die *interne* Hochschulentwicklung nicht berücksichtigt wurden. Die überwiegende Mehrheit der Hochschulen (83,3%) stellt in ihrem Internetauftritt außerdem auf zentraler Ebene Angebote dar, die sich an externe Nutzer richten: Dies sind die Angebote, die der gesetzlichen Aufgabe der Hochschulen zur Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten entsprechen. Sie reichen von einzelnen, zumeist fachspezifischen Veranstaltungen bis hin zu vollständigen Weiterbildungsstudiengängen (vgl. Willich & Minks, 2004).

Für die Nutzergruppe der Lehrenden wurden drei Themenfelder von Fort- und Weiterbildungsangeboten unterschieden, nämlich didaktische Angebote (von 51,5% der Hochschulen angeboten), Schulungen im Bereich von EDV, zu denen auch e-Learning und neue Medien gerechnet wurden (48,5%), sowie Angebote im Bereich von Führung/Management, auch: Wissenschaftsmanagement, Verwaltung und Projektmanagement. Letzteres Themenfeld wird bislang nur von 26,5% der Hochschulen ihren eigenen Mitgliedern im akademischen Bereich angeboten.



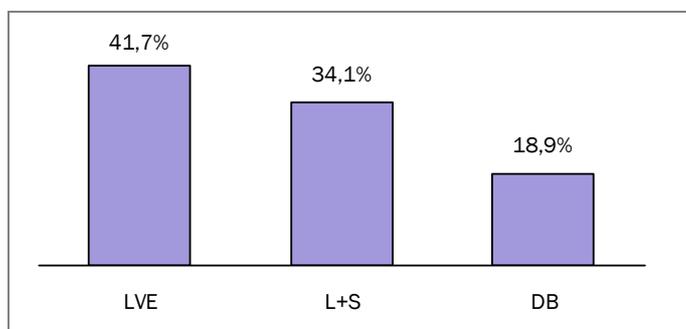
**Abbildung 6.3** Anteil der Hochschulen mit ausgewählten Fort- und Weiterbildungsangeboten (Variablengruppe II, N=132).

*Angebote zur Lehrentwicklung (Fragestellung 3).* Im Fokus der dritten Variablengruppe stand die Verfügbarkeit von Angeboten zur Lehrentwicklung. Es wurden drei Gruppen von Angeboten unterschieden, deren relative Häufigkeit in Abbildung 6.4 dargestellt ist. An 41,7% der Hochschulen gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein zentrales Angebot zur Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluation (entsprechend der Definition in 2|2|3), wobei das Kriterium in dieser Untersuchung so gesetzt wurde,

dass nur die zentrale Bereitstellung, nicht jedoch die tatsächliche hochschulweite Nutzung dieses Angebots berücksichtigt wurde. Zahlreiche Hochschulen verfügen sogar über *mehrere* Projekte, Stellen oder Initiativen zur Durchführung von LVE; im Vordergrund stand hier jedoch ausschließlich die Frage, ob es ein *zentral* organisiertes, fachbereichsübergreifend zur Verfügung stehendes Angebot gibt. Die konkreten Umsetzungsformen variieren stark; häufig anzutreffen sind an die Prorektorate für Studium und Lehre angegliederte Stabsstellen und zentrale Projekte, oder aber (selten) die Lehrveranstaltungs-evaluation wird von derselben Stelle angeboten, die auch für die Hochschuldidaktik tätig ist.

Eine etwas geringere Bedeutung nehmen derzeit mit 34,1% zentrale Einrichtungen zur Durchführung von Lehrevaluation, insbesondere von Befragungen zur Lehr- und Studiensituation ein („L+S“, z.B. im Rahmen zweistufiger Lehrevaluation, vgl. Abschnitt 2|2|2); hierzu wurden alle Aktivitäten zur Befragung von Studierenden zur Lehr- und Studiensituation, aber auch Absolventen- sowie Alumnibefragungen gezählt, deren Bedeutung unter dem Eindruck der Akkreditierungsanforderungen künftig voraussichtlich noch steigen wird.

Ebenfalls untersucht wurde die Bereitstellung von Angeboten zur didaktischen Beratung der Lehrenden („DB“) in jedweder Form, als internes oder externes Coaching, als Beratung durch Hochschuldidaktiker/-innen oder in vergleichbaren Settings, bei denen jeweils eine Lehrperson durch eine hierfür methodisch qualifizierte Person didaktisch beraten wird. Berücksichtigt wurden auch hier ausschließlich die von einer zentralen Stelle bereitgestellten Angebote, ggf. wurde aber auch der Hinweis, bei Bedarf entsprechende (externe) Kontakte für Coaching/Beratung zu vermitteln, als „didaktische Beratung vorhanden“ gewertet. Ein derartiges Angebot wird derzeit von 18,9% der Hochschulen bereitgestellt, nimmt also gegenüber den beiden anderen hier betrachteten Angebotsformen eine klar untergeordnete Stellung ein.



**Abbildung 6.4** Anteil der Hochschulen mit Angeboten zur Lehrentwicklung (Variablengruppe III; N=132).

Neben den berichteten deskriptiven Informationen über den gegenwärtigen Grad der Institutionalisierung von Angeboten im Umfeld der Hochschul- und Personalentwicklung sollten in Studie I auch etwaige Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen der Hochschulen (Variablengruppe IV) und dem Grad der Institutionalisierung (Variablengruppe I) sowie der Verfügbarkeit von Angeboten (Variablengruppen II und III) untersucht werden. Tabelle 6.2 fasst zunächst die deskriptiven Ergebnisse für die drei Variablengruppen differenziert nach den drei strukturellen Merkmalen im Überblick zusammen.

**Tabelle 6.2** Prozentuale Häufigkeit der untersuchten Institutionalisierungen und Angebote in den nach Strukturmerkmalen differenzierten Gruppen von Hochschulen (N=132; kleine Hochschulen bis 2.500, mittlere bis 10.000 Studierende, große darüber).

Kriterium	Hochschulgröße			Standort		Status			
	gesamt (N=132)	klein (n=36)	mittel (n=44)	groß (n=52)	Ost (n=33)	West (n=99)	Universität (n=69)	FH (n=50)	sonstige (n=13)
Variablengruppe I - Institutionalisierung									
I.1 PE	34,1%	19,4%	22,7%	53,8%	39,4%	32,3%	46,4%	22,0%	15,4%
I.2 OE	14,4%	5,6%	13,6%	21,2%	9,1%	16,2%	21,7%	6,0%	7,7%
I.3 HD	44,3%	22,9%	36,4%	65,4%	27,3%	50,0%	56,5%	32,7%	23,1%
I.4 QE	31,8%	11,1%	36,4%	42,3%	39,4%	29,3%	39,1%	24,0%	23,1%
Variablengruppe II - Fort- und Weiterbildungsangebote									
II.1 Verwaltung	45,5%	19,4%	34,1%	73,1%	24,2%	52,5%	65,2%	26,0%	15,4%
II.2 extern	83,3%	75,0%	75,0%	96,2%	84,8%	82,8%	89,9%	74,0%	84,6%
II.3 Didaktik	51,5%	16,7%	47,7%	78,8%	39,4%	55,6%	68,1%	38,0%	15,4%
II.4 EDV	48,5%	13,9%	36,4%	82,7%	33,3%	53,5%	66,7%	28,0%	30,8%
II.5 F/M	26,5%	8,3%	6,8%	55,8%	12,1%	31,3%	42,0%	8,0%	15,4%
Variablengruppe III - Lehrentwicklung									
III.1 LVE	41,7%	27,8%	34,1%	57,7%	54,5%	37,4%	52,2%	30,0%	30,8%
III.2 L+S	34,1%	11,1%	40,9%	44,2%	42,4%	31,3%	40,6%	28,0%	23,1%
III.3 DB	18,9%	5,6%	15,9%	30,8%	18,2%	19,2%	29,0%	10,0%	0,0%

*Zusammenhang zwischen strukturellen Merkmalen und Institutionalisierung (Fragestellung 4).* Um den etwaigen Niederschlag der strukturellen Merkmale in der Institutionalisierung der Hochschulentwicklung (Variablengruppe I) zu untersuchen, wurden zunächst separate schrittweise logistische Regressionsanalysen für diese Variablengruppe durchgeführt. Bei der logistischen Regressionsanalyse (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 1996; Christensen, 1997) wird versucht, die Ausprägung eines dichotomen Kriteriums (hier: Vorhandensein einer bestimmten Institutionalisierung an der jeweiligen Hochschule) durch einen oder mehrere Prädiktoren (hier: Strukturvariablen der Hochschule) auf Basis der Korrelationen zwischen Prädiktoren und Kriterium vorherzusagen. Im Falle der schrittweisen Analyse werden nur diejenigen Prädiktoren nacheinander entsprechend eines Auswahlkriteriums (hier: Wald-Kriterium, vgl. Christensen, 1997) nacheinander in das Vorhersagemodell aufgenommen, die einen statistisch signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Kriteriumsvariable leisten; deren jeweiliger Einfluss wird durch eine Entsprechung der Effektgröße als  $\exp(B)$  (Urban, 1993) beschrieben. Dieser Wert gibt an, um wieviel die Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Kriteriums steigt, wenn der Prädiktor vorliegt oder, im Falle kontinuierlicher Prädiktoren (hier: Studierendenzahl), um eine Einheit ansteigt. Als Modellgüte werden der Anteil der durch das abschließende Modell richtig vorhergesagten Fälle (hier: zutreffende Vorhersage des Vorhandenseins der jeweiligen Struktur) sowie durch eine Entsprechung der in der linearen Regression üblichen Kenngröße  $R^2$  (Nagelkerke, 1991) angegeben. Diese Kenngröße kann Werte zwischen Null und 1 annehmen, wobei höhere Werte für eine höhere Modellgüte stehen.

Bei den hier durchgeführten Analysen wurden in die Regressionsmodelle jeweils eine der erhobenen Variablen aus Variablengruppe I (Institutionalisierung von Hochschulentwicklung) als dichotomes Kriterium (ja vs. nein, bzw. 1 vs. 0) sowie die drei Strukturmerkmale *Größe* (als kontinuierliche Variable, in 1.000 Studierenden), *Standort* und *Status* (jeweils 2-stufig kategorial: Ost vs. West sowie Universität vs. Fachhochschule) als potenzielle Prädiktoren (Variablengruppe IV) eingebracht. Aufgrund des uneindeutigen Status der „sonstigen Hochschulen“ wurden diese von den Analysen ausgeschlossen; für eine Stichprobe von  $N=119$  Hochschulen konnten somit Regressionsanalysen vorgenommen werden. Ein konstanter Faktor wurde in allen Modellen zugelassen. Tabelle 6.3 zeigt die Ergebnisse dieser vier Analysen.

**Tabelle 6.3** Ergebnisse der schrittweisen logistischen Regressionen ( $N=119$ ). Prädiktoren \* sind signifikant ( $p \leq 0,05$ ), Prädiktoren \*\* hoch signifikant ( $p \leq 0,01$ ), (\*) marginal signifikant ( $p \leq 0,1$ ), alle Prädiktoren n.s. nicht signifikant für das jeweilige Modell.

Kriterium	<i>exp(B)</i>			Modellgüte	
	Größe	Standort	Status	$R^2$	Anteil richtig vorhergesagt
I.1 Personalentwicklung (PE)	1,058 **	n.s.	n.s.	0,12	64,7%
I.2 Organisationsentwicklung (OE)	n.s.	n.s.	0,230 *	0,09	84,9%
I.3 Hochschuldidaktik (HD)	1,068 **	n.s.	n.s.	0,14	63,3%
I.4 Qualitätsentwicklung (QE)	1,033 (*)	n.s.	n.s.	0,04	65,9%

Hinsichtlich der Institutionalisierung von Personalentwicklung, Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung erweist sich neben dem in allen Modellen berücksichtigten konstanten Faktor ausschließlich die Größe der jeweiligen Hochschule als statistisch bedeutsamer Prädiktor: Je größer die Hochschule, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Institutionalisierung einer entsprechenden Form der Hochschulentwicklung. Dies gilt für die Einrichtung einer Abteilung für Personalentwicklung (Wald-Statistik  $W=9,548$ ,  $p=0,002$ ,  $exp(B)=1,058$ ), für die hochschuldidaktischen Einrichtungen ( $W=11,408$ ,  $p=0,001$ ,  $exp(B)=1,068$ ) wie auch für die Qualitätsentwicklung ( $W=3,620$ ,  $p=0,057$ ,  $exp(B)=1,033$ ). Ob der Standort einer Hochschule im Osten oder Westen Deutschlands liegt, ist bei der Institutionalisierung in allen Fällen ohne statistisch signifikante Bedeutung. Im Falle der Organisationsentwicklung weist das Strukturmerkmal *Größe* abweichend von den anderen Modellen *keinen* signifikanten Bezug zur Institutionalisierung auf; statt dessen erweist sich an dieser Stelle der Status der Hochschule als signifikanter Prädiktor ( $W=4,917$ ,  $p=0,027$ ,  $exp(B)=0,230$ ). Der in Tabelle 6.2 erkennbare Trend einer stärkeren Institutionalisierung der Organisationsentwicklung an Universitäten im Vergleich zu den Fachhochschulen wird an dieser Stelle nicht durch den Effekt überdeckt, dass die Universitäten in der Regel zugleich auch größer als Fachhochschulen sind. Der durch die jeweiligen Modelle aufgeklärte Varianzanteil ist mit Werten zwischen  $R^2=0,04$  und  $R^2=0,14$  durchweg recht niedrig.

*Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen, Institutionalisierung und den Angeboten zur Personal- und Lehrentwicklung (Fragestellung 5).* Die in Variablengruppe I zusammengefassten Institutionalisierungen stellen keinen Selbstzweck dar. Vielmehr sollen durch die Einrichtung von Abteilungen oder Projekten mit den Aufgabenbereichen PE, OE, HD oder QM (Funktionsebene II, vgl. Abschnitt 4|1|1) konkrete Angebote in gebündelter Form für die jeweiligen Hochschule entwickelt und bereitgestellt werden (Funktionsebene III); die Institutionalisierung dient somit als Mittel zum Zweck einer zielorientierten und nachhaltigen Gestaltung konkreter Angebote zur Personal- oder Lehrentwicklung. Mit dem Ziel einer Ermittlung des etwaigen Niederschlags einer entsprechenden Institutionalisierung in derartigen Angeboten, wurde für jede der fünf Variablen aus der Variablengruppe II (Angebote zur Personalentwicklung am konkreten Beispiel der Fort- und Weiterbildung) sowie für jede der drei Variablen aus der Variablengruppe III (Angebote zur Lehrentwicklung) eine *hierarchische* schrittweise logistische Regression durchgeführt. Zur Vorhersage des jeweils dichotomen Kriteriums (z.B. „EDV-Schulungen für akademisches Personal werden angeboten“) wurden im ersten Schritt, wie bereits bei Fragestellung 4, die drei Strukturmerkmale *Größe*, *Standort* und *Status* als potenzielle Prädiktoren berücksichtigt und nach dem Wald-Kriterium nacheinander in das Vorhersagemodell aufgenommen, sofern sie einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Kriteriumsvariablen lieferten. Im zweiten Schritt wurden zusätzlich die dichotomen Variablen aus der Gruppe der Institutionalisierungen (z.B. „zentrale

Personalentwicklung vorhanden“) als weitere potenzielle Prädiktoren berücksichtigt; auch hier erfolgte die Aufnahme nach dem Wald-Kriterium schrittweise. Bei diesen Regressionsanalysen wurden die „sonstigen Hochschulen“ erneut ausgeschlossen; die Analysen erfolgten auf Basis von  $N=119$  Hochschulen; ein konstanter Faktor wurde jeweils zugelassen. Tabelle 6.4 zeigt die Ergebnisse der insgesamt acht separaten Regressionsanalysen.

**Tabelle 6.4** Ergebnisse der hierarchischen schrittweisen logistischen Regressionen zur Vorhersage der Kriterien aus Variablen-gruppe II und III ( $N=119$ ). Prädiktoren \* sind signifikant ( $p \leq 0,05$ ), Prädiktoren \*\* hoch signifikant ( $p \leq 0,01$ ), (\*) marginal signifikant ( $p \leq 0,1$ ), alle Prädiktoren n.s. nicht signifikant für das jeweilige Modell.

Kriterium	Schritt 1				Schritt 2				R <sup>2</sup>	Anteil richtig vorhergesagt
	exp(B) Größe	exp(B) Standort	exp(B) Status	R <sup>2</sup>	exp(B) PE	exp(B) OE	exp(B) HD	exp(B) QE		
"Fort- und Weiterbildungsangebote"										
II.1 Verwaltung	1,069 **	0,31 *	0,36 *	0,32	4,61 **	n.s.	n.s.	4,34 **	0,46	79,8%
II.2 extern	1,131 **	n.s.	n.s.	0,17	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,17	83,2%
II.3 akad. Bereich: Didaktik	1,081 **	n.s.	n.s.	0,25	n.s.	n.s.	16,20 **	4,81 **	0,57	82,4%
II.4 akad. Bereich: EDV	1,153 **	n.s.	n.s.	0,38	2,87 *	n.s.	5,97 **	3,36 *	0,57	82,4%
II.5 akad. Bereich: F/M	1,116 **	n.s.	n.s.	0,33	2,98 *	n.s.	4,22 **	n.s.	0,44	79,0%
"Angebote zur Lehrentwicklung"										
III.1 LVE	1,038 *	n.s.	n.s.	0,05	n.s.	n.s.	n.s.	3,40 **	0,14	69,7%
III.2 L+S	1,070 **	2,78 **	n.s.	0,18	n.s.	n.s.	n.s.	2,85 *	0,27	69,7%
III.3 didaktische Beratung	1,064 **	n.s.	n.s.	0,19	n.s.	n.s.	5,42 **	n.s.	0,25	82,6%

Die Größe der Hochschule erweist sich hinsichtlich der einzelnen Fort- und Weiterbildungsangebote und bei den Angeboten zur Lehrentwicklung erneut in allen Fällen als signifikanter Prädiktor: Größere Hochschulen weisen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die untersuchten Fort- und Weiterbildungsangebote auf. Der Standort der Hochschule (Wald-Statistik  $W=5,234$ ,  $p=0,022$ ,  $exp(B)=0,31$ ) sowie ihr Status ( $W=4,173$ ,  $p=0,041$ ,  $exp(B)=0,36$ ) spielen ausschließlich bei Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für das administrative Personal sowie bei der Durchführung zentral organisierter Lehrveranstaltungsevaluation ( $W=5,589$ ,  $p=0,018$ ,  $exp(B)=2,78$ ) eine statistisch bedeutsame Rolle; Hochschulen in den alten Bundesländern sind demnach in der Fort- und Weiterbildung der Verwaltungskräfte aktiver als die Hochschulen in den neuen Bundesländern, ebenso wie die Universitäten in ihren Internetauftritten mehr Engagement in diesem Punkt dokumentieren, als dies bei den Fachhochschulen der Fall ist. Hochschulen im Osten Deutschlands weisen demgegenüber stärker zentralisierte Organisationsformen der Lehrveranstaltungsevaluation auf als die Hochschulen in den alten Bundesländern.

Die im zweiten Schritt der hierarchischen Regressionsanalysen betrachteten Auswirkungen der unterschiedlichen Institutionalisierungen von Hochschulentwicklung zeigen ein differenziertes Befundmuster. Das Vorhandensein einer zentralen Struktur der Personalentwicklung hängt sehr stark ( $W=8,571$ ,  $p=0,003$ ,  $exp(B)=4,61$ , PE stärkster Prädiktor in diesem Modell) mit Angeboten für das Verwaltungspersonal sowie in untergeordnetem Maße mit Angeboten für das wissenschaftliche Personal in den Themenbereichen *EDV* ( $W=3,839$ ,  $p=0,05$ ,  $exp(B)=2,87$ ) sowie *Führung & Management* ( $W=4,639$ ,  $p=0,031$ ,  $exp(B)=2,98$ ) zusammen. Die Institutionalisierung von Organisationsentwicklung steht demgegenüber in keinerlei beobachtbaren Zusammenhang mit Fort- und Weiterbildungsangeboten; in keines der acht

Modelle wird dieser Prädiktor überhaupt als statistisch signifikant aufgenommen. Eine zentral agierende Stelle für Hochschuldidaktik geht demgegenüber erwartungsgemäß in sehr ausgeprägtem Maße mit der Bereitstellung von Angeboten für das akademische Personal im (hochschul-)didaktischen Bereich einher (HD:  $W=24,960$ ,  $p=0,001$ ,  $exp(B)=16,20$ ). Außerdem steht die Institutionalisierung von Hochschuldidaktik in einem starken Zusammenhang mit Angeboten in den Themenfeldern *EDV* ( $W=12,283$ ,  $p=0,001$ ,  $exp(B)=5,97$ , stärkster Prädiktor in diesem Modell) sowie *Führung & Management* (mit  $W=7,093$ ,  $p=0,008$ ,  $exp(B)=4,22$  ebenfalls stärkster Prädiktor in diesem Modell) für das akademische Personal. Nicht zuletzt geht eine hochschuldidaktische Einrichtung auch einher mit der Bereitstellung didaktischer Beratung für Lehrende (auch hier mit  $W=9,232$ ,  $p=0,002$ ,  $exp(B)=5,42$  der stärkste Prädiktor). Von Relevanz ist die Institutionalisierung der Qualitätsentwicklung bei der Bereitstellung von Angeboten für das Verwaltungspersonal (QE:  $W=7,840$ ,  $p=0,03$ ,  $exp(B)=4,34$ ) sowie auch von didaktischen ( $W=6,814$ ,  $p=0,009$ ,  $exp(B)=4,81$ ) sowie EDV-Angeboten für das wissenschaftliche Personal ( $W=4,513$ ,  $p=0,03$ ,  $exp(B)=3,36$ ). In diesen drei Modellen ist sie jeweils der zweitstärkste Prädiktor, bei der Verfügbarkeit zentral organisierter Lehrveranstaltungsevaluation ( $W=6,393$ ,  $p=0,011$ ,  $exp(B)=2,85$ ) sowie bei der Durchführung von Befragungen zur Lehr- und Studiensituation ( $W=9,293$ ,  $p=0,02$ ,  $exp(B)=3,40$ ) sogar jeweils der stärkste Prädiktor für die Organisation entsprechender Angebote.

Einzig die Bereitstellung von externen Angeboten zur Fort- und Weiterbildung ist von der Institutionalisierung jeglicher Form der Hochschulentwicklung weitgehend unabhängig; für keinen der im zweiten Schritt berücksichtigten Prädiktoren ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang mit diesem Kriterium. Die durch die anderen vier Modelle aufgeklärte Varianz liegt mit Werten von  $R^2=0,44...0,58$  in einem hohen Bereich. Die Hinzunahme der Institutionalisierung im zweiten Schritt der hierarchischen Regressionen erbringt in den Modellen für Variablengruppe II substantielle Zuwächse zwischen  $\Delta R^2=0,11$  und  $\Delta R^2=0,32$  gegenüber dem jeweils ersten Schritt, in welchem ausschließlich die strukturellen Merkmale der jeweiligen Hochschule und noch nicht ihr Engagement in der Hochschulentwicklung beachtet worden waren. Bei Variablengruppe III, den Angeboten zur Lehrentwicklung, fallen die Zuwächse mit Werten zwischen  $\Delta R^2=0,06$  und  $\Delta R^2=0,09$  kleiner, aber nicht vernachlässigbar klein aus.

## 6|1|5 Diskussion Studie I

Der Institutionalisierungsgrad der Personalentwicklung an deutschen Hochschulen (Fragestellung 1) liegt mit rund einem Drittel der untersuchten Hochschulen zum gegenwärtigen Stand spürbar unter dem Institutionalisierungsgrad der Hochschuldidaktik, jedoch in vergleichbarer Größenordnung wie die Qualitätsentwicklung, während die Organisationsentwicklung (zu der auch die derzeit noch ausgesprochen seltenen expliziten Funktionsbereiche für „Hochschulentwicklung“ gerechnet wurden) bislang kaum etabliert ist. Dem gesetzlichen Fort- und Weiterbildungsauftrag folgend, werden von den meisten Hochschulen (Fragestellung 2) externe Angebote bereitgestellt; je rund die Hälfte der Hochschulen bildet das Verwaltungspersonal sowie das akademische Personal in den Themenfeldern *Didaktik* sowie *EDV* weiter. An rund einem Viertel der Hochschulen werden den Lehrenden Schulungen für *Führung/Management* angeboten. An knapp der Hälfte der Hochschulen gibt es außerdem eine zentral organisierte Lehrveranstaltungsevaluation (Fragestellung 3), an rund einem Drittel eine zentrale Stelle zur Durchführung von Erhebungen für die Lehrevaluation, während weniger als jede fünfte Hochschule den Lehrenden an die Lehrevaluation anknüpfende Maßnahmen wie eine didaktische Beratung anbietet.

Mit einer zunehmenden Größe der Hochschule (Fragestellung 4), gemessen in Studierendenzahlen, geht auch eine stärkere Institutionalisierung verschiedener Formen der Hochschulentwicklung und der Lehrentwicklung einher; besonders an den Hochschulen in den neuen Bundesländern ist zudem eine zentrale Organisation der LVE häufiger anzutreffen. Darüber hinaus spielen die Strukturmerkmale *Standort* und *Status* jedoch praktisch keine Rolle; Hochschulen in den alten und neuen Bundesländern weisen im wesentlichen vergleichbare Institutionalisierungsgrade von Hochschulentwicklung auf; auch im Vergleich der Universitäten und Fachhochschulen erscheint der relative Größenunterschied bedeutsamer als der unterschiedliche Status der jeweiligen Institution im Hochschulwesen.

Der Aufgabenschwerpunkt der zentralen Personalentwicklung (Fragestellung 5) an den Hochschulen liegt vorrangig in der Bereitstellung von Angeboten für das eigene Verwaltungspersonal. Maßgeblich für die Konzeption und Durchführung von Angeboten für das Personal im akademischen Bereich (und damit für dessen Personalentwicklung im Sinne des Wortes) sind hingegen vor allem die Einrichtungen im Bereich der Hochschuldidaktik und – in untergeordnetem Maße – jene der Qualitätsentwicklung, deren Angebote sich entsprechend vorrangig auf die Vermittlung didaktischer Qualifikationen, abgestuft auch auf den Umgang mit EDV, Internet und neuen Medien und, noch weiter abgestuft, auf die Vermittlung von Kompetenzen für das Tätigkeitsfeld *Management & Führung* beziehen. Die Aufgabenbereiche der Personalentwicklung einerseits, der Hochschuldidaktik und der Qualitätsentwicklung andererseits weisen an den deutschen Hochschulen derzeit wenig Überschneidung auf. Selbst innerhalb der Angebote zur Lehrentwicklung zeichnet sich eine Aufgabenteilung ab: Während Lehrveranstaltungsevaluation und die übergreifende Lehrevaluation eher durch zentrale Einrichtungen zur Qualitätsentwicklung unterstützt werden, liegt die daran anschließende (vgl. Studie III) didaktische Beratung in anderen Händen, nämlich in jenen der Hochschuldidaktiker. Sowohl inhaltlich hinsichtlich der angebotenen Themenfelder als auch hinsichtlich ihrer jeweiligen Zielgruppen erscheint der Eindruck des vielfachen „*Nebeneinanders in getrennten Welten*“ (Knoll, 2004, S. 14) absolut berechtigt.

Aus der Konzeption der Studie heraus ergeben sich drei Aspekte, die bei der Bewertung der Aussagekraft einschränkend zu berücksichtigen sind: (1) Mögliche *Diskrepanzen* zwischen der Darstellung der Hochschulen im Internet und der Realität, (2) ausschließliche Berücksichtigung der *zentralen* Hochschulebene, (3) rein „digitale“ Analyse ohne Betrachtung *quantitativer und qualitativer Differenzierungen*.

(1) Webler (2006, S. 3) weist darauf hin, dass sich hinter der neuen Bezeichnung „Personalentwicklung“ in den Internetseiten vieler Hochschulen lediglich die bislang bereits als „Fort- und Weiterbildung“ geführten Angebote verbergen. Die Selbstdarstellung der Hochschule könnte damit das Vorhandensein einer strukturellen und strategisch genutzten Basis suggerieren, die in Wirklichkeit gar nicht gegeben ist. Ebenso gut wäre aber auch denkbar, dass tatsächlich existierende, ggf. im Aufbau befindliche Strukturen noch nicht im Internetauftritt der jeweiligen Hochschule abgebildet werden.<sup>16</sup> Derartige Diskrepanzen zwischen der Selbstdarstellung der Hochschule und der Realität lassen sich durch die gewählte Vorgehensweise der quantitativen Internetrecherche nicht aufdecken; insbesondere auf die *Relationen* zwischen unterschiedlichen Angeboten (z.B. Vergleich zwischen den vier Institutionalisierungsformen der Hochschulentwicklung) sollten sie sich jedoch nicht auswirken, sodass die Schlussfolgerungen zur relativen Bedeutung einzelner Angebote und Strukturen auf einer tragfähigen Basis stehen dürften.

<sup>16</sup> Ungefähr zeitgleich mit der Datenerhebung zu Studie I kam es im Rahmen eines von der Hochschulrektorenkonferenz initiierten Projekts an vielen Hochschulen zur Einrichtung von Stellen für „Bologna-Koordinatoren“, die ebenfalls als zentrale Einrichtungen zur Lehrentwicklung verstan-

(2) Aufgrund der ausschließlichen Berücksichtigung der zentralen, obersten Hochschulebene werden etwaige Aktivitäten auf nachgeordneten Ebenen wie Fachbereichen oder einzelnen Instituten nicht berücksichtigt. Beispielsweise im Falle der Lehrveranstaltungsevaluation (vgl. HIS, 1992) gibt es an vielen Stellen Initiativen, die von einzelnen Instituten oder Fächern ausgehen und in ihrer Wirkung auch auf weitere Bereiche der jeweiligen Hochschule ausstrahlen können. Diese werden in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt. Hintergrund ist das in Kapitel 4 ausführlich dargestellte Verständnis der Personalentwicklung als strategischem Faktor, der als solcher die Ebene der gesamten Hochschule betrifft und daher (auch) auf dieser Ebene anzusiedeln ist. Die Ermittlung eines bestimmten Prozentsatzes für die ausgewählten Angebote in der vorliegenden Studie bedeutet somit nicht, dass an den anderen Hochschulen *überhaupt keine* strukturelle Basis vorhanden sei – sie verweist lediglich darauf, dass *auf der zentralen strategischen Ebene* der Hochschule derzeit noch keine solche Grundlage besteht.

(3) Im Zuge der Recherche ist deutlich geworden, dass eine enorme Spannweite in der Qualität der Angebote herrscht. Während einige Hochschulen über ausgearbeitete Programme mit differenzierten Zielgruppen (z.B. für Frauen in der Wissenschaft oder für Personen, die neu am „Arbeitsplatz Hochschule“ sind) und explizit formulierten Entwicklungszielen verfügen, beschränkt sich das Angebot an anderen Hochschulen auf eine kommentarlose Liste von Workshops, die unverbunden nebeneinander stehen. Diese qualitativen Unterschiede ebenso wie die quantitative Intensität des jeweiligen Angebots (beispielsweise darstellbar als Quotient zwischen der Anzahl angebotener Kurse und dem Umfang der Zielgruppe an der jeweiligen Hochschule) wurden bei der „digitalen“ Vorgehensweise (ja vs. nein) in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt, ebensowenig wie die Frage nach der Nutzung oder Akzeptanz entsprechender Angebote (vgl. Studie II). Entscheidend war einzig die Frage, ob mindestens ein einziges Angebot der entsprechenden Kategorie verfügbar ist. Viele der im praktischen Einsatz überaus wichtigen Differenzierungen im konkreten Angebot werden damit in der vorliegenden Studie nicht abgebildet.

Ungeachtet dieser Einschränkungen erlaubt Studie I eine überblicksartige Einschätzung der gegenwärtigen strukturellen Basis der Personalentwicklung als einem Schlüsselement der Hochschulentwicklung in Deutschland. Diese institutionelle Sichtweise ist nun um die Perspektive der potenziellen Nutzer von PE-Angeboten zu ergänzen, wie sie in Studie II erfolgt.

## **6|2 Eckdaten der Personalentwicklung aus Sicht junger Hochschulmitarbeiter/-innen (Studie II)<sup>17</sup>**

### **6|2|1 Hintergrund Studie II**

Die überwältigende Mehrheit der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen in Hochschulen mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre (jwM) findet an der Hochschule keine langfristige berufliche Perspektive vor. Der Großteil von ihnen ist auf sogenannten „Qualifikationsstellen“ befristet beschäftigt und muss sich alternativ oder ergänzend auf die Anforderungen in anderen Beschäftigungsfeldern vorbereiten

den werden können. Aufgrund der zeitlichen Überschneidung konnte diese vierte Gruppe jedoch nicht in Studie I berücksichtigt werden.

<sup>17</sup> Diese Studie wurde als Teil des vom Thüringer Innovationsfonds „Campus Thüringen“ geförderten Projekts „Thüringer Hochschulverbund Lehrveranstaltung“ in der zweiten Laufzeit des Projekts (Jahr 2005) durchgeführt.

(Steinheimer, 1995). Der fast verschwindend geringen Minderheit von rund 10 Prozent, die zu einem späteren Zeitpunkt tatsächlich als Professorin oder Professor an der Hochschule tätig sein wird (vgl. Abbildung 5.3), kommt die Herausforderung zu, zum Wandel der Hochschule im Sinne künftiger Steuerungsmodelle beizutragen (Hammer & Lähnemann, 1995; Mayer, 2004). Eine unveränderte Fortführung der bisherigen Personalentwicklungsstrategien würde den *status quo* stabilisieren und ist daher zur Begleitung der notwendigen *Veränderung* der inneren Funktionsweise der Hochschule ungeeignet.

Neben den strategischen Zielen der Organisation *Hochschule* und den Rahmenbedingungen sind die aktuellen individuellen Kompetenzen der betreffenden Mitarbeiter/-innen und deren persönliche Entwicklungsziele das dritte Bestimmungsstück des Personalentwicklungsbedarfs (vgl. Abschnitt 4|1|2). Quantitative Eckdaten, die den individuellen Bedarf an Kompetenzentwicklung beschreiben und den Spielraum für entsprechende Angebote definieren, sollen daher in Studie II erhoben werden.

Der individuelle Bedarf an Kompetenzentwicklung ergibt sich allgemein als Differenz zwischen den Anforderungen eines bestimmten (aktuell besetzten oder künftig zu besetzenden) Arbeitsplatzes und dem aktuell gegebenen Stand der Kompetenzen des Individuums (vgl. Neuberger, 1994, S. 157ff.). Da stets eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzbereiche (z.B. fachliche, personale, soziale und Methodenkompetenz, vgl. Abschnitt 4|1|3) in mehreren Tätigkeitsfeldern (z.B. Forschung & wissenschaftliches Arbeiten; Präsentation & Vermittlung; Führung & Management, vgl. Abschnitt 5|1|2) zu berücksichtigen sind, muss immer ein ganzes *Profil* von Stärken und Schwächen betrachtet werden. Personalentwicklung (vgl. Abschnitt 4|1) zielt darauf ab, dieses *aktuelle* Profil der Kompetenzen einer Person, ihr „IST-Kompetenzprofil“, mit Blick auf das unter einer bestimmten gegenwärtigen oder künftigen beruflichen Perspektive erwartete „SOLL-Anforderungsprofil“ zu entwickeln.

Die *Selbsteinschätzung* hat sich hierbei als eine valide und praktikable Methode zur Ermittlung des aktuellen IST-Kompetenzprofils einer Person erwiesen (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993), wenngleich sie, wie jedes Verfahren zur Selbsteinschätzung, nicht frei von Verzerrungen sein kann (vgl. Mabe & West, 1982). Zur Definition der SOLL-Anforderungsprofile, also der unter Begleitung durch PE-Maßnahmen zu erzielenden *künftigen* Ausprägung der individuellen Kompetenzen (Webler, 2003b, S. 243 sowie Graner, Heiss, Joscht, Stahl, Stengel, Symanzik, & Stumpf, 2004, S. 52: „*Anforderungsprofil*“; Ulich, 1998, S. 54, Wissenschaftsrat, 2002, S. 48, sowie Mehrrens, 2006, S. 13: „*Qualifikationsprofil*“), sind die in Abschnitt 4|2|2 vorgestellten Methoden der Bildungsbedarfsanalyse als Grundlage zur Festlegung von PE-Zielen geeignet; die Selbsteinschätzung der Kompetenanforderungen ist eine dieser Methoden. Bei der fragebogengestützten Erhebung des für die eigene berufliche Perspektive geltenden SOLL-Anforderungsprofils handelt es sich nicht um eine objektive, sondern um eine subjektive, gleichwohl ebenfalls als durchaus valide anzusehende Erhebung der *erwarteten* und/oder *vermuteten* Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes (McEney & McEney, 1987). Die Qualität dieser Einschätzung ist allerdings auch abhängig davon, wie realistisch die Person das jeweilige Berufsfeld einzuschätzen vermag; die Setzung durch Experten wird daher gelegentlich als Methode zur Zieldefinition vorgezogen, unterliegt jedoch ebenfalls einigen kritischen Verzerrungen (Kanning, 2002) und Problemen in der praktischen Umsetzung (Siebolds, 2001). Die Selbsteinschätzung der benötigten Kompetenzen durch die jeweilige Person wurde auch im Hochschulbereich bereits mit Erfolg eingesetzt (z.B. Rosenstiel, 1998; Zundja & Mayer, 2000; Schaeper & Briedis, 2004); die wahrgenommenen beruflichen Anforderungen liegen dabei üblicherweise über der wahrgenommenen eigenen Kompetenz (z.B. Schaeper & Briedis, 2004, S. 9; Frey & Balzer, 2003a, b).

Bei der Entwicklung von PE-Maßnahmen ist es wichtig, nicht nur einen wünschenswerten Idealzustand zu entwerfen, der sich später als unrealisierbar herausstellen könnte, sondern möglichst frühzeitig mit den konkreten Erwartungen zu arbeiten. In empirischen Studien unterscheiden sich die Erwartungen an den „Arbeitsplatz Hochschule“ (Plander, 1991; Kracke, 2001; GEW, 2006; „Arbeitsplatz Universität“: Kopp & Weiß, 1995) zum Teil erheblich von der beruflichen Realität. So zeigte sich beispielsweise in einer online-Befragung von Körber-Weik, Aiwanger & Jäger (2003), dass die positive Valenz der Aufgaben von Fachhochschulprofessoren im Anwendungsfeld *Management & Führung* im Vorfeld völlig unterschätzt wird („Chance zu Hochschulmanagement/-politik“, Erwartung: 3,3%, Realität: 19,2%, S. 33). Informationen über berufliche Erwartungen und berufliche Realitäten gleichermaßen sind daher entscheidende Ausgangspunkte für die Entwicklung von PE-Konzepten (vgl. Abschnitt 4|3|4 zu den Metaprozessen der Personalentwicklung). In Studie II soll daher der „Arbeitsplatz Hochschule“ aus Sicht der jwM betrachtet werden, wobei die individuelle berufliche Kompetenzentwicklung im Vordergrund steht.

In einer Studie von Willich & Minks (2004, S. 12) zeigte sich, dass der Anteil der an Hochschulen beschäftigten Promovierenden, die nach fünf Jahren an einer beliebigen Form der hochschulischen Weiterbildung teilgenommen hatten, sehr viel niedriger lag als der entsprechende Anteil junger Arbeitnehmer/-innen, die außerhalb der Hochschule tätig waren. Die „Weiterbildungsabstinenz“ (Bolder, 2000, S. 13) ist allerdings auch in Organisationen außerhalb der Hochschule ein bekanntes Phänomen. In empirischen Studien erweisen sich die potenziell Teilnehmenden von Personalentwicklungsangeboten in der Hochschule generell „interessiert und hochmotiviert“ (Arnold, 2000, S. 43) an der eigenen Kompetenzentwicklung – zugleich ist jedoch allzu oft eine *ausbleibende* Nutzung der entsprechenden Angebote festzustellen (z.B. Spiel & Fischer, 1998; Spiel, Wolf & Popper, 2002; jedoch Trendwende in jüngster Zeit: Berendt, 2006). Diese Diskrepanz zwischen Interesse an Kompetenzentwicklung und tatsächlichem Handeln wird vor allem auf die ungünstigen „individuellen, subjektiven Kosten-Nutzen-Saldierungen“ (Bolder, 2000, S. 15) zurückgeführt: PE-Angebote erscheinen nicht attraktiv oder nicht nützlich genug, die Teilnahme nicht zielführend oder zu zeitaufwändig. Präzise Informationen auch über die Gründe einer ausbleibenden Beteiligung gewinnen für Bildungsbedarfsanalysen an Bedeutung, indem sie ein Gegensteuern ermöglichen, und werden daher zunehmend in entsprechenden Studien auch im Hochschulkontext berücksichtigt (vgl. Zundja & Mayer, 2000; Willich, Minks & Schaeper, 2002; Pötschke, 2004).

Unter dem Strich „kann festgehalten werden, dass die Mitarbeiter sich nicht systematisch weitergebildet fühlen und mit den Weiterbildungsmöglichkeiten der Universitäten unzufrieden sind.“ (Rosenstiel, 1998, S. 231). Und: „Von einer systematischen und professionell durchgeführten Aus- und Weiterbildung der Lehrenden auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik kann an deutschen Hochschulen bisher (...) nicht die Rede sein.“ (Winteler, 2002, S. 529). Es ist vor diesem Hintergrund davon auszugehen, dass Fort- und Weiterbildung bei jwM – abgesehen von der direkten Arbeit an der eigenen Promotion/Habilitation, soweit angestrebt – trotz eines allgemein bestehenden Interesses eine eher untergeordnete Rolle spielt.

## 6|2|2 Fragestellungen Studie II

Im Zuge von Studie II soll der von den jungen wissenschaftlichen Mitarbeitern/innen wahrgenommene Bildungsbedarf als Differenz zwischen selbsteingeschätztem IST-Kompetenzprofil und ebenfalls selbsteingeschätztem SOLL-Anforderungsprofil für die individuelle berufliche Perspektive in einem mittelfristigen zeitlichen Horizont von 4-6 Jahren erhoben werden. Es gilt hierbei die Hypothese, dass ein Ent-

wicklungsbedarf wahrgenommen wird, dass also jeweils die SOLL-Werte in Richtung höherer Kompetenz von den IST-Werten abweichen (Fragestellung 1, Hypothese H1).

Im Rahmen einer quantitativen Aufgabenanalyse (Frieling, 1999; vgl. Abschnitt 4|2|2) soll anschließend die Bedeutung der Personalentwicklung am Arbeitsplatz *Hochschule* aus Sicht der jwM beleuchtet werden (Fragestellung 2). Im Vordergrund sollen hierbei die Relevanz von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung im Zeitbudget der Personen („*Stundenkontingent*“: Würtenberger, 2003) sowie die Motivationsstruktur (vgl. hierzu ausführlich: Boyer, Altbach & Whitelaw, 1994; Pritchard, 2003) des „Arbeitsplatzes Hochschule“ stehen. Im Detail ist ferner zu untersuchen, welche Arten von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung derzeit von jwM genutzt werden (Fragestellung 3). Hierbei gilt vor dem Hintergrund des traditionell niedrigen Stellenwerts der Qualifikation für Lehraufgaben (vgl. Messner, 1980) und angesichts der erst noch zu leistenden Professionalisierung der Managementfunktionen im Hochschulbereich (vgl. Pellert, 1995, S. 130) die Erwartung, dass auf die Entwicklung der lehrbezogenen und der für *Management & Führung* relevanten Kompetenzen bislang nur ein unterproportional niedriger Anteil des individuellen Zeitbudgets für Kompetenzentwicklung entfällt.

Schließlich soll am Beispiel der häufig beobachteten niedrigen Beteiligung an den von hochschuldidaktischen Einrichtungen bereitgestellten Angeboten untersucht werden, welche Gründe aus Sicht der potenziell Teilnehmenden vorliegen, diese Angebote nicht zu nutzen (Fragestellung 4). Abbildung 6.5 fasst die Fragestellungen zusammen.

Fragestellungen Studie II	
(1)	Welcher Bedarf an Kompetenzentwicklung besteht bei den jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre vor dem Hintergrund ihrer aktuellen IST-Kompetenzeinschätzungen und der wahrgenommenen künftigen SOLL-Anforderungen? H1: Die wahrgenommenen SOLL-Anforderungen liegen oberhalb der IST-Kompetenzeinschätzungen.
(2)	Welchen Stellenwert haben Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus Sicht der jungen wissenschaftlichen Hochschulmitarbeiter/-innen?
(3)	Wie wird das individuelle Zeitbudget zur Kompetenzentwicklung auf Angebote und Themenfelder aufgeteilt? H2: Didaktik und Management & Führung sind als Themenfelder im Fortbildungsbudget von jwM gegenüber ihrer Relevanz im Tätigkeitsprofil unterrepräsentiert.
(4)	Worin liegen die Gründe für die mangelnde Nutzung hochschuldidaktischer Angebote zur Kompetenzentwicklung?

Abbildung 6.5 Fragestellungen Studie II: Eckdaten der Personalentwicklung aus Sicht junger Hochschulmitarbeiter/-innen.

## 6|2|3 Methode Studie II

Für Studie II wurde der in Anhang B vollständig wiedergegebene online-Fragebogen auf den Forschungsseiten des Universitätsprojekts Lehrevaluation der Friedrich-Schiller-Universität Jena<sup>18</sup> eingerichtet. Der Fragebogen umfasste insgesamt 25 Fragen, die sechs Themengebieten zugeordnet waren. Der überwiegende Teil dieser Fragen enthielt mehrere Einzelaussagen oder Items, die auf einer geschlossenen Likert-Antwortskala zu beantworten waren. Einige ergänzende Fragen waren offen formuliert oder wiesen eine andere hiervon abweichende Antwortskala auf; in der nachfolgenden Auswertung wird auf das

<sup>18</sup> [www.ule.uni-jena.de](http://www.ule.uni-jena.de), Bereich „online-Befragungen“

jeweilige Antwortformat hingewiesen. Zu allen Fragen bestand die Möglichkeit, „keine Angabe“ zu markieren, falls eine Einschätzung nicht möglich war oder die Person keine Auskunft geben wollte. Eine Vorversion des Fragebogens war vor Beginn der Studie in einem *Pretest* von einer Stichprobe von  $N=5$  Personen aus der Zielgruppe der Befragung bearbeitet worden. Dieser Schritt diente der Absicherung der Verständlichkeit des Fragebogens; die Endversion wurde daraufhin an einigen Stellen vereinfacht.

Da die Studie im Rahmen eines auf den Freistaat Thüringen beschränkten Hochschulprojekts durchgeführt wurde, beziehen sich alle Angaben auf eine Stichprobe des Hochschulpersonals an den neun Thüringer Hochschulen, darunter fünf Universitäten und vier Fachhochschulen. Im August sowie im November 2005 erfolgte jeweils eine postalische Aussendung an alle Thüringer Hochschulen. Eine Einladung zur Teilnahme an der online-Studie wurde in den Anschreiben an die jeweils zuständigen Mitglieder der Hochschulleitung bzw. Evaluationsbeauftragte mit der Bitte um Weiterleitung beigefügt. Auf die Ziele der Befragung wurde hingewiesen; als Zielgruppe wurden alle bei der jeweiligen Hochschule beschäftigten Mitarbeiter/-innen mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre – ausgenommen die professorale Ebene – definiert, also Mitarbeiter/-innen an Instituten, Lehrstühlen, Forschungseinrichtungen und Projekten mit oder ohne abgeschlossene Promotion sowie mit und ohne Promotionsabsicht.

Die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym. Insgesamt nahmen bis zum 1. Dezember 2005, dem offiziellen Abschluss der Befragung,  $N=238$  Personen teil. Nicht alle Datensätze waren vollständig ausgefüllt; in die endgültige Auswertung gelangten  $N=189$  bis zum Ende ausgefüllte online-Fragebögen, wobei zum Teil Fragen übersprungen wurden. Es nahmen  $n=116$  Personen ohne abgeschlossene Promotion und  $n=56$  Personen mit abgeschlossener Promotion teil ( $n=32$  ohne Angabe). Hinsichtlich der Fachzugehörigkeit machten Sozialwissenschaften, Pädagogik, Psychologie und Theologie ( $n=73$ ) sowie Geisteswissenschaften, Geschichte und Sprachwissenschaften ( $n=46$ ) die beiden größten Gruppen der Befragten aus;  $n=72$  Personen gaben eine andere,  $n=47$  Personen überhaupt kein Tätigkeitsfeld an. Alter, Geschlecht und sonstige personenbezogene Daten der Befragten wurden nicht erhoben. Nach Ende der Datenerhebung wurden die Rohdaten in einen gemeinsamen Datensatz überführt und zur Auswertung gebracht; zum Einsatz kam hierbei SPSS für Windows, Version 11.5. Zu einigen Fragestellungen wurden neben der deskriptiven Auswertung inferenzstatistische Verfahren angewandt. In der Darstellung der Ergebnisse werden die jeweils durchgeführten Analysen näher beschrieben.

## 6|2|4 Ergebnisse Studie II

*Wahrgenommener Bedarf an Kompetenzentwicklung (Fragestellung 1).* Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihren gegenwärtigen IST-Stand zu insgesamt 20 Einzelkompetenzen, die der Zusammenstellung in Abschnitt 5|1|2 entnommen worden waren, auf einer Likert-Skala zwischen 1 („Grundkompetenz, entsprechend eher punktuell ausgeprägten Kenntnissen und Erfahrungen in diesem Bereich“) und 5 („Expertenkompetenz, entsprechend übergreifenden Kenntnissen und Erfahrungen“) selbst einzuschätzen (Frage C.1, vgl. Sonntag, 1996; Schaeper & Briedis, 2004). Unabhängig hiervon sollte auf derselben Skala dasjenige Kompetenzniveau eingeschätzt werden, das von der Befragten bei der von ihnen angestrebten beruflichen Perspektive auf mittelfristige zeitliche Perspektive (4-6 Jahre) erwartet wird (Frage C.2, „*ability oriented*“-Beschreibung des künftigen Berufsfeldes: Arvey, Salas & Gialluca, 1992). Als Operationalisierung des individuellen Bildungsbedarfs wurde die mathematische Differenz zwischen dem IST-Stand und dem SOLL-Anforderungsprofil für die eigene berufliche Perspektive

herangezogen; Werte nahe Null sind ein Hinweis, dass Anforderungen und tatsächliche Kompetenz weitgehend deckungsgleich sind, während positive Werte einen Entwicklungsbedarf signalisieren. Negative Werte hingegen deuten auf eine wahrgenommene Überqualifizierung hin.

Auf Basis der in Kapitel 5 ausführlich dargestellten Überlegungen wurden 17 der insgesamt 20 in Studie II berücksichtigten Einzelkompetenzen den Tätigkeitsfeldern (1) *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, (2) *Präsentation & Vermittlung* sowie (3) *Management & Führung* zugeordnet; die drei nicht zugeordneten Aspekte werden als „Hilfsfunktionen“ aufgeführt. Zur Absicherung des tatsächlichen Bestehens eines Bildungsbedarfs wurde jeweils die Hypothese H1 geprüft, dass die selbst eingeschätzten IST-Kompetenzen hinter den antizipierten SOLL-Kompetenzen zurückbleiben (vgl. Schaeper & Briedis, 1994, S. 41ff.). Hierzu wurde für jede Einzelkompetenz ein t-Test für verbundene Stichproben (Bortz, 1999, S. 140ff.) für die Variablen *IST-Kompetenzwert* und *SOLL-Kompetenzwert* durchgeführt. Tabelle 6.5 zeigt die Ergebnisse. Aufgrund der Möglichkeit, bei jedem Item separat eine Angabe zu machen oder auf eine Einschätzung zu verzichten, variieren die zugrunde liegenden Stichprobenumfänge zwischen den Kompetenzbereichen.

**Tabelle 6.5** Durchschnittlicher IST-Kompetenzstand, SOLL-Anforderungen und SOLL-IST-Differenz auf der 5-stufigen Skala zwischen Grundkompetenz (1,0) und Expertenkompetenz (5,0; N=139...172) sowie Ergebnisse der t-Tests auf Mittelwertgleichheit. Die gesamt-Werte repräsentieren jeweils den Durchschnittswert der dem Anwendungsfeld zugeordneten Kompetenzbereiche.<sup>19</sup>

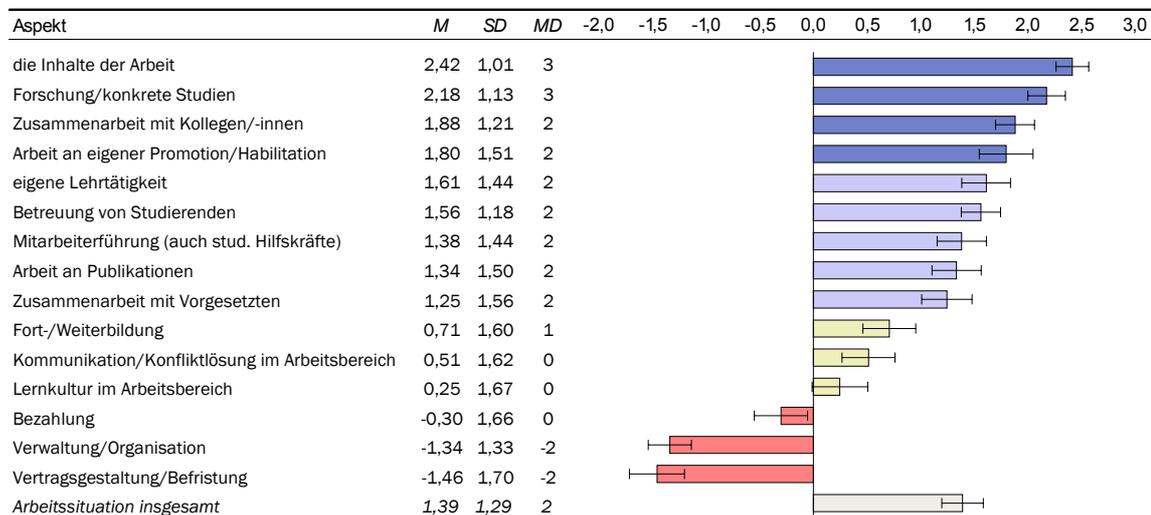
Kompetenzbereich	IST-Stand		SOLL-Anforderungen		Tests auf Mittelwertsunterschiede SOLL-IST			Differenz SOLL-IST	
	<i>M<sub>IST</sub></i>	<i>SD<sub>IST</sub></i>	<i>M<sub>SOLL</sub></i>	<i>SD<sub>SOLL</sub></i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>M<sub>SOLL-IST</sub></i>	<i>SD<sub>SOLL-IST</sub></i>
I Forschung & wissenschaftliches Arbeiten									
I.1 spezielles Fachwissen	3,51	0,99	4,49	0,82	11,87	171	<0,001	0,97	1,07
I.2 fachübergreifendes Denken	3,53	0,91	4,31	0,84	10,04	171	<0,001	0,77	1,01
I.3 Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	3,31	1,03	4,27	0,86	11,83	171	<0,001	0,96	1,07
I.4 wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umsetzen	3,15	1,09	3,99	1,05	9,93	170	<0,001	0,85	1,12
I.5 Literaturrecherche	3,69	1,02	3,97	0,99	3,88	170	<0,001	0,28	0,99
<i>Forschung &amp; wiss. Arbeiten gesamt</i>	<i>3,44</i>	<i>0,68</i>	<i>4,20</i>	<i>0,63</i>	<i>13,38</i>	<i>170</i>	<i>&lt;0,001</i>	<i>0,77</i>	<i>0,72</i>
II Präsentation & Vermittlung									
II.1 Präsentation erarbeiteter Ergebnisse	3,70	1,00	4,60	0,64	12,40	171	<0,001	0,90	0,95
II.2 Didaktische Aufbereitung von Inhalten	3,18	1,14	4,05	1,02	9,78	169	<0,001	0,88	1,18
II.3 Einsatz von Multimedia/Internet für Lehre	2,98	1,23	3,53	1,18	6,51	170	<0,001	0,56	1,13
II.4 schriftliche Ausdrucksfähigkeit	3,57	1,07	4,42	0,73	10,58	170	<0,001	0,85	1,06
II.5 Moderation von Diskussionen	2,67	1,22	3,76	1,11	12,37	169	<0,001	1,09	1,16
II.6 Beratungskompetenz	3,03	1,11	3,91	1,05	10,42	167	<0,001	0,88	1,08
<i>Präsentation &amp; Vermittlung gesamt</i>	<i>3,19</i>	<i>0,80</i>	<i>4,05</i>	<i>0,66</i>	<i>16,02</i>	<i>167</i>	<i>&lt;0,001</i>	<i>0,86</i>	<i>0,91</i>
III Management & Führung									
III.1 Zeitmanagement	2,94	1,13	4,10	0,85	14,80	170	<0,001	1,16	1,03
III.2 Organisationsfähigkeit/Projektplanung	3,30	1,17	4,38	0,77	13,52	171	<0,001	1,08	1,04
III.3 Führungsqualitäten	2,90	1,02	4,10	0,88	14,92	170	<0,001	1,20	1,04
III.4 Verhandlungsgeschick	2,60	1,12	3,99	0,96	14,99	169	<0,001	1,39	1,21
III.5 Kooperationsfähigkeit	3,85	0,87	4,33	0,73	7,32	171	<0,001	0,48	0,86
III.6 Qualitätsmanagement/Evaluation	2,46	1,10	3,19	1,17	8,54	166	<0,001	0,73	1,11
<i>Management &amp; Führung gesamt</i>	<i>3,01</i>	<i>0,78</i>	<i>4,02</i>	<i>0,64</i>	<i>18,73</i>	<i>166</i>	<i>&lt;0,001</i>	<i>1,01</i>	<i>0,83</i>
IV Hilfsfunktionen									
IV.1 Einsatz allgemeiner Büro-EDV	3,98	1,03	3,94	0,97	0,88	169	n.s.	-0,04	0,87
IV.2 Programmierung spezieller EDV/Software	2,27	1,37	2,68	1,43	5,22	168	<0,001	0,42	1,06
IV.3 Kenntnisse universitärer Selbstverwaltung	2,27	1,23	3,20	1,26	9,70	170	<0,001	0,92	1,26

Die höchsten absoluten SOLL-Anforderungen mit Blick auf die mittelfristige berufliche Perspektive werden im Bereich *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* wahrgenommen (durchschnittlich

<sup>19</sup> Dieselbe Analyse wurde auch getrennt für die Personengruppen durchgeführt, die als angestrebte berufliche Perspektive vorrangig eine Laufbahn an der Hochschule angegeben hatten (n=101) oder eine solche Laufbahn eher ausschlossen (n=42). Das Befundmuster ist in beiden Teilstichproben bis auf geringfügige numerische Abweichungen sowie einen einzigen erheblichen Unterschied hinsichtlich der SOLL-Anforderungen bei Item IV.3 (Kenntnisse universitärer Selbstverwaltung) vergleichbar, vgl. jedoch Studie IV zu unterschiedlichen Berufsperspektiven.

$M_{SOLL}=4,20$ ). Die Anforderungen in den Tätigkeitsfeldern *Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* liegen etwas unter diesem Wert (durchschnittlich  $M_{SOLL}=4,05$  bzw.  $4,02$ ). Lediglich der Bedarf an Kompetenzen beim Einsatz allgemeiner Büro-EDV ist in der Wahrnehmung der jwM bereits zum aktuellen Zeitpunkt gedeckt (Kompetenz IV.1, *t*-Test IST vs. SOLL als einziger nicht signifikant). In allen drei Tätigkeitsfeldern und den hierzu zählenden Einzelaspekten nehmen die Befragten somit einen erheblichen Entwicklungsbedarf zwischen ihrem IST-Stand und den erwarteten SOLL-Anforderungen ihrer beruflichen Perspektive wahr. Der stärkste Entwicklungsbedarf wird im Bereich *Management & Führung* gesehen (durchschnittlich  $M_{SOLL-IST}=1,01$  Differenz zwischen SOLL- und IST-Stand), gefolgt vom Bereich *Präsentation & Vermittlung* (durchschnittlich  $M_{SOLL-IST}=0,86$ ), während im Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* die, relativ gesehen, geringste Differenz zwischen dem bereits erreichten Kompetenzstand und der beruflichen Anforderung wahrgenommen wird (durchschnittlich  $M_{SOLL-IST}=0,77$ ). Diese hohe Relevanz einer Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen auch in den *nicht* primär der fachlichen Kompetenz zuzurechnenden Bereichen entspricht den Befunden aus anderen Untersuchungen, gemäß derer auch für wissenschaftlich qualifizierte Tätigkeiten nicht-fachliche Kompetenzen von großer Bedeutung sind (z.B. Konegen-Grenier, 2004; Schaeper & Briedis, 2004, S. 35ff.).

*Rolle und Bedeutung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung (Fragestellung 2)*. Um einen Gesamteindruck der wahrgenommenen beruflichen Situation der befragten jwM zu erhalten, wurde eine Reihe von Aspekten vorgegeben, die den „Arbeitsplatz Hochschule“ beschreiben (Frage B.3). Zu jedem der Aspekte sollten die Personen angeben, als wie motivierend (+3) bzw. demotivierend (-3) sie den jeweiligen Aspekt an ihrem persönlichen „Arbeitsplatz Hochschule“ wahrnehmen (Abbildung 6.6).



**Abbildung 6.6** Einschätzung der eigenen beruflichen Situation in Bezug auf die Motivation (7-stufige Skala von -3, demotivierend, bis +3, motivierend;  $N=154...179$ ). In der Balkengrafik sind die Mittelwerte der Einschätzungen mit Konfidenzbändern<sup>20</sup> wiedergegeben (doppelte Standardfehler des Mittelwerts in positive und in negative Richtung).

Anhand der Konfidenzbänder der Mittelwerte lassen sich in Relation zur Gesamteinschätzung der beruflichen Situation (durchschnittliche Einschätzung der „Arbeitssituation insgesamt“:  $M=1,39$ ) vier Gruppen

<sup>20</sup> Unter der Annahme einer näherungsweise Normalverteilung entspricht das eine Länge von vier Standardfehlern umspannende Konfidenzband dem 95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert und kann daher anhand der Überschneidung mit anderen Mittelwerten als graphischer Vergleich der Mittelwerte auf dem 5%-Niveau herangezogen werden.

von motivierenden bzw. demotivierenden Aspekten identifizieren (vgl. ausführlich zur beruflichen Zufriedenheit: Enders & Teichler, 1995, S. 23ff.): (1) Als stark motivierend erweisen sich der Inhalt der Arbeit (durchschnittliche Einschätzung von  $M=2,42$ , nur knapp unter dem positivsten möglichen Antwortpol, entsprechend  $+3,0$ ), die Forschungstätigkeit ( $M=2,18$ ), die kollegiale Zusammenarbeit ( $M=1,88$ ) sowie die Arbeit an einer eigenen wissenschaftlichen Weiterqualifikation in Form einer Promotion/Habilitation ( $M=1,80$ ). Die Mittelwerte dieser vier Aspekte liegen oberhalb des Gesamtwerts für die Einschätzung der persönlichen Arbeitssituation „insgesamt“ (durchschnittlich  $M=1,39$ ).

(2) In einem hinsichtlich der Gesamtmotivation vergleichbaren Bereich werden die eigene Lehrtätigkeit ( $M=1,61$ ), die Betreuung von Studierenden ( $M=1,56$ ) sowie die Führung eigener Mitarbeiter (z.B. Hilfskräfte;  $M=1,38$ ), ferner die Arbeit an Publikationen ( $M=1,34$ ) und die Zusammenarbeit mit den direkten Vorgesetzten ( $M=1,25$ ) eingeschätzt; die Konfidenzbänder der Mittelwerte für diese fünf Aspekte umschließen jeweils den Mittelwert für die Gesamteinschätzung.

(3) Als leicht unterdurchschnittlich und somit weniger motivierend werden die Möglichkeiten zur gezielten Fort-/Weiterbildung ( $M=0,71$ ), die Kommunikation und Konfliktbearbeitung im jeweiligen Arbeitsbereich ( $M=0,25$ ) sowie die Lernkultur ( $M=0,25$ ) wahrgenommen.

(4) Explizit als demotivierend mit Konfidenzbändern vollständig im kritischen Bereich der Antwortskala werden die Bezahlung ( $M=-0,30$ ) und, noch ausgeprägter, die Verwaltung/Organisation der Hochschultätigkeit ( $M=-1,34$ ) sowie die Vertragsgestaltung/Befristung ( $M=-1,46$ ) eingeschätzt.

Die Befragten wurden gebeten, unabhängig von ihrer vertraglich vereinbarten Arbeitszeit separat für die Vorlesungszeit und die vorlesungsfreie Zeit die ungefähre Aufteilung ihrer Wochenarbeitszeit auf insgesamt dreizehn vorgegebene Tätigkeiten in Stunden anzugeben („task oriented“-Beschreibung des gegenwärtigen Arbeitsplatzes: Arvey et al., 1992, Frage B.1). Die Gesamtzeit rangierte während der Vorlesungszeit zwischen 10,5 und 80,0 Stunden ( $M=44,4$ ,  $SD=9,9$ ), während der vorlesungsfreien Zeit zwischen 9,0 und ebenfalls 80,0 Stunden ( $M=42,8$ ;  $SD=9,8$ ). Für die Auswertung wurde der auf die einzelnen Tätigkeiten entfallende Anteil prozentuiert, um Unterschiede in der absoluten Summe der geleisteten Arbeitszeit auszugleichen (vgl. zur Vorgehensweise Enders & Teichler, 1995, S. 16ff.; Schaeper, 1995). Das sich ergebende Tätigkeitsprofil ist in Tabelle 6.6 wiedergegeben.

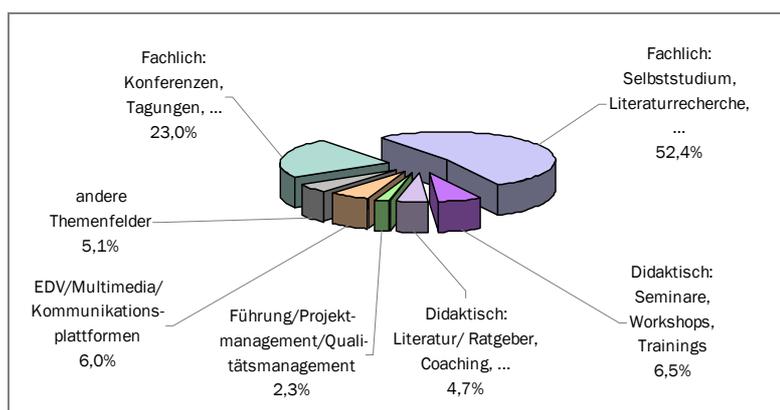
Auf Forschungstätigkeiten entfällt mit  $M=40,2\%$  (durchschnittlicher Wert in der Vorlesungszeit) bzw.  $M=55,0\%$  (durchschnittlicher Wert in der vorlesungsfreien Zeit) der höchste Anteil im gesamten Zeitbudget der jwM. Während der Vorlesungszeit machen Lehrtätigkeiten mit  $M=28,4\%$  den zweitgrößten Anteil aus, wohingegen in der vorlesungsfreien Zeit unterstützende und sonstige Tätigkeiten mit  $M=21,8\%$  an zweiter Stelle stehen. Diese Werte entsprechen in etwa den Befunden aus anderen Untersuchungen (z.B. Enders & Teichler, 1995; Schaeper, 1994). Mit  $M=11,9\%$  bzw.  $10,7\%$  machen Tätigkeiten im Bereich *Management & Führung* einen niedrigen, aber nicht vernachlässigbar geringen Anteil im Tätigkeitsprofil der Befragten aus, der im Jahresverlauf weitgehend konstant anfällt.

Auf Tätigkeiten zur gezielten Fort- und Weiterbildung (Tätigkeit IV.1) entfällt mit  $M=4,6\%$  in der Vorlesungszeit und  $M=5,7\%$  in der vorlesungsfreien Zeit ein kleiner Teil des Gesamtbudgets an Arbeitszeit. Geht man unabhängig von der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit von einer 40-Stunden-Woche aus (vgl. Schaeper, 1995; Kopp & Weiß, 1995), entspricht dies einer Größenordnung von 100 Stunden für die Fort- und Weiterbildung von jwM pro Jahr (vgl. zur Berechnung der Zahlenwerte: Würtenberger, 2003).

**Tabelle 6.6** Durchschnittliche prozentuale Aufteilung des Tätigkeitsprofils junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen (N=171).

Tätigkeitsfeld	Vorlesungszeit			vorlesungsfreie Zeit		
	M	SD	MD	M	SD	MD
I Forschung & wissenschaftliches Arbeiten						
I.1 Arbeit an Publikationen	10,4	12,0	6,9	14,4	14,2	11,1
I.2 Arbeit an eigener Promotion/Habilitation	18,3	21,6	11,9	26,5	26,9	19,6
I.3 Arbeit an anderen Forschungsprojekten	11,5	13,7	8,5	14,1	15,2	10,0
<i>Forschung &amp; wissenschaftliches Arbeiten gesamt</i>	<i>40,2</i>	<i>22,2</i>	<i>38,3</i>	<i>55,0</i>	<i>22,7</i>	<i>55,6</i>
II Präsentation & Vermittlung						
II.1 Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen	11,5	10,4	9,3	5,3	8,7	2,4
II.2 Durchführung von Lehrveranstaltungen	10,5	9,8	8,7	1,4	3,0	0,0
II.3 Beratung/Betreuung von Studierenden, auch: Prüfungen	6,4	7,2	4,4	5,9	7,0	4,0
<i>Präsentation &amp; Vermittlung gesamt</i>	<i>28,4</i>	<i>19,1</i>	<i>28,9</i>	<i>12,6</i>	<i>12,9</i>	<i>8,9</i>
III Management & Führung						
III.1 Führung von Mitarbeiter/-innen (auch studentische Hilfskräfte)	4,9	5,8	3,8	5,1	6,7	3,0
III.2 Teamsitzungen (Arbeitsgruppe, Lehrendenbesprechung, ...)	4,7	3,6	4,2	4,1	3,6	3,7
III.3 Hochschulische Selbstverwaltung (Gremiensitzungen, ...)	2,3	3,9	0,0	1,4	2,4	0,0
<i>Management &amp; Führung gesamt</i>	<i>11,9</i>	<i>8,8</i>	<i>10,0</i>	<i>10,7</i>	<i>8,8</i>	<i>8,9</i>
IV unterstützende und sonstige Tätigkeiten						
IV.1 Fort-/Weiterbildung (inkl. Tagungen, Selbststudium, Workshops)	4,6	5,8	3,5	5,7	5,5	4,4
IV.2 Besprechungen mit Vorgesetzten	3,7	2,8	2,5	3,6	3,0	2,5
IV.3 sonstige arbeitsbezogene Tätigkeiten	9,1	13,5	5,0	10,3	15,0	5,4
IV.4 andere nicht arbeitsbezogene Tätigkeiten	2,0	4,0	0,0	2,2	4,4	0,0
<i>unterstützende und sonstige Tätigkeiten gesamt</i>	<i>19,4</i>	<i>15,9</i>	<i>15,0</i>	<i>21,8</i>	<i>17,2</i>	<i>18,7</i>

*Aufteilung des Zeitbudgets auf Angebote zur Kompetenzentwicklung (Fragestellung 3).* Die ermittelten rund fünf Prozent des gesamten Zeitbudgets der jwM für Fort- und Weiterbildung, entsprechend rund 100 Stunden im Jahr, sind aufzuteilen auf eine Reihe alternativer Angebote, die von der eigenen Hochschule (z.B. hochschuldidaktische Workshops), extern (z.B. Fachtagungen) oder in Eigenregie (z.B. Selbststudium; Nutzung von Ratgebern oder selbstorganisierte Fortbildung) organisiert werden. Die Befragten wurden gebeten (Frage B.2), die ungefähre prozentuale Aufteilung ihres gesamten Zeitbudgets für eine Reihe von vorgegebenen Klassen von Angeboten zur Kompetenzentwicklung anzugeben; die durchschnittliche prozentuale Aufteilung ist in Abbildung 6.7 dargestellt.



**Abbildung 6.7** Prozentuale Aufteilung des gesamten für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzten jährlichen Zeitbudgets der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen (N=164).

Von den ungefähr 100 Stunden, die pro Jahr für gezielte Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden, entfallen durchschnittlich  $M=75,4\%$  auf die fachliche Weiterbildung ( $M=52,4\%$  im Sinne selbstorganisierter Formate wie Selbststudium und Literaturrecherche sowie  $M=23,0\%$  in Präsenz-

formaten wie Konferenzen und Tagungen). Für die didaktische Weiterbildung werden insgesamt  $M=11,2\%$  des Fort- und Weiterbildungsbudgets eingesetzt ( $M=6,5\%$  für Präsenzformate wie Seminare, Workshops und Trainings,  $M=4,7\%$  für individuelle Maßnahmen wie Literatur, Ratgeber und Coaching). Während insgesamt  $M=6,0\%$  des Zeitbudgets auf Maßnahmen im Bereich *EDV/Multimedia/Kommunikationsplattformen* entfallen, werden  $M=2,3\%$  der Zeit für die Wahrnehmung von Angeboten im Bereich *Führung/Projektmanagement/Qualitätsmanagement* genutzt, und  $M=5,1\%$  betreffen Fort- und Weiterbildung für andere Themenfelder.

Die Befragten sollten anschließend und unabhängig von der vorangehenden Frage anhand einer Reihe konkreter Einzelthemen angeben, zu welchen dieser Themen sie in der Vergangenheit mindestens einmalig eine Präsenzveranstaltung (z.B. Workshop, Tagung, Konferenz, Frage D.1) besucht haben. Aus diesen Angaben wurde ermittelt, welcher Anteil der jwM *mindestens* eine Präsenzveranstaltung zur Kompetenzentwicklung im betreffenden Themenfeld besucht hatte (Abbildung 6.8).

Themenfeld der Präsenzveranstaltung	%-Anteil Nutzer/ -innen	
I Forschung & wissenschaftliches Arbeiten		
I.1 fachlich im Themenfeld, in dem Befragte arbeiten	70,1%	
I.2 fachlich in einem anderen Themenfeld	50,0%	
I.3 Recherche/Literatursuche	19,1%	
I.4 wissenschaftliches Arbeiten	11,8%	
<i>Forschung &amp; wissenschaftliches Arbeiten gesamt</i>	<i>78,5%</i>	
II Präsentation & Vermittlung		
II.1 Konzeption von Lehrveranstaltungen, didaktische Methoden	19,1%	
II.2 Einsatz von Multimedia/Internet (hochschuldidaktisch)	9,6%	
II.3 Präsentieren/Moderieren/ Rhetorik/Sprech-Stimmtraining	23,6%	
<i>Präsentation &amp; Vermittlung gesamt</i>	<i>34,5%</i>	
III Management & Führung		
III.1 Führung/Personalführung/Mitarbeitergespräche	9,6%	
III.2 Projektmanagement (Zeitplanung, Aufgabenverteilung, ...)	6,7%	
III.3 Zeitmanagement/Selbstmanagement/Vereinbarkeit Beruf & Privat	4,5%	
III.4 Qualitätsmanagement/Evaluationsverfahren	5,1%	
III.5 Veranstaltungsmanagement/Organisation	2,8%	
III.6 Verwaltung, Recht, Administration	2,2%	
<i>Management &amp; Führung gesamt</i>	<i>21,9%</i>	
IV Hilfsangebote		
IV.1 Computer/Technik (allgemeine Bürosoftware)	9,6%	
IV.2 Computer/Technik (fachbezogene Software)	20,2%	

**Abbildung 6.8** Anteil der jwM, die im Laufe ihrer bisherigen Tätigkeit an der Hochschule mindestens ein Angebot im jeweiligen Themenfeld genutzt haben ( $N=178$ ; Mehrfachnennungen, daher gesamt-Angaben nicht gleich Summe der Einzelthemen).

Mit  $78,5\%$  der Befragten hat eine klare Mehrheit der Befragten im Laufe ihrer bisherigen Tätigkeit an der Hochschule schon mindestens einmalig eine Präsenzveranstaltung für das Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* genutzt. Am häufigsten werden hierunter fachbezogene Veranstaltungen im eigenen oder in einem anderen (angrenzenden) thematischen Zusammenhang genannt (I.1,  $70,1\%$  bzw. I.2,  $50,5\%$  der Befragten). Während  $21,5\%$  der Befragten bislang überhaupt kein Präsenzformat im Bereich *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* besucht haben, konnten  $26,6\%$  eine einzige,  $38,4\%$  zwei Veranstaltungen sowie  $13,5\%$  mehr als zwei Präsenzangebote in diesem Bereich als Teilnehmende wahrnehmen.

An zweiter, deutlich untergeordneter Stelle der Themenfelder stehen Angebote im Bereich *Präsentation & Vermittlung*;  $34,5\%$  der Befragten haben mindestens eine Veranstaltung in diesem Bereich besucht, vor

allem zur Konzeption von Lehrveranstaltungen (II.1, 19,1%) sowie zu allgemeinen Grundfertigkeiten für dieses Tätigkeitsfeld (II.3, 23,6%). Während 65,5% bislang überhaupt keine Präsenzveranstaltung im Bereich *Präsentation & Vermittlung* besucht haben, waren 21,9% einmalig, 8,4% zweifach und die restlichen 4,5% der Befragten schon häufiger bei entsprechenden Veranstaltungen.

Das Anwendungsfeld *Management & Führung* spielt eine noch stärker untergeordnete Rolle; mit 21,9% hat bislang nur eine kleine Minderheit der befragten Personen eine Veranstaltung in diesem Bereich besucht – darunter am ehesten zur Führungskompetenz (III.1, 9,6%), zum Projektmanagement (II.2, 6,7%) sowie zum Qualitätsmanagement/zum Einsatz von Evaluationsverfahren (III.4, 5,1%). Während von 78,1% damit bislang gar keine Präsenzveranstaltungen zu *Management & Führung* genutzt worden sind, haben 15,7% an einer einzigen Veranstaltung, 4,6% an zwei Veranstaltungen und 1,6% an mehr als zwei Präsenzveranstaltungen in diesem Bereich teilgenommen.

Abschließend wurde die in Hypothese H2 formulierte Erwartung geprüft, dass die Fortbildungsintensitäten in den Bereichen *Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* gegenüber den jeweiligen Stundenanteilen im Tätigkeitsprofil der jwM unterrepräsentiert seien. Hierzu wurden die in Tabelle 6.6 berichteten prozentualen Anteile für die drei Tätigkeitsfelder auf individueller Ebene für das Gesamtjahr berechnet („Anteil Tätigkeitsprofil“ als Mittelwert aus Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit). Ebenso wurde der in Abbildung 6.7 dargestellte Anteil an gezielter Fort- und Weiterbildung für die drei Tätigkeitsfelder aufsummiert („Anteil Fort- und Weiterbildung“, z.B. Summe der beiden genannten Kategorien didaktischer Fort- und Weiterbildung). Anschließend wurde für alle Personen mit vollständigen Angaben bei beiden hier relevanten Fragen der Quotient aus „Anteil Fort- und Weiterbildung“ und „Anteil Tätigkeitsprofil“ je Tätigkeitsfeld gebildet (Tabelle 6.7).

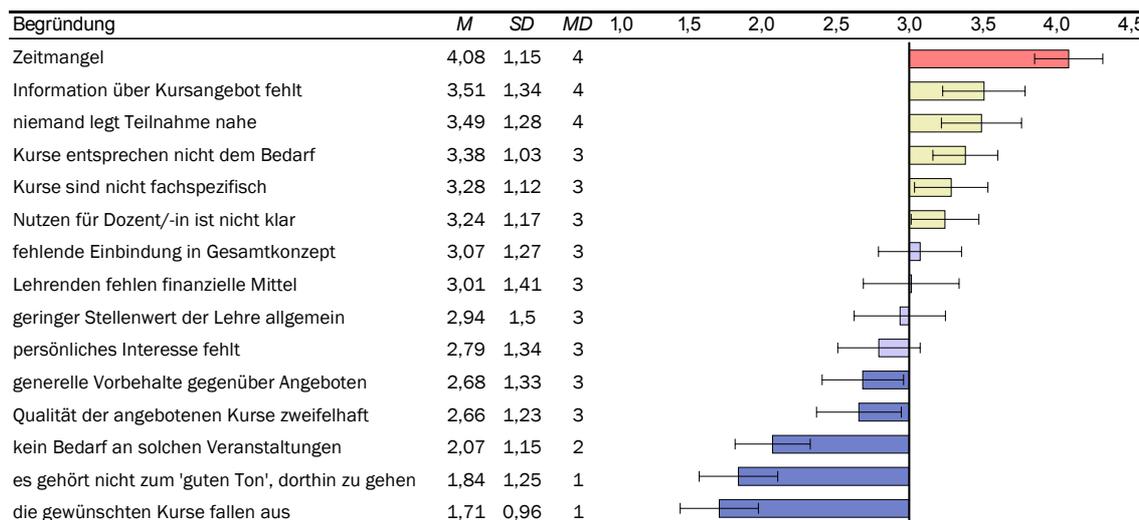
**Tabelle 6.7** Indikatoren der Fort- und Weiterbildungsintensität in Relation zum Tätigkeitsprofil von jwM (N=144).

Tätigkeitsfeld	Anteil Tätigkeitsprofil		Anteil Fort- und Weiterbildung		Quotient
	M	SD	M	SD	
I Forschung & wissenschaftliches Arbeiten	47,2	19,1	74,5	20,5	1,58
II Präsentation & Vermittlung	21,6	12,7	11,5	13,5	0,53
III Management & Führung	11,3	7,6	2,5	5,4	0,22
IV unterstützende und sonstige Tätigkeiten	19,9	11,4	11,5	4,3	0,58

Die Quotienten für die drei primären Tätigkeitsfelder wurden anschließend mittels *t*-Tests für verbundene Stichproben miteinander verglichen; alle drei Vergleiche ergaben hochsignifikante Befunde: Der Indikator für den Anteil an Fort- und Weiterbildung im Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* liegt sowohl über der entsprechenden Relation für *Präsentation & Vermittlung* ( $t=3,92$ ;  $df=143$ ;  $p<0,001$ ) als auch über jener für *Management & Führung* ( $t=8,02$ ;  $df=143$ ;  $p<0,001$ ). Der Indikator für die Fortbildungsintensität für das Tätigkeitsfeld *Präsentation & Vermittlung* liegt nochmals signifikant über jenem für den Bereich *Management & Führung* ( $t=3,65$ ;  $df=143$ ;  $p<0,001$ ). Damit unterscheiden sich alle drei Intensitäten signifikant voneinander; in der individuellen Fort- und Weiterbildungsintensität von jwM werden die drei Tätigkeitsfelder in unterschiedlichem Ausmaß repräsentiert.

*Gründe für eine geringe Nutzung hochschuldidaktischer Angebote (Fragestellung 4).* Um Gründe für die geringe Nutzung konkreter Angebote zur Kompetenzentwicklung zu erheben, wurden den Befragten 15

hypothetische Gründe für die unterbleibende Nutzung der von hochschuldidaktischen Einrichtungen bereitgestellten Angebote vorgelegt (Frage E.1, vgl. Zundja & Mayer, 2000; Flender, 2004; Pötschke, 2004). Das Zutreffen dieser Gründe für die ausbleibende Teilnahme sollte gemäß der persönlichen Erfahrung der Befragten auf einer Skala zwischen „trifft nicht zu“ (Skalenwert 1) bis „trifft zu“ (Skalenwert 5) eingeschätzt werden. Es wurden ausschließlich die Angaben derjenigen Personen analysiert, die bislang *keine* entsprechenden Angebote genutzt hatten und die somit über ihre *eigenen* Gründe Auskunft geben konnten.<sup>21</sup> Die Ergebnisse sind in Abbildung 6.9 zusammengestellt.



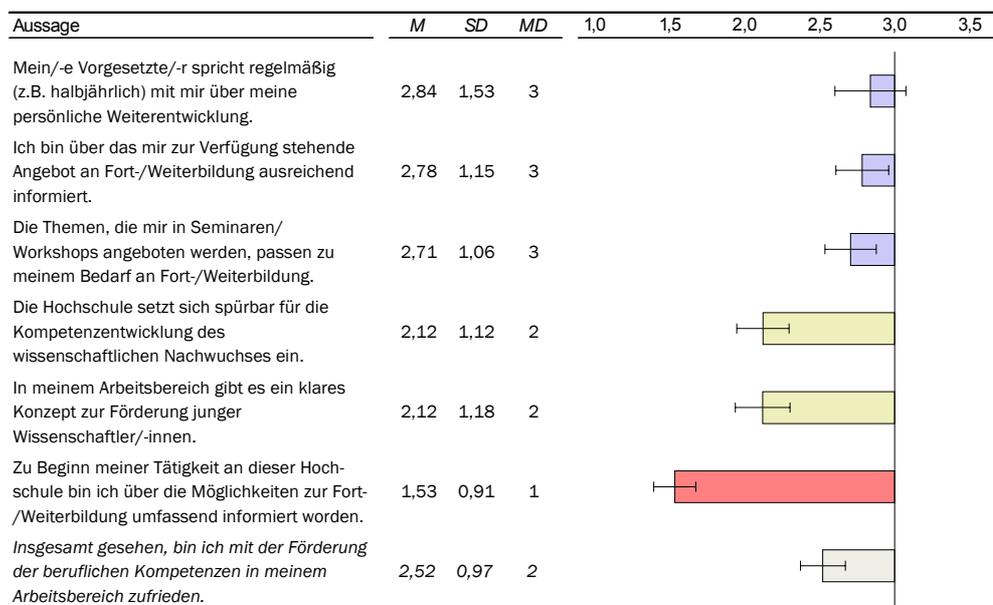
**Abbildung 6.9** Zustimmung zu hypothetischen Gründen für die unterbleibende Nutzung hochschuldidaktischer Angebote (5-stufige Skala von 1,0 „trifft nicht zu“, bis 5,0 „trifft zu“;  $N=52...99$ ; ausschließlich Befragte, die bislang keine hochschuldidaktischen Kurse/Workshops besucht haben). Die Balken entsprechen den Mittelwerten mit Konfidenzbändern (jeweils doppelter Standardfehler des Mittelwerts ober- und unterhalb des Mittelwerts).

Vier Gruppen von Begründungen lassen sich identifizieren. (1) Als einzelner Grund, der sich aus dem Feld heraushebt und eine größere Zustimmung erfährt als jeder andere Grund, wird dem Zeitmangel der Lehrenden (durchschnittliche Zustimmung bei  $M=4,08$ , entsprechend dem zweithöchsten Antwortpol) größte Bedeutung eingeräumt; das Konfidenzband zu dieser Begründung überschneidet sich nicht mit dem Konfidenzband irgend einer anderen Begründung. (2) Fünf weitere hypothetische Gründe werden im zustimmenden Bereich der Antwortskala eingeschätzt; die Konfidenzbänder der jeweiligen Mittelwerte liegen oberhalb des Skalenmittelpunkts (3,0). Hierzu zählen, dass Informationen über das Kursangebot fehlen würden ( $M=3,51$ ), dass niemand die Teilnahme an solchen Angeboten nahelege ( $M=3,49$ ), dass die angebotenen Kurse nicht dem Bedarf entsprechen ( $M=3,38$ ), nicht fachspezifisch ausgelegt seien ( $M=3,28$ ) und dass der Nutzen für den Dozenten/die Dozentin unklar sei ( $M=3,24$ ). (3) Als dritte Gruppe lassen sich vier Gründe erkennen, deren Beantwortung weder klar im zustimmenden noch im ablehnenden Bereich der Antwortskala ausfällt; die entsprechenden Konfidenzbänder schließen den Skalenmittelpunkt (3,0) mit ein. Konkret sind dies die fehlende Einbindung der einzelnen Veran-

<sup>21</sup> Deren Einschätzungen decken sich allerdings bis auf einen einzigen Aspekt voll mit denjenigen, die bereits hochschuldidaktische Kurse oder Workshops besucht hatten. Alle entsprechenden  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben verfehlten die Signifikanz klar, außer bei der Begründung „Dozenten/innen haben keinen Bedarf an solchen Veranstaltungen“, die von den bislang nicht Teilnehmenden ( $N=82$ ;  $M=1,61$ ) weniger deutlich zurückgewiesen wird als von den Teilnehmenden ( $N=55$ ;  $M=2,07$ ;  $t=2,44$  (132);  $p=0,017$ , zweiseitig).

staltungen in ein Gesamtkonzept ( $M=3,07$ ), das Fehlen von finanziellen Mitteln seitens der Lehrenden ( $M=3,01$ ), ein allgemein geringer Stellenwert der Lehre ( $M=2,94$ ) sowie das fehlende persönliche Interesse ( $M=2,79$ ). (4) Schließlich werden fünf mögliche Gründe von den Befragten klar zurückgewiesen; die Konfidenzbänder liegen jeweils vollständig unterhalb des Skalenmittelpunkts: Dass generelle Vorbehalte gegenüber solchen Angeboten bestehen würden ( $M=2,68$ ), dass die Qualität der Kurse zweifelhaft sei ( $M=2,66$ ) und – innerhalb dieser Gruppe nochmals deutlich in den ablehnenden Bereich der Antwortskala abgesetzt – dass generell kein Bedarf an solchen Veranstaltungen bestehe ( $M=2,07$ ), dass es nicht zum ‚guten Ton‘ gehöre, teilzunehmen ( $M=1,84$ ) oder dass die gewünschten Kurse ausfallen ( $M=1,71$ ), sind allesamt *keine* von den Befragten als zutreffend eingeschätzten Begründungen für die geringe Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops, Seminaren und Kursen.

Abschließend wurde den Befragten eine Reihe von Aussagen über die Verankerung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ präsentiert; diese sollten hinsichtlich der persönlichen Zustimmung auf einer Skala zwischen „stimme nicht zu“ (Skalenwert 1,0) und „stimme zu“ (5,0) eingeschätzt werden. Die Ergebnisse fasst Abbildung 6.10 zusammen.



**Abbildung 6.10** Zustimmung zu Aussagen über die Verankerung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ (5-stufige Skala von 1,0 „trifft nicht zu“ bis 5,0 „trifft zu“; rechter Teil der Skala aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht vollständig dargestellt;  $N=153\text{...}171$ ). Die Balken entsprechen den Mittelwerten mit Konfidenzbändern (jeweils zweifacher Standardfehler ober- und unterhalb des Mittelwerts).

Die Gesamteinschätzung „*Insgesamt gesehen, bin ich mit der Förderung der beruflichen Kompetenzen in meinem Arbeitsbereich zufrieden.*“ wird mit einer durchschnittlichen Einschätzung von  $M=2,52$  klar im ablehnenden Teil der Antwortskala bewertet ( $t=6,393$ ;  $df=166$ ;  $p<0,001$  bei einseitiger Testung gegenüber dem Skalenmittelpunkt von 3,0). Es lassen sich in Relation zu dieser Gesamteinschätzung drei Gruppen von Einzelaussagen identifizieren: (1) Zu drei Aussagen wird eine, verglichen mit der Gesamteinschätzung ( $M=2,52$ ), relativ stärker zustimmende Antwort gegeben. Die Konfidenzbänder zu diesen drei Aussagen liegen über dem Mittelwert für die Gesamteinschätzung, jedoch ebenfalls absolut unter dem Skalenmittelpunkt (entsprechend 3,0) und damit durchaus im ablehnenden Abschnitt der

Antwortskala. So sprechen die Vorgesetzten der Befragten nur teilweise (durchschnittliche Einschätzung von  $M=2,84$ ) regelmäßig mit „ihren“ jwM über deren persönliche Weiterentwicklung; nur teilweise sind die Personen über die ihnen zur Verfügung stehenden Angebote informiert ( $M=2,78$ ), und die angebotenen Themen, die in entsprechenden Seminaren/Workshops angeboten werden, passen nur teilweise zum individuellen Bedarf ( $M=2,71$ ). (2) Eine noch stärker ausgeprägte kritische Bewertung erfahren der wahrgenommene Einsatz der jeweiligen Hochschule für die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses (durchschnittliche Zustimmung bei  $M=2,12$ , Konfidenzband vollständig unterhalb der Gesamteinschätzung) sowie das Vorliegen eines klaren Konzepts zur Förderung im eigenen Arbeitsbereich (ebenfalls  $M=2,12$ ). (3) Mit einem Wert von  $M=1,53$  und damit fast genau zwischen den beiden ablehnenden Antwortmöglichkeiten der Skala wird schließlich die Aussage deutlich zurückgewiesen, zu Beginn der Tätigkeit an der Hochschule über die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung informiert worden zu sein. Eine nennenswerte Verankerung der Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ ist aus Sicht der Befragten damit bislang noch nicht gegeben.

## 6|2|5 Diskussion Studie II

Die Mehrzahl der Personen, die an der Hochschule mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre unterhalb der professoralen Ebene tätig sind, ist auf sogenannten „Qualifikationsstellen“ beschäftigt. Die Beantwortung von Fragestellung 1 dieser Studie hat gezeigt, dass diese Bezeichnung zu Recht erfolgt: Der Vergleich des aktuellen IST-Kompetenzprofils mit dem jeweils antizipierten SOLL-Anforderungsprofil entsprechend ihrer mittelfristigen beruflichen Perspektive belegt, dass die jwM einen erheblichen Qualifikationsbedarf für ihr eigenes Kompetenzprofil wahrnehmen (Hypothese H1). Dieser Entwicklungsbedarf betrifft die drei Tätigkeitsfelder *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, *Präsentation & Vermittlung* und *Management & Führung* ohne Ausnahme, wenn auch in leicht unterschiedlichem Ausmaß. Entsprechend der begonnenen akademischen Laufbahn liegt der Schwerpunkt des erwarteten SOLL-Anforderungsprofils im Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, wo folgerichtig auch die höchsten Anforderungen an die eigene Kompetenz antizipiert werden. Die durchschnittliche Differenz zwischen SOLL- und IST-Kompetenzeinschätzungen weist den höchsten Entwicklungsbedarf jedoch in den anderen beiden Tätigkeitsfeldern, *Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* aus. Der Begriff *Qualifikationsstelle* wird somit umfassend von den Befragten in einer Weise interpretiert, dass sie mit Blick auf ihre beruflichen Zukunftsperspektiven einen Bedarf an Kompetenzentwicklung in *allen* beruflich relevanten Kompetenzbereichen anerkennen. *Wahllos* nach dem Prinzip „Mehr ist besser!“ erfolgt diese (Selbst-)Einschätzung des Entwicklungsbedarfs freilich nicht; so wird der Bedarf an Kompetenzentwicklung für den Einsatz spezieller EDV-Systeme als deutlich niedriger und derjenige für allgemeine Bürosoftware sogar als bereits vollständig gedeckt wahrgenommen. Dies entspricht auch dem empirischen Befund aus anderen Untersuchungen, dass an Hochschulen „*der Umgang mit dem Computer die am häufigsten genutzte Weiterbildungsthematik*“ (Rosenstiel, 1998, S. 221) sei.

Das durchschnittliche gegenwärtige Tätigkeitsprofil der jwM weist einen klaren Schwerpunkt im Bereich von Forschung und wissenschaftlichem Arbeiten auf; rund die Hälfte der Arbeitszeit wird hierauf verwandt. Hinzu kommen Lehrtätigkeiten und/oder unterstützende Tätigkeiten für die Lehre, die während des Semesters knapp ein Drittel, außerhalb gut ein Zehntel der Arbeitszeit ausmachen. Tätigkeiten im Bereich *Management & Führung* wie die Anleitung von studentischen Hilfskräften, die Planung und Koor-

dination von Arbeitsgruppen und das Projektmanagement machen rund 10% des Arbeitsalltags aus. Auf unterstützende und sonstige Tätigkeiten entfällt rund ein Fünftel der Arbeitszeit der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen, und insgesamt rund 5% der geleisteten Arbeitszeit werden in explizite Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung investiert – rund 100 Stunden pro Jahr. Entsprechend den Fragestellungen 2 und 3 dieser Studie wurde untersucht, inwieweit diese Realität des „Arbeitsplatzes Hochschule“ mit der Idee der Qualifikationsstelle übereinstimmt. Es stellte sich heraus, dass der auf *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* entfallende Anteil der Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung sowohl hinsichtlich seines Motivationspotenzials als auch zeitlich mit erheblichem Abstand das größte Gewicht erhält: Vier von fünf Befragten haben hierzu bereits Veranstaltungen besucht; rund drei Viertel der überhaupt auf die gezielte Kompetenzentwicklung entfallende Zeit wird mit der Entwicklung der in diesem Bereich notwendigen Kompetenzen verbracht. In diesem Punkt wird zudem ein wesentlicher positiver Beitrag zur Arbeitsmotivation gesehen – nicht jedoch in den anderen Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung, die als unterdurchschnittlich motivierend empfunden werden. Deren Nutzung bleibt folgerichtig aus, mit der Konsequenz einer sehr einseitigen Kompetenzentwicklung.

Die Relationen zwischen den Tätigkeitsfeldern *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, *Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* (Hypothese H2) entsprechen in der Aufteilung des von jwM geleisteten Stundenbudgets einem Zahlenverhältnis von rund 5 : 2 : 1 (exakte Relation der erbrachten Arbeitsstunden im Jahresdurchschnitt: 47,2 : 21,6 : 11,3, vgl. Tabelle 6.7). In der thematischen Aufteilung der rund 100 Stunden Fort- und Weiterbildung pro Jahr wird diese Relation hingegen mit 30 : 5 : 1 (exakte Relation der eingesetzten Fortbildungsstunden: 74,5 : 11,5 : 2,5) nur verzerrt widerspiegelt: Eine deutliche Überrepräsentation der Kompetenzentwicklung für das Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, jedoch vor allem: eine dramatische Unterrepräsentation der Kompetenzentwicklung für die Tätigkeitsfelder *Vermittlung & Präsentation* und – noch extremer – *Management & Führung*. Die ebenfalls als Qualifikationszeit interpretierbare Arbeit an der eigenen Promotion ist in diesen Zahlenverhältnissen noch nicht einmal berücksichtigt; sie würde die Relationen weiter zugunsten des Tätigkeitsfelds *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* verschieben.

Diese Einseitigkeit der *Nutzung* ist auch das Ergebnis einer vergleichbaren Einseitigkeit im *Angebot* der Hochschulen in Fort- und Weiterbildung: Dort spielen gemäß der Studie von Holtkamp & Kazemzadeh (1989) die Vermittlung von Methodenkompetenz, sozialer und personaler Kompetenz fast gar keine, der Ausbau fachlicher Kompetenz in Form von „*berufsbezogenem Spezialwissen*“, „*aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen*“ sowie „*Transfer aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse*“ (S. 53f.) hingegen die herausragende Rolle. Diese mangelnde Erfahrung der Hochschulen mit der Bereitstellung von Angeboten in den nicht rein fachlich orientierten Themenfeldern (Willich & Minks, 2004, S. 37ff.) schlägt sich auch in den Entwicklungsangeboten nieder, die sie ihrem eigenem Personal zur Verfügung stellt (vgl. Studie I). Die von Steinheimer (1995, S. 79; vgl. Rosenstiel, 1998, S. 211) vor über zehn Jahren erhobene Forderung nach einer kontinuierlichen und umfassenden Qualifikation der jungen Wissenschaftler/-innen bleibt aktuell: „*Anstelle der Einschränkung auf Forschung in einem eng abgegrenzten Fach muss die Aneignung umfassender Qualifikationen in Forschung, Lehre und Management (...) im Mittelpunkt stehen.*“

Am Beispiel der hochschuldidaktischen Workshops, Seminare und Kurse wurde schließlich in Studie II (Fragestellung 4) untersucht, welche Gründe seitens derjenigen vorgebracht werden, die solche Veranstaltungen (bislang) nicht besucht haben. An erster Stelle steht hier wie auch in anderen Erhebungen (z.B. Zundja & Mayer, 2000, S. 66; Pötschke, 2004) der Zeitmangel, der jedoch auch

verstanden werden muss als ein zu niedrig ausfallendes Zeitbudget für die Wahrnehmung der Qualifikationsstelle als *Qualifikationsstelle*. Der Nutzen einer Teilnahme an den Angeboten bleibt offenbar unklar; sie scheinen nicht zum Bedarf zu passen oder werden als nicht hinreichend fachspezifisch wahrgenommen (vgl. Empfehlungen von Flender, 2004, S. 22). Zudem reicht die Information über das Kursangebot, besonders zu Beginn der Tätigkeit an der Hochschule, offenbar nicht aus (vgl. Studie IV), und niemand legt – im Gegensatz zur üblicherweise stärkeren Verankerung der Fort- und Weiterbildung in Unternehmen vergleichbarer Größenordnung (vgl. Willich et al., 2002) die Teilnahme an entsprechenden Angeboten nahe: *„Eigeninitiative ist also vor allem für Akademikerinnen und Akademiker in ‚lockeren‘ Beschäftigungsverhältnissen unerlässlich, um die kontinuierliche Weiterbildung zu gewährleisten.“* (Willich et al., 2002, S. 19). *Was aber tun, wenn diese Notwendigkeit der Eigeninitiative unerkannt bleibt?*

Die Befragten haben nicht den Eindruck, dass es auf Ebene der jeweiligen Hochschule oder zumindest innerhalb des überschaubaren Rahmens ihres jeweiligen Arbeitsbereichs eine klare Vorstellung davon gibt, wie die Kompetenzentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre überhaupt aussehen sollte. Nur punktuell wird dieses Thema in Gesprächen mit der jeweiligen Führungskraft aufgegriffen, und eine gezielte Information der jungen Hochschulmitarbeiter/-innen über die Möglichkeiten und Ziele der Kompetenzentwicklung während ihrer Hochschultätigkeit unterbleibt nach Wahrnehmung der Befragten fast vollständig. So überrascht es unter dem Strich nicht, dass die Fort-/Weiterbildung genau so wie die „Lernkultur“ im eigenen Arbeitsbereich von den jwM als unterdurchschnittlich motivierende Aspekte im Gesamtbild ihrer individuellen Arbeitssituation eingeschätzt wird. Nur die Bezahlung, Befristung und Bürokratie rund um ihren „Arbeitsplatz Hochschule“ weisen, wenig überraschend, ein noch geringeres Motivationspotenzial auf.

Zur Einordnung der Aussagekraft dieser Studie sind vier Einschränkungen von Bedeutung: (1) Alle Angaben basieren auf Selbsteinschätzungen der Befragten, (2) der Teilnehmendenkreis war auf den Freistaat Thüringen beschränkt, (3) die quantitativen Zahlen sind keine Indikatoren für die Intensität der Angebote, (4) wesentliche Teile der Kompetenzentwicklung finden außerhalb gezielter Fort- und Weiterbildung statt.

(1) Wie alle reaktiven Erhebungsmethoden, unterliegen Selbsteinschätzungen verschiedenen Verzerrungen, die aus objektiven (z.B. eingeschränkte Wahrnehmungsmöglichkeit) und subjektiven Faktoren (z.B. motivationale Beeinflussung) resultieren. Deswegen kann nicht überprüft werden, wie „wahr“ die Angaben der Befragten sind. Allerdings steht im Zentrum dieser Arbeit die individuelle Kompetenzentwicklung, die wesentlich auf selbstorganisierten Prozessen basiert. Die Motivation, diese Prozesse zu initiieren und Angebote zur Kompetenzentwicklung wahrzunehmen, hängt maßgeblich mit diesen subjektiven Erwartungen der Individuen zusammen (vgl. Abschnitt 4|2|5). Daher ist es, unabhängig vom Wahrheitsgehalt der Selbsteinschätzungen, für die (Selbst-)Steuerung der Personalentwicklung entscheidend, mit den subjektiven Bewertungen und Sichtweisen der zu Beteiligten zu arbeiten.

(2) Der Teilnehmendenkreis war auf den Freistaat Thüringen und die dort bestehenden neun Universitäten und Fachhochschulen beschränkt. Auch wenn eine erhebliche Streuung der Fachgebiete gelungen ist, dominieren die beiden größten Hochschulen – die Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie die Technische Universität Ilmenau – die Stichprobe; an diesen beiden Hochschulen sind knapp 80% der überhaupt im Freistaat Thüringen beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen angestellt. Eine Übertragung ihrer Einschätzungen auf andere Hochschulen – insbesondere Fachhochschulen und Univer-

sitäten in anderen Bundesländern – ist damit nicht zwingend möglich. Allerdings gibt es wenige Hinweise, dass die Situation der Kompetenzentwicklung für jwM in Thüringen außergewöhnlich sei. Vielmehr gibt es zahlreiche Hinweise, dass mit Ausnahme einzelner Hochschulen die Situation hier wie an den meisten anderen Hochschulen im deutschsprachigen Raum prinzipiell vergleichbar ist.

(3) Die quantitativen Zahlen sind kein Indikator für die Intensität der genutzten Angebote. Die Wirksamkeit von Angeboten zur Kompetenzentwicklung lässt sich bestenfalls indirekt an der Dauer der Beschäftigung mit diesen Angeboten ablesen, genau so wie die Effektivität einer bestimmten beruflichen Tätigkeit (z.B. Sitzung eines Ausschusses im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung) sich nicht an deren zeitlicher Erstreckung bemisst. Es bedarf weiterer qualitativer Untersuchungen, um zu ermitteln, was genau in bestimmten Angeboten der (hochschulischen) Personalentwicklung vermittelt und gelernt wird und wie die Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ stattfindet (vgl. Studie IV). Die vorliegenden Zahlen vermitteln einen ersten Eindruck von den quantitativen Relationen und legen nahe, dass bestimmte Bereiche der Kompetenzentwicklung künftig einer stärkeren Förderung bedürfen.

(4) Wesentliche Teile der Kompetenzentwicklung finden außerhalb gezielter Fort- und Weiterbildung statt (vgl. wiederum Studie IV). Gerade bei wissenschaftlichen Tätigkeiten ist die Kompetenzentwicklung zudem ein immanenter Bestandteil des Berufsbildes, geht es doch zentral um die ständige Erweiterung des Wissensbestandes in einem Forschungsgebiet und um die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten an andere Personen, insbesondere: Studierende. Bei der Analyse der gezielten Kompetenzentwicklung darf daher nicht außer Acht gelassen werden, dass wesentliche Teile dieser Kompetenzentwicklung gar nicht im Rahmen der hier gezielt untersuchten Präsenzangebote, sondern im Zuge der Tätigkeit an sich oder auf beiläufigem, informellen Wege stattfinden. Auch die bei vielen der Befragten wesentliche Beschäftigung mit der eigenen fachlichen Weiterqualifikation in Form der Arbeit an einer Promotion/Habilitation ist in diesem Sinne als tätigkeitsbezogene Kompetenzentwicklung zu verstehen. Ebenso ist die „beiläufige“ Kompetenzentwicklung, wie sie beispielsweise durch den Einsatz des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* geschehen kann, in dieser Studie nicht berücksichtigt. Die tatsächliche Intensität der Personalentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ dürfte damit spürbar über den rund 100 Stunden expliziter und gezielter Kompetenzentwicklung pro Jahr liegen – ein dennoch in der Tat viel zu geringer Anteil am gesamten Stundenkontingent der jwM.

## **6|3 Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument zur Personalentwicklung (Studie III)**

### **6|3|1 Hintergrund Studie III**

Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) wird in dieser Arbeit als eines der Instrumente verstanden, mittels derer hochschulische Personalentwicklung insbesondere für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen künftig verstärkt betrieben werden könnte. Während LVE, als Bildungsforschung eingesetzt, auf komplexe Erhebungsdesigns angewiesen wäre, die sich in der notwendigen Intensität nicht umsetzen lassen, oder aber, als Verfahren zur Qualitätsfeststellung, vor eine Reihe ungelöster methodischer Probleme steht, erscheint diese dritte mögliche Rolle – nämlich: als Instrument der Personalentwicklung – konsensfähig,

wenn sie auch bislang wenig konkret ausgestaltet ist (vgl. hierzu Abschnitte 3|3 und 3|4). Gemeint ist, dass LVE als Personalentwicklung eingesetzt wird, um in gezielter Weise die lehrbezogenen Einstellungen und Kompetenzen von jwM zu entwickeln (vgl. Arbeitsdefinition PE in Abschnitt 4|1) und um auf diese Weise die Optimierung und Weiterentwicklung des individuellen Lehrendenverhaltens zu unterstützen.

Weitgehend unklar ist bislang, auf Basis welcher Wirkmechanismen derartige Kompetenz- und/oder Verhaltensänderungen aufgrund von LVE stattfinden. Aus den theoretischen Grundlagen (vgl. Abschnitt 3|4|2) lassen sich potenzielle Erklärungen für die Wirkungsweise von studentischem Feedback an die Lehrenden ableiten; ein konsistenter konzeptioneller Rahmen für diese alternativen Erklärungsansätze fehlt jedoch bislang. Aus den praktischen Erfahrungen ergeben sich ebenfalls viele Hinweise auf die Wirkmechanismen von LVE. Die hierzu vorliegenden empirischen Untersuchungen vergleichen jedoch jeweils nur die Auswirkungen einzelner Ausgestaltungen der LVE, sodass von einer prozessorientierten Analyse der Wirkmechanismen nicht gesprochen werden kann. Daher bewegen sich auch die bestehenden Erklärungen über die Wirkungsweise von LVE vor allem auf der Ebene von „*subjektiven Theorien*“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; Scheele & Groeben, 1988; Lippens, 1993; Dolde & Götz, 1995; König & Zedler, 2002)<sup>22</sup>, also im Bereich durchaus verhaltensrelevanter individueller Erklärungen, die sich Personen ohne elaborierte wissenschaftliche Basis über einen bestimmten Gegenstandsbereich, hier: über die Wirkungsweise der LVE geben. Wissenschaftliche Erklärungen über die nicht selten beobachtete *Wirkungslosigkeit* von LVE (vgl. Heger, 1991; Rindermann, 1997, S. 42) sind noch weniger systematisch; sie werden vor allem als *post hoc*-Erklärungsversuche auf Basis persönlicher Eindrücke rückblickend angeführt. Gerade mit Blick auf die praktische Anwendung wäre eine stärkere empirische Fundierung auch der Theorien des Scheiterns von LVE wünschenswert.

Den subjektiven Theorien – gleich ob mit Blick auf das Gelingen oder das Scheitern, gleich ob wissenschaftlich zutreffend oder unzutreffend – kommt nicht nur im Rahmen der Reflexion *über* ein Vorhaben, sondern auch für dessen Ausgang selbst eine wichtige Rolle zu (vgl. Kriz, 1994 sowie die Rolle von Erwartungen in der Personalentwicklung, Abschnitt 4|2|5): Gerade *weil* ein bestimmter Dozent der Überzeugung ist, dass Studierende die Qualität von Lehrveranstaltungen treffend einschätzen können, wird er eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der LVE anstreben und so möglicherweise zu deren Gelingen beitragen. Gerade *weil* eine Studierende die subjektive Theorie verfolgt, dass erst der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zu Verbesserungen führt, wird sie darauf drängen, im Anschluss an die LVE auch zu einem direkten persönlichen Austausch zu kommen. Gerade *weil* ein Mitglied der Hochschuladministration die Überzeugung teilt, dass nur die Kopplung zwischen Evaluationsergebnissen und Gehaltshöhe die notwendige Motivation zur Verbesserung der Lehre bewirken kann, wird diese Person sich für einen entsprechenden Einsatz des LVE-Verfahrens einsetzen.

Es ist hierbei auch davon auszugehen, dass sich die subjektiven Erklärungen der *Anbieter* von Lehrveranstaltungsevaluation – wie Evaluationsexperten, Mitwirkende von Evaluationsprojekten, Fachschaftsmitglieder mit entsprechendem Aufgabenbereich – systematisch von der Perspektive der *Nutzer* – insbesondere: Lehrende, die LVE mit ihren individuellen Zielsetzungen, Hoffnungen und Erwartungen einsetzen – unterscheiden. Konkret ist davon auszugehen, dass die zahlreichen Differenzierungen, die bisherige

<sup>22</sup> Die Begriffe „subjektive Theorie“ und „subjektive Erklärung“ werden nachfolgend synonym verwendet. Gemeint ist jeweils die verbale Entsprechung der Vorstellung, die die Person von den Wirkmechanismen der LVE hat. Da mit vorgegebenen Formulierungen gearbeitet wurde, konnten die Befragten ihre Vorstellungen über die bei LVE wirksamen Prozesse nur in stark vereinfachter Weise wiedergeben. Einen Eindruck von der „wahren“ Vielfältigkeit der subjektiven *Theorien* erhielten wir in Studie VI (vgl. Interviewleitfaden in Anhang F.1, Fragen B.3 und B.4). Die in Studie III untersuchten subjektiven *Erklärungen* spiegeln damit nur einen kleinen, aber wichtigen Ausschnitt der subjektiven Theorien wider.

Befunde zur Wirkungsforschung über LVE nahelegen (vgl. Abschnitt 3|4), am ehesten denjenigen bekannt sein dürften, die für die Durchführung von LVE verantwortlich sind, eben weil diese Personen sich im Rahmen ihres expliziten beruflichen Aufgabenfeldes als Anbieter von LVE zumindest gelegentlich, wenn nicht sogar schwerpunktmäßig mit derartigen empirischen Befunden beschäftigen. Während also bei den Anbietern der LVE, also den Evaluatorinnen und Evaluatoren, stärker bekannt sein dürfte, dass die volle Wirksamkeit von LVE gemäß zahlreicher empirischer Befunde erst bei stärkeren Intensitätsgraden erreicht wird, ist bei den Nutzern, nämlich den an LVE teilnehmenden Lehrenden, davon auszugehen, dass „naive“ subjektive Erklärungsmodelle dominieren, welche in der Regel auf die weniger invasiven Interventionsmodelle (vgl. Tabelle 3.2) hinauslaufen. Eine Trennlinie zwischen den schwächer und den stärker invasiven Interventionsmodellen könnte hierbei die Feedback-Hypothese markieren: Darüber hinausgehende Interventionsformen werden beispielsweise in der Studie von Rindermann (2000) von verschiedenen Autorengruppen klar befürwortet, von einer Mehrheit der (professoralen) Lehrenden jedoch nicht unterstützt – ein Grund für diese Ablehnung könnte eben darin liegen, dass letztere von der subjektiven Theorie überzeugt sind, dass die Wirksamkeit von LVE bereits durch schwächere Interventionsformen hinreichend sichergestellt werde. Vor diesem Hintergrund sollten also in den subjektiven Erklärungen über die Wirksamkeit von LVE bei den *Anbietern* von LVE die stärkeren Interventionsmodelle (wie hochschuldidaktisches Diskursmodell und darüber hinaus) im Vergleich zu den Nutzern stärker vertreten werden, während die schwächer invasiven Interventionsmodelle (wie Sensibilisierungs- und Feedback-Hypothese) bei den *Nutzern* eine stärkere Zustimmung erfahren sollten.

### 6|3|2 Fragestellungen Studie III

Um mehr über die Möglichkeiten zu erfahren, wie Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument zur Personalentwicklung eingesetzt werden kann, soll in Studie III die Wahrnehmung der LVE aus Sicht der Beteiligten – insbesondere: Studierende, Lehrende und Evaluationsanbieter – näher untersucht werden. Vor dem Hintergrund des in Abschnitt 3|4|2 skizzierten Interventionsmodells der LVE mit sechs Intensitätsstufen soll zunächst (Fragestellung 1) untersucht werden, welche subjektiven Erklärungen bei den an der Lehrveranstaltungsevaluation beteiligten Personen über die Wirkung dieses Instruments vorherrschen. Neben der Frage nach der positiven Wirksamkeit soll hierbei auch nach Erklärungen für die an vielen Stellen beobachtete Wirkungslosigkeit der LVE gefragt werden.

Mit dem Ziel einer Objektivierung dieser Informationen über die Wirkmechanismen des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* soll in einem zweiten Schritt geprüft werden, welche Prozessvariablen in einem Zusammenhang mit dem (von den Beteiligten selbst eingeschätzten) Erfolg der LVE stehen, wobei dieser Erfolg mit Blick auf die Lehrenden, die Studierenden und die Qualität der Lehrveranstaltungen differenziert betrachtet werden soll (Fragestellung 2).

Mit einem Fokus auf der Zielstellung dieser Arbeit, Lehrveranstaltungsevaluation als ein Instrument zur Personalentwicklung einzusetzen und auf diesem Wege die Qualität der Lehre zu fördern, sollen die wahrscheinlichen Auswirkungen alternativer Handlungsoptionen zur Stärkung der LVE als (lehrbezogener) Personalentwicklung aus Sicht der Beteiligten eingeschätzt werden (Fragestellung 3).

Abschließend soll auf Basis der subjektiven Erklärungen über die Wirkungsweise der LVE eine Analyse bedeutsamer Unterschiede in der Wahrnehmung des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* aus Sicht der Nutzer vs. der Anbieter von LVE erfolgen (Fragestellung 4). Hinsichtlich der subjektiven

Erklärungsmodelle für die Wirksamkeit sind insbesondere die beiden Hypothesen H1 und H2 zu prüfen, die von einer gegenläufigen Präferenz für die „schwäche“ vs. „stärker“ invasive Interventionsmodelle bei Anbietern vs. Nutzern von LVE ausgehen.

Fragestellungen Studie III	
(1)	Welche subjektiven Theorien über die Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit von LVE haben die Beteiligten?
(2)	Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Prozessvariablen bei der Durchführung von LVE und den wahrgenommenen Wirkungen der LVE?
(3)	Mit welchen Auswirkungen rechnen die Beteiligten bei ausgewählten hypothetischen Maßnahmen zur Stärkung der LVE als Instrument zur lehrbezogenen Personalentwicklung?
(4)	Worin liegen bedeutsame Unterschiede zwischen den Perspektiven von Anbietern und Nutzern der LVE? H1: Die Sensibilisierungs- und die Feedback-Hypothese werden bei der Erklärung der Wirksamkeit von LVE von den Nutzern stärker vertreten als von den Anbietern. H2: Das hochschuldidaktische Diskursmodell und darüber hinausgehende Interventionsmodelle werden von den Anbietern stärker vertreten als von den Nutzern.

**Abbildung 6.11** Fragestellungen Studie III: Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument der Personalentwicklung.

### 6|3|3 Methode Studie III

Studie III wurde als online-Studie konzipiert und durchgeführt. Zum Einsatz kam der in Anhang C.1 vollständig wiedergegebene Fragebogen, der auf den Forschungsseiten des Universitätsprojekts Lehrveranstaltung der Friedrich-Schiller-Universität Jena<sup>23</sup> eingerichtet und zwischen Mai und Juli 2006 freigeschaltet war. Der Fragebogen umfasste insgesamt 16 Fragen und war in sechs Themengebiete aufgeteilt. Der überwiegende Teil der Fragen enthielt Einzelaussagen, die auf einer geschlossenen Likert-Antwortskala hinsichtlich vorgegebener Bewertungsaspekte einzuschätzen waren. Ergänzende Fragen waren offen formuliert oder wiesen eine hiervon abweichende Antwortskala auf; in der nachfolgenden Auswertung wird auf das jeweilige Antwortformat hingewiesen. Zu allen Fragen bestand die Möglichkeit, „keine Angabe“ zu markieren, falls eine Einschätzung nicht möglich war oder die Person keine Auskunft geben wollte. Eine Vorversion des Fragebogens war vor Beginn der Studie in einem *Pretest* von einer Stichprobe von  $N=7$  Personen aus der Zielgruppe der Befragung bearbeitet worden; die Endversion wurde daraufhin gekürzt und an einigen Stellen vereinfacht.

Einen Schwerpunkt von Studie III stellte die Erfassung subjektiver Erklärungen über die Wirkungen der Lehrveranstaltungsevaluation (Fragestellungen 1 und 4) dar. Diese Fragestellung wurde in zwei aufeinander folgenden Fragenblöcken bearbeitet. Es wurde jeweils zunächst ein kurzer Einleitungstext präsentiert, in dem auf Befunde zur Wirksamkeit (Frage B.2) bzw. Wirkungslosigkeit (Frage C.1) von LVE verwiesen wurde. Um die Subjektivität der Erklärungsmuster anzuregen, wurden die Teilnehmenden in der jeweiligen Instruktion gebeten, sich zunächst die jeweilige Liste von Erklärungen über LVE durchzulesen und dann entsprechend ihrer persönlichen Erfahrungen oder Vermutungen anzugeben, für wie zutreffend sie die jeweilige Erklärung zur Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit von LVE halten. Durch die Antwortskala mit den Polen „stimme gar nicht zu“ und „stimme zu“ wurde die Subjektivität erneut unterstrichen. Bei den subjektiven Erklärungen zur Wirksamkeit (Frage B.2) wurde die in Abschnitt 3|4|2

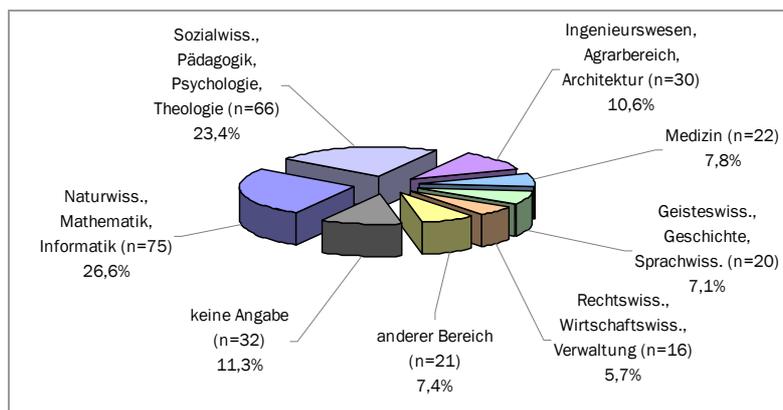
<sup>23</sup> [www.ule.uni-jena.de](http://www.ule.uni-jena.de), Bereich „online-Befragungen“

ausführlich beschriebene 9-fache Differenzierung der sechs Interventionsmodelle eingesetzt. Zur Erklärung der Wirkungslosigkeit liegt kein entsprechender konzeptioneller Rahmen vor; daher wurden speziell für diese Studie insgesamt zehn subjektive Erklärungen zur Wirkungslosigkeit formuliert (Frage C.1). Sie basieren (1) auf den in Abschnitt 3|3 ausführlich dargestellten Einwänden gegen das Instrument LVE (z.B. „Studierende können die Qualität einer Lehrveranstaltung nicht angemessen einschätzen. Daher sind LVE-Ergebnisse ohne echte Aussagekraft. Verbesserungen bleiben daher aus.“, insgesamt 4 subjektive Erklärungen), (2) aus der negativen Formulierung ausgewählter Erklärungen über die Wirksamkeit („Notwendige Folgemaßnahmen wie Beratung oder Workshops werden nicht angeboten. Aufbauend auf der LVE können daher keine Verhaltensänderungen erlernt werden. Verbesserungen entfallen daher.“, insgesamt 4 Erklärungen) sowie (3) aus der Übertragung allgemeiner Aussagen über die allgemeine Situation der Lehre an deutschen Hochschulen auf die konkrete Situation der LVE („Die Lehre nimmt an deutschen Hochschulen einen untergeordneten Stellenwert ein, deswegen ist die nötige Motivation zur Verbesserung der Lehre nicht gegeben. Auch LVE führt daher nicht zu Verbesserungen.“, insgesamt 2 Erklärungen). Die vollständige Liste der Formulierungen der subjektiven Erklärungen zur Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit von LVE ist in Anhang C.1 enthalten.

Aus der Gesamtzahl der deutschen Hochschulen wurde eine Stichprobe von  $N=53$  über das gesamte Bundesgebiet verteilten Hochschulen durch Zufallsauswahl festgelegt. Durch Recherche auf den Internetseiten dieser Hochschulen wurden insgesamt  $N=847$  Kontaktadressen von (1) jungen Hochschulmitarbeiter/-innen mit Aufgaben in der Lehre, (2) Evaluationsprojekten, Stabsstellen zur Durchführung von Evaluation sowie vergleichbaren Strukturen (vgl. Studie I), (3) Fachschaften, die Aktivitäten im Bereich der Lehrevaluation unterstützen, (4) Sekretariaten recherchiert. Je Fachbereich wurden maximal 15 Kontaktadressen berücksichtigt, je Hochschule maximal 50, um eine Streuung über verschiedene Fachgebiete zu erreichen. Im Zeitraum zwischen Mai und Juni 2006 wurden alle Personen einmalig per e-Mail zur Teilnahme an der online-Studie eingeladen. Im Falle der Sekretariate wurden die Empfänger gebeten, die Einladung zur Studie an junge Hochschulmitarbeiter/-innen in ihrem Bereich weiterzuleiten.

Auf die Ziele der Befragung wurde hingewiesen; die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym. Insgesamt nahmen bis zum Abschluss der Befragung  $N=438$  Personen teil. Dies entspricht ohne Berücksichtigung etwaiger Weiterleitungen der Einladungen an weitere Interessierte einer Teilnahmequote von 51,7%. Einige Teilnehmende brachen die Bearbeitung des Fragebogens vorzeitig ab oder entsprachen nicht der Zielgruppe; in die endgültige Auswertung gelangten  $N=282$  bis zum Ende bearbeitete online-Fragebögen von Personen, die in einer beliebigen Form in der Vergangenheit persönlich an LVE beteiligt gewesen waren (als ausfüllende Studierende, als teilnehmende Lehrende, als Anbieter von LVE, vgl. Fragen A.1 sowie F.3; nachfolgend als „Gesamtstichprobe“ bezeichnet, entspricht einer Teilnahmequote von 33,3%).

An der Studie nahmen 44,3% Frauen (Anteil an der Gesamtstichprobe, Frage F.1) und 43,3% Männer teil ( $n=35$  ohne Angabe). Das Durchschnittsalter (Frage F.2) betrug  $M=31,36$  Jahre ( $SD=9,31$ ). Es nahmen nach eigener Zuordnung der Teilnehmenden (Frage F.3) 27,0% Studierende, 36,9% Nachwuchswissenschaftler/-innen, 5,3% Evaluationsexperten, 7,8% Mitglieder der professoralen Ebene, 3,1% Personen mit einem Hochschulamt sowie 9,2% „sonstige“ Personen teil; insgesamt  $n=30$  Personen machten bei dieser Frage keine Angabe. Insgesamt 8,9% Personen ordnen sich als Studierende oder Mitarbeiter/-innen einer Fachhochschule zu (Frage F.5), 74,1% zählen sich zu Universitäten, während 6,0% auf andere Hochschulen entfallen und  $n=31$  Personen keine Angabe machen. Hinsichtlich der Fächerzugehörigkeit (Frage F.6) ergab sich die in Abbildung 6.12 dargestellte Verteilung.



**Abbildung 6.12** Prozentuale Verteilung der Teilnehmenden an Studie III auf unterschiedliche Fächergruppen (N=282).

Nach Ende der Datenerhebung wurden die Rohdaten um unvollständige Datensätze bereinigt, in einen gemeinsamen Datensatz überführt und zur Auswertung gebracht; zum Einsatz kam hierbei SPSS für Windows, Version 13.0. Zu einigen Fragestellungen wurden neben der deskriptiven Auswertung inferenzstatistische Verfahren angewandt; die jeweils durchgeführten Analysen werden nachfolgend erläutert.

### 6|3|4 Ergebnisse Studie III

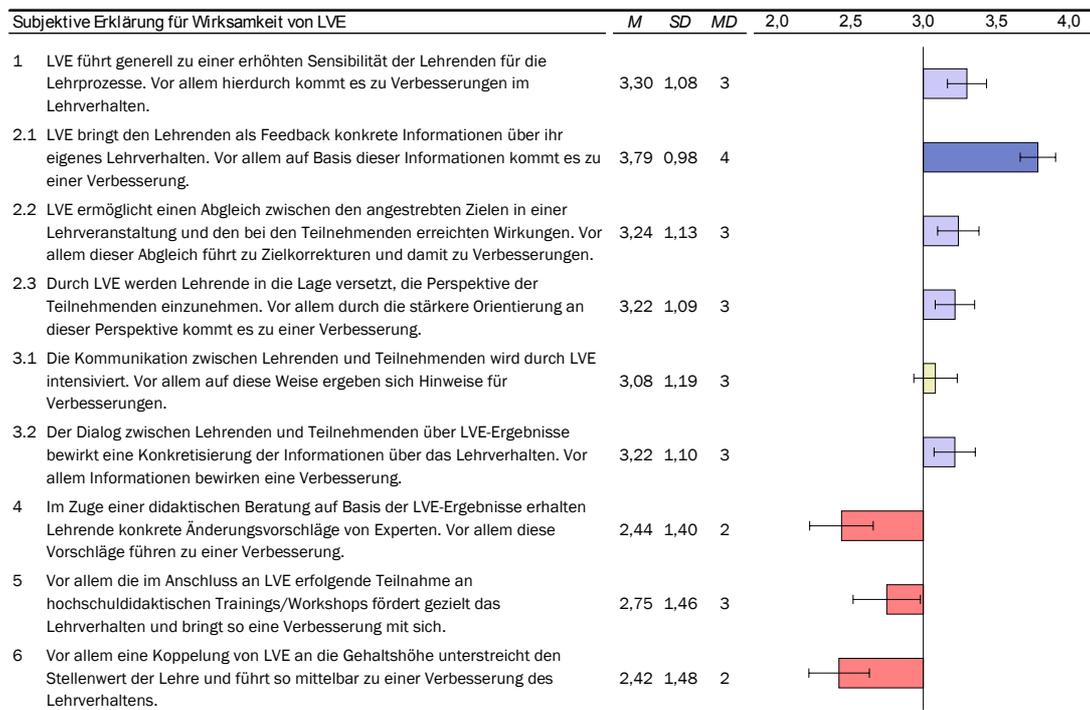
*Subjektive Erklärungen über die Wirkungsweise von Lehrveranstaltungsevaluation (Fragestellung 1).* Mit Blick auf die subjektiven Theorien über die Wirkmechanismen der Lehrveranstaltungsevaluation wurden zunächst die subjektiven Erklärungen über die Wirksamkeit von LVE (Frage B.2) und anschließend jene über deren Wirkungslosigkeit (Frage C.1) erhoben. Bei der Wirksamkeit wurden insgesamt neun ausformulierte potenzielle Erklärungen auf Basis der sechs Interventionsmodelle zur Lehrveranstaltungsevaluation zur Einschätzung gebracht; Abbildung 6.13 zeigt die durchschnittlichen Einschätzungen in der Gesamtstichprobe (alle Befragten, soweit sie eine Einschätzung abgegeben haben).

Anhand der durchschnittlichen Zustimmung lassen sich vier Gruppen von subjektiven Theorien identifizieren. (1) Eine einzige Erklärung fällt weit in den zustimmenden Abschnitt der Antwortskala (Skalenmittelpunkt: 3,0), nämlich Erklärung 2.1 mit  $M=3,79$ . Diese Ausprägung der Feedback-Hypothese wird somit von den Befragten insgesamt als am plausibelsten und ihrer Erfahrung gemäß am ehesten zutreffend eingeschätzt – nämlich jene, gemäß derer die durch LVE erzielten Verbesserungen auf dem Wege der durch das Feedback erlangten Informationen über das Lehrverhalten erreicht werden.

(2) In eine zweite Gruppe fallen insgesamt vier der subjektiven Erklärungen, darunter auch die beiden verbleibenden Ausprägungen der Feedback-Hypothese (Erklärung 2.2 mit  $M=3,24$  sowie Erklärung 2.3 mit  $M=3,22$ ), ferner die Sensibilitäts-Hypothese (Erklärung 1,  $M=3,30$ ) und die zweite Variante des Diskursmodells (Erklärung 3.2,  $M=3,22$ ). Diese vier subjektiven Erklärungen erfahren eine leichte Zustimmung seitens der Befragten, indem ihre Konfidenzbänder vollständig oberhalb des Skalenmittelpunkts (entsprechend 3,0), also im zustimmenden Abschnitt der Antwortskala liegen.

(3) Eine weitere subjektive Erklärungen wird von den Befragten als weder eindeutig zutreffend noch eindeutig unzutreffend eingeschätzt, mit  $M=3,08$  liegt die Einschätzung zur ersten Formulierung des Diskursmodells (Erklärung 3.1, intensivierte Kommunikation) im Bereich des Skalenmittelpunkts.

(4) Schließlich werden drei Erklärungen tendenziell abgelehnt: Ihre Konfidenzbänder liegen vollständig im ablehnenden Bereich der Antwortskala, allerdings durchweg noch oberhalb des ersten ablehnenden Antwortpols (entsprechend 2,0). Die drei subjektiven Theorien, die dem Beratungsansatz (Erklärung 4,  $M=2,44$ ), dem Modell der Kompetenzentwicklung (Erklärung 5,  $M=2,75$ ) sowie dem Modell der institutionellen Verankerung (Erklärung 6,  $M=2,42$ ) entsprechen, finden in der subjektiven Wahrnehmung und Erfahrung der Befragten insgesamt somit wenig Unterstützung.



**Abbildung 6.13** Zustimmung zu neun subjektiven Erklärungen über die Wirksamkeit von LVE (5-stufige Skala von 1,0: „stimme nicht zu“, bis 5,0: „stimme zu“;  $N=156...260$ , andere ohne Angabe). Die Balken entsprechen den Mittelwerten mit 95%-Konfidenzbändern (jeweils doppelter Standardfehler des Mittelwerts ober- und unterhalb des Mittelwerts).

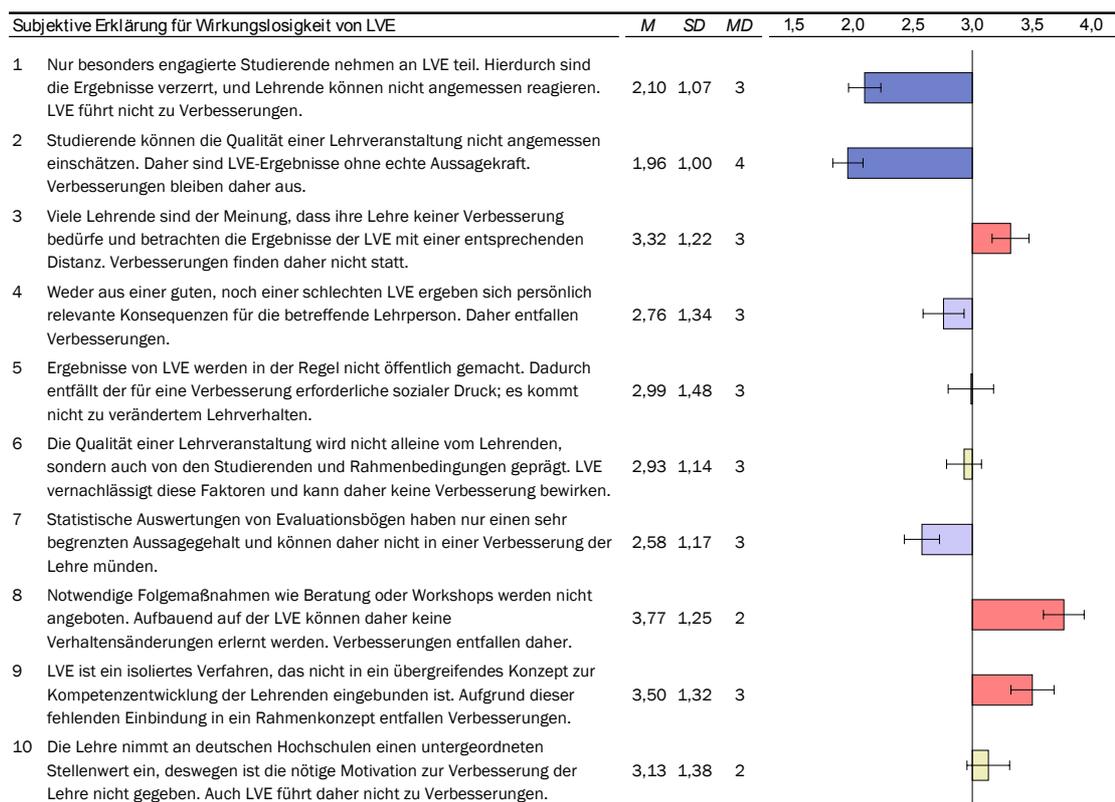
Bei der analog aufgebauten Frage zur subjektiven Erklärung der Wirkungslosigkeit von Lehrveranstaltungsevaluation zeigte sich das in Abbildung 6.14 dargestellte Befundmuster. Auch hier lassen sich empirisch vier Gruppen von Erklärungsmustern abgrenzen. (1) Eine deutliche Zustimmung wird von den Befragten gegenüber drei der potenziellen subjektiven Erklärungen geäußert; die Konfidenzbänder zu diesen drei Erklärungen liegen vollständig oberhalb des Indifferenzpunkts der Skala (entsprechend 3,0). Hierzu zählen das Fehlen von Folgemaßnahmen wie Beratung oder Workshops (Erklärung 8, mit  $M=3,77$  die am stärksten bestätigte potenzielle Erklärung), die mangelnde Einbindung der LVE in ein übergreifendes Konzept zur Kompetenzentwicklung (Erklärung 9,  $M=3,50$ ) sowie die bei vielen Lehrenden wahrgenommene oder unterstellte Auffassung, in ihrer Lehre keiner weiteren Verbesserung zu bedürfen (Erklärung 3,  $M=3,32$ ).

(2) Einer zweiten Gruppe sind ebenfalls drei potenzielle Erklärungen zuzuordnen; ihre Konfidenzbänder umschließen jeweils den Skalenmittelpunkt, sodass keine Antworttendenz eindeutig überwiegt. So wird die unterbleibende Veröffentlichung der Ergebnisse von LVE zum Teil als Grund für ausbleibende Wirkung angesehen (Erklärung 5,  $M=2,99$ ). Die Befragten machen mit dem Beitrag der Studierenden und den

Rahmenbedingungen solche Faktoren für die Qualität der Veranstaltung verantwortlich, die von LVE nicht berücksichtigt werden und deswegen deren Wirkung zum Teil beeinträchtigen könnten (Erklärung 6,  $M=2,93$ , vgl. Modell der Lehrqualität in Abbildung 3.2), und zum Teil wird die Wirksamkeit von LVE nach Ansicht der Befragten dadurch untergraben, dass die Lehre an deutschen Hochschulen einen untergeordneten Stellenwert einnehme (Erklärung 10,  $M=3,13$ ).

(3) Eine leichte Zurückweisung mit Konfidenzbändern vollständig im ablehnenden Bereich der Antwortskala erfahren Erklärung 4, in der mangelnde persönliche Konsequenzen der LVE für die Lehrenden für das Scheitern verantwortlich gemacht werden ( $M=2,76$ ), sowie Erklärung 7, in welcher die mangelnde Aussagekraft statistischer Auswertungen von LVE-Bögen als Erklärungsansatz angeführt wird ( $M=2,58$ ).

(4) Sehr deutlich werden zwei weitere mögliche subjektive Erklärungen abgelehnt; ihre Konfidenzbänder liegen im Gegensatz zu den zuvor genannten, leicht zurückgewiesenen Erklärungen deutlich im ablehnenden Teil der Antwortskala: Eine Verzerrung der Ergebnisse von LVE durch die vorwiegende Teilnahme besonders engagierter Studierender wird demnach nur wenig für die mangelnde Wirksamkeit von LVE verantwortlich gemacht (Erklärung 1,  $M=2,10$ ), und die Befragten sehen auch eine etwaige Einschränkung der Fähigkeit von Studierenden, die Qualität von Veranstaltungen einzuschätzen, nur wenig als Ursache für das Scheitern von LVE an (Erklärung 2,  $M=1,96$ ).



**Abbildung 6.14** Zustimmung zu neun subjektiven Erklärungen für die Wirkungslosigkeit von LVE (5-stufige Skala von 1,0: „stimme nicht zu“, bis 5,0: „stimme zu“;  $N=212...253$ , andere ohne Angabe). Die Balken entsprechen den Mittelwerten mit 95%-Konfidenzbändern (jeweils doppelter Standardfehler des Mittelwerts ober- und unterhalb des Mittelwerts).

*Zusammenhänge zwischen Prozessvariablen und wahrgenommener Wirkung (Fragestellung 2).* Eine mehr auf objektivierbaren Beobachtungen und weniger auf subjektiven Einschätzungen der Befragten

basierende Möglichkeit, Einflussfaktoren der Wirksamkeit von LVE zu ermitteln, bietet die Analyse der Prozessvariablen von LVE. Den Befragten wurden hierzu (Frage A.3) insgesamt 12 Beschreibungsmerkmale gegeben, mit denen sie dasjenige Evaluationsverfahren einschätzen sollten, mit dem sie bislang die meisten Erfahrungen gesammelt hatten. Neun dieser Beschreibungsmerkmale bezogen sich auf den Prozess der Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluation, drei hingegen auf die beobachteten Wirkungen der LVE. Mit Hilfe von schrittweisen linearen Regressionsanalysen (Backhaus et al., 1996, S. 1ff.; Bortz, 1999, S. 429) wurden Zusammenhänge zwischen den Prozess- und den Wirkungsvariablen untersucht. Bei der schrittweisen linearen Regressionsanalyse wird versucht, auf Basis von Korrelationen aus mehreren potenziellen Prädiktoren diejenigen auszuwählen, die die Ausprägung eines (näherungsweise) intervallskalierten Kriteriums vorhersagen. Die Aufnahme der Prädiktoren in das lineare Regressionsmodell erfolgt dabei schrittweise anhand der Frage, welcher der (verbleibenden) Prädiktoren die höchste partielle, um den Einfluss der bislang im Modell berücksichtigten Prädiktoren bereinigte Korrelation mit dem Kriterium aufweist. Für die vorliegende Fragestellung wurde in drei separaten Regressionsanalysen versucht, jeweils eine der drei Wirkungsvariablen (z.B. Item 11: „Insgesamt gesehen profitieren die Lehrenden von der Durchführung.“) durch die neun erhobenen Prozessvariablen (z.B. Item 6: „Die Evaluationsergebnisse werden durch Aushang, Internet, ... im Regelfall veröffentlicht.“) vorherzusagen. Tabelle 6.8 zeigt die Ergebnisse dieser Analysen.

**Tabelle 6.8** Ergebnisse der schrittweisen linearen Regressionen zur Vorhersage der Wirkungen von LVE durch Prozessvariablen (N=139...142). Angegeben sind ausschließlich die in das jeweilige Modell aufgenommenen Prädiktoren.

Modell	Test der Prädiktoren			$R^2_{cor}$
	$\beta$	$t$	$p$	
Modell für Kriterium "Durch die LVE kommt es zu einer spürbaren Verbesserung der Lehrveranstaltungen."				0,43
Die Dozenten/innen setzen sich erkennbar mit Evaluationsergebnissen auseinander.	0,46	6,44	<0,001	
LVE ist eingebettet in ein Rahmenkonzept zur Entwicklung der (didaktischen) Kompetenzen der Lehrenden.	0,30	4,54	<0,001	
Die Lehrenden stellen in der Regel die Evaluationsergebnisse den Studierenden persönlich vor.	0,16	2,28	0,024	
Modell für Kriterium "Insgesamt gesehen, profitieren die Lehrenden von der Durchführung der LVE"				0,36
Die Dozenten/innen setzen sich erkennbar mit Evaluationsergebnissen auseinander.	0,33	4,50	<0,001	
LVE ist eingebettet in ein Rahmenkonzept zur Entwicklung der (didaktischen) Kompetenzen der Lehrenden.	0,27	3,99	<0,001	
Die meisten Studierenden beteiligen sich gerne an der LVE.	0,21	2,89	<0,001	
Viele Studierende nutzen die LVE für persönliche, nicht-konstruktive Kritik.	-0,18	-2,56	0,012	
Modell für Kriterium "Insgesamt gesehen, profitieren die Studierenden von der Durchführung der LVE"				0,42
Die Dozenten/innen setzen sich erkennbar mit Evaluationsergebnissen auseinander.	0,43	5,95	<0,001	
LVE ist eingebettet in ein Rahmenkonzept zur Entwicklung der (didaktischen) Kompetenzen der Lehrenden.	0,18	2,74	0,007	
Die Evaluationsergebnisse werden (durch Aushang, Internet) im Regelfall veröffentlicht.	0,18	2,70	0,008	
Die meisten Lehrenden beteiligen sich gerne an der LVE.	0,16	2,15	0,033	
Viele Studierende nutzen die LVE für persönliche, nicht-konstruktive Kritik.	-0,16	-2,50	0,014	

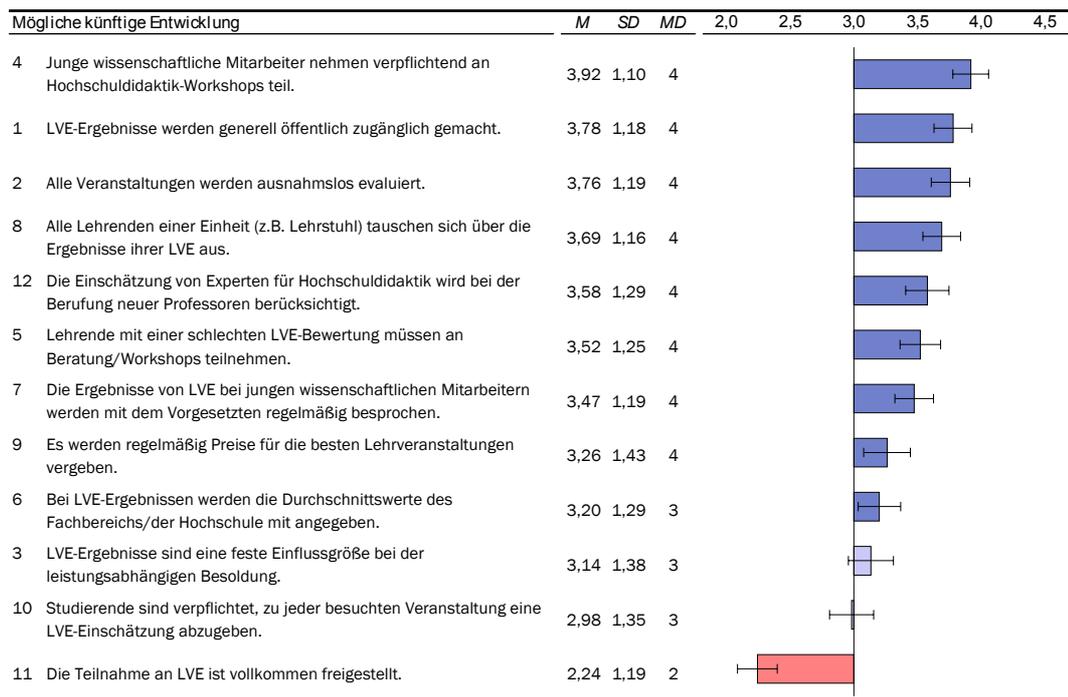
Für alle drei Wirkungsvariablen konnten signifikante lineare Regressionsmodelle ermittelt werden, die mit einer korrigierten Varianzaufklärung von  $R^2_{cor}=0,36...0,43$  einen erheblichen Erklärungswert für das jeweilige Kriterium aufweisen. Als stärkster Prädiktor erweist sich in allen drei Modellen mit Gewichten von  $\beta=0,33...0,46$  die Prozessvariable *erkennbare Auseinandersetzung der Dozenten/innen mit den Evaluationsergebnissen*. Ebenfalls einen maßgeblichen Erklärungsanteil erreicht in allen drei Modellen der Prädiktor *Einbettung der LVE in ein Rahmenkonzept zur Kompetenzentwicklung* ( $\beta=0,18...0,30$ , vgl. Interventionsmodell *Kompetenzentwicklung* in Abschnitt 3|4|2). Hinsichtlich der weiteren Prädiktoren unterschieden sich die drei Regressionsmodelle hingegen.

(1) Verbesserungen der Lehrveranstaltungen (erstes Regressionsmodell; Modelltest:  $F=35,3$ ,  $df=3;136$ ,  $p<0,001$ ) ergeben sich über die beiden genannten Einflussfaktoren hinaus vor allem dann, wenn die Lehrenden die Evaluationsergebnisse persönlich vorstellen ( $\beta=0,16$ , entsprechend Diskursmodell).

(2) Dass die Lehrenden von der Durchführung der LVE profitieren (zweites Regressionsmodell;  $F=20,3$ ,  $df=4;136$ ,  $p<0,001$ ), wird durch eine positiv motivierte Beteiligung der Studierenden befördert ( $\beta=0,21$ ), jedoch durch eine Nutzung der LVE für persönliche, nicht-sachliche Kritik ( $\beta=-0,18$ ) behindert.

(3) Schließlich (drittes Regressionsmodell;  $F=21,3$ ,  $df=5;137$ ,  $p<0,001$ ) profitieren die Studierenden von der Durchführung der LVE stärker, wenn die Ergebnisse veröffentlicht werden ( $\beta=0,18$ ) und wenn sich auch die Lehrenden gerne an der LVE beteiligten ( $\beta=0,16$ ). Der Nutzen der LVE wird für die Studierenden vermindert, wenn einige von ihnen die LVE für persönliche, nicht-konstruktive Kritik nutzen ( $\beta=-0,16$ ).

*Faktoren zur Stärkung der LVE (Fragestellung 3).* Zur Ermittlung von Faktoren, welche die Wirksamkeit von LVE als Instrument der lehrbezogenen Personalentwicklung unterstützen können, wurden eine direkte und eine indirekte Herangehensweise gewählt. Bei der indirekten Herangehensweise (Frage E.1, Abbildung 6.15) wurden die Befragten gebeten, mögliche künftige Entwicklungen der Lehrveranstaltungsevaluation danach zu bewerten, für wie wahrscheinlich sie vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen einen daraus resultierenden positiven Einfluss auf die Qualität der Lehre halten.



**Abbildung 6.15** Einschätzung der Wahrscheinlichkeit positiver Auswirkungen auf die Lehrqualität zu 12 möglichen künftigen Entwicklung (5-stufige Skala von 1,0: „unwahrscheinlich“, bis 5,0: „höchstwahrscheinlich“;  $N=235...249$ ). Die Balken entsprechen Mittelwerten mit 95%-Konfidenzbändern (jeweils doppelter Standardfehler des Mittelwerts ober- und unterhalb des Mittelwerts).

Von den Befragten wird eine Vielzahl möglicher Entwicklungen als für die Qualität der Lehre (überwiegend) förderlich eingeschätzt: (1) Für sieben und damit für die Mehrzahl der zwölf skizzierten hypothetischen Entwicklungen geben die Teilnehmenden eine deutlich über dem Skalenmittelpunkt (ent-

sprechend 3,0) liegende Wahrscheinlichkeit an, dass es zu positiven Effekten auf die Qualität der Lehre kommen würde, wenn die entsprechende Maßnahme umgesetzt oder die betreffende Festlegung getroffen würde. Diese als voraussichtlich wirksam eingeschätzten Maßnahmen umfassen beispielsweise die verpflichtende Teilnahme junger Lehrender an Hochschuldidaktik-Workshops, die mit  $M=3,92$  als die Maßnahme mit der insgesamt höchsten Erfolgswahrscheinlichkeit eingeschätzt wird (Entwicklung 4, entsprechend Kompetenzentwicklungsmodell), ferner die Stärkung des Austausches über LVE-Ergebnisse auf kollegialer Ebene (Entwicklung 8,  $M=3,69$ , entsprechend einer Variante des Diskursmodells) bis hin zur Angabe von Durchschnittswerten bei der LVE-Auswertung (Entwicklung 6, mit  $M=3,20$  ebenfalls noch klar überwiegende Erfolgswahrscheinlichkeit, im Sinne der Feedback-Hypothese).

(2) Zwei weitere mögliche Entwicklungen werden mit einer mittleren Erfolgswahrscheinlichkeit eingeschätzt, bei der die positive Erfolgsaussicht jedoch nicht überwiegt – die Konfidenzbänder umschließen den Skalenmittelpunkt (entsprechend 3,0). Demnach erscheint den Befragten die Berücksichtigung des LVE-Ergebnisses in der Bezahlung von Lehrenden (Entwicklung 3,  $M=3,14$ , institutionelle Verankerung) ebenso wie die verpflichtende Beteiligung der Studierenden an der LVE (Entwicklung 10,  $M=2,98$ , ebenfalls institutionelle Verankerung) nur bedingt wirksam hinsichtlich einer Verbesserung der Lehrqualität.

(3) Sehr wenig Unterstützung hinsichtlich positiver Auswirkungen auf die Qualität der Lehre erhält die Idee, die Teilnahme an LVE vollkommen freizustellen (analog zur Sensibilisierungs-Hypothese). Mit  $M=2,24$  liegt die Einschätzung der Erfolgsaussichten für diese hypothetische Entwicklung als einziger der zehn eingeschätzten Möglichkeiten deutlich im kritischen Bereich der Antwortskala.

Bei der direkten Herangehensweise zur Ermittlung förderlicher Faktoren (Frage E.2) wurden die Befragten gebeten, konkrete Maßnahmen zu benennen, die sie in ihrem eigenen Arbeitsbereich für geeignet halten würden, um die Wirkung der LVE künftig zu erhöhen. Diese Frage wurde offen gestellt; die Einzelaussagen wurden im Rahmen einer quantitativen Inhaltsanalyse (Merten, 1995; Mayring, 2000) in ein Kategoriensystem eingeordnet, das in Anlehnung an die sechs Intensitätsstufen der Interventionsmodelle formuliert worden war (Anhang C.2; vgl. Abschnitt 3|4|2). Es ergab sich keine exakte Übereinstimmung mit den Interventionsmodellen, sodass die Antwortkategorien unabhängig von den subjektiven Erklärungen formuliert wurden. Eine Reihe von Aussagen ließ sich keinem der Interventionsmodelle zuordnen, sondern betraf begleitende und steuernde Prozesse der LVE, wie sie in Abschnitt 4|3|4 als *Meta*-prozesse der Personalentwicklung beschrieben worden waren. Hierfür wurden zwei weitere Kategorien eingeführt. Insgesamt wurden  $N=364$  Aussagen von drei unabhängigen Ratern eingeordnet; die durchschnittliche Inter-Rater-Übereinstimmung betrug  $\kappa=0,73$  (Cohen's Kappa: Cohen, 1960; Landis & Koch, 1977; Bortz, 1999, S. 202ff.) und war somit hinreichend aussagekräftig (Abbildung 6.16).

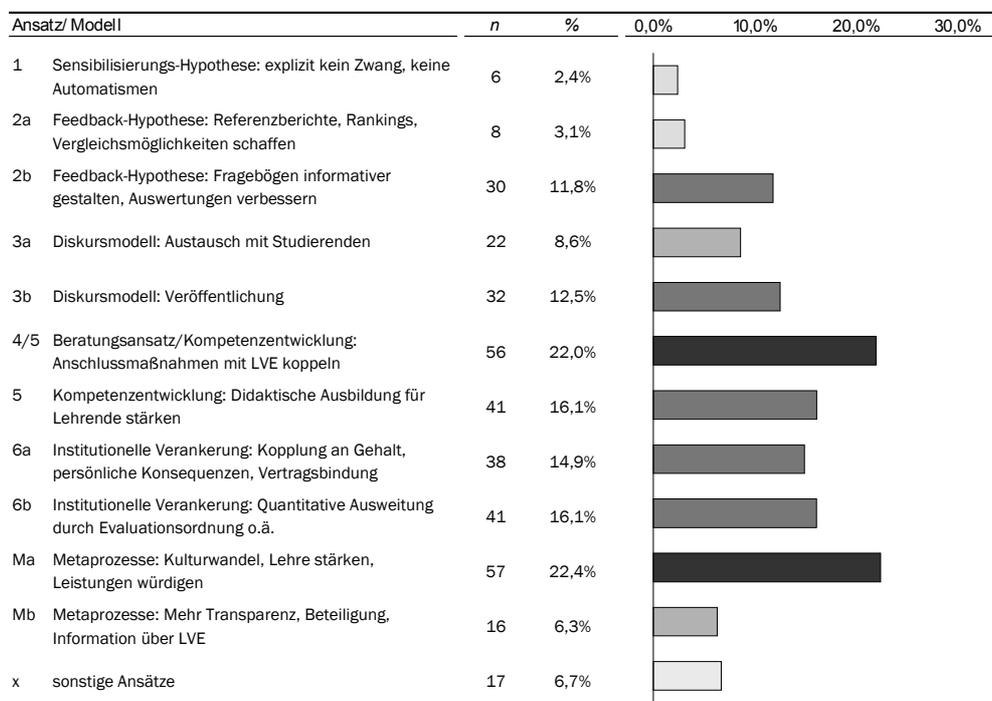
Es lassen sich hinsichtlich der Häufigkeit vier Gruppen von Aussagen unterscheiden: (1) Mit einem klaren Abstand vor allen anderen Nennungen werden der Gedanke einer Kopplung zwischen LVE und Anschlussmaßnahmen (z.B. didaktische Beratung, Workshop-Besuch, entsprechend Beratungsansatz oder Kompetenzentwicklungsmodell; Ansatz 4/5: 22,0% der Befragten) sowie die Notwendigkeit eines Kulturwandels (Metaprozesse zur Stärkung der Lehre, Würdigung von Lehrleistungen, auch auf symbolischer Ebene; Ansatz Ma: 22,4%) als Bedingungen für eine Intensivierung der Wirksamkeit von LVE genannt.

(2) Insgesamt fünf Ansätze werden seltener, jedoch von mehr als jeder zehnten Person genannt, darunter eine Variation des Diskursmodells (Veröffentlichung der Ergebnisse; 3b: 12,5%) und zwei Ansätze der institutionellen Verankerung (quantitative Ausweitung der Beteiligung, z.B. durch Evaluationsordnung

oder anderweitige Verpflichtung: 6b: 16,1%; Gehaltskopplung oder anderer Automatismus mit LVE-Ergebnissen; 6a: 14,9%), ferner ein mit der Feedback-Hypothese zusammenhängender Ansatz (Verbesserung bestehender LVE-Instrumente oder –Auswertungen mit dem Ziel höherer Informativität; 2b: 11,8%) sowie das Modell der Kompetenzentwicklung (Stärkung der didaktischen Ausbildung für Lehrende; 5: 16,1%).

(3) Ergänzend hierzu, werden gelegentlich die zweite berücksichtigte Variante des Diskursmodells (Austausch mit Studierenden; Ansatz 3a: 8,6%) sowie der Gedanke einer stärkeren Beteiligung von Lehrenden und/oder Studierenden am LVE-Verfahren (durch Information und Transparenz, ebenfalls als Metaprozesse verstanden; Ansatz Mb: 6,3%) genannt.

(4) Zwei Ansätze wurden mit relativen Häufigkeiten unter 5% ausgesprochen selten vertreten: Weder die hinter der Sensibilisierungs-Hypothese stehende Rationalität, ganz auf Verbindlichkeit, Verpflichtung und Zwang zu verzichten (1: 2,4%) noch die Anreicherung der LVE-Berichte um Referenzen, Rankings, Vergleichsmöglichkeiten (Variante der Feedback-Hypothese, 2a: 3,1%) würde nach Ansicht der Befragten somit maßgeblich zu einer intensiveren Nutzung von LVE als lehrbezogene Personalentwicklung beitragen.



**Abbildung 6.16** Absolute und relative Häufigkeiten von Ansätzen zur Stärkung der LVE-Nutzung (N=282; n=27 ohne Angabe; kategorisierte Aussagen; Mehrfachnennungen möglich; Bezeichnungen verweisen auf Interventionsmodelle).

*Unterschiede zwischen den Perspektiven von Nutzern und Anbietern der LVE (Fragestellung 4).* Um abschließend die vermuteten Unterschiede in den Bewertungen der Anbieter der LVE einerseits und ihren Nutzern andererseits näher zu untersuchen, wurden aus der Gesamtstichprobe zunächst zwei überschneidungsfreie Teilstichproben ausgewählt. In die Gruppe der Anbieter wurden alle Personen eingeordnet, die gemäß eigener Angabe (Frage A.1) entweder als Fachschaftsmitglied (n=27), als Mitarbeiter/-in eines Evaluationsprojekts oder einer vergleichbaren Hochschulstruktur (n=35) oder als Mitglied einer der Hochschulleitung zugehörigen Stelle (n=24) mehrfach Lehrveranstaltungsevaluation angeboten haben und (Frage F.3) in ihrer gegenwärtigen Funktion seit mindestens einem Jahr tätig sind. Es ergab

sich eine Gruppe von  $n=56$  Personen, die auf diese Weise als Anbieter von Lehrveranstaltungsevaluation eingeordnet wurden. Die Gruppe der *Nutzer* wurde dadurch definiert, dass sie sich als Lehrende an der LVE beteiligt haben ( $n=117$ ), ebenfalls über einen Erfahrungszeitraum von mindestens einem Jahr verfügen und bislang nicht als Anbieter im Sinne eines der genannten Kriterien aufgetreten waren. Anhand dieser Kriterien wurden  $n=76$  der Gruppe der Nutzer von LVE zugeordnet.

Zur Ermittlung etwaiger Unterschiede wurden die Mittelwerte der Angaben zu den Items aus den Fragenblöcken B.2 (subjektive Erklärungen zur Wirksamkeit von LVE) sowie C.1 (subjektive Erklärungen der Wirkungslosigkeit) in separaten *t*-Tests für unverbundene Stichproben (Bortz, 1999, S. 137) miteinander verglichen. Entsprechend der Hypothesen H1 und H2 erfolgte die Testung im Falle der Erklärungen zur Wirksamkeit 1-seitig, bei den Erklärungen zur Wirkungslosigkeit, zu denen keine gerichteten Hypothesen vorlagen, hingegen 2-seitig. Tabelle 6.9 zeigt ausschließlich die Ergebnisse, bei denen sich eine Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p < 0,10$  ergab; alle anderen Mittelwertvergleiche verfehlten die Signifikanz deutlich (alle  $p > 0,20$ ).

**Tabelle 6.9** Vergleich der Mittelwerte in den subjektiven Erklärungen der Anbieter ( $n=56$ ) und der Nutzer ( $n=76$ ) von LVE. Aufgeführt sind ausschließlich statistisch bedeutsame Unterschiede, (\*) marginal signifikant ( $p \leq 0,10$ ), \* signifikant ( $p \leq 0,05$ ), \*\* hochsignifikant ( $p \leq 0,01$ ), alle anderen Vergleiche n.s. ( $p > 0,20$ ).

Subjektive Erklärungen	Anbieter ( $n=56$ )			Nutzer ( $n=76$ )			Vergleich der Mittelwerte		
	$M_A$	$SD_A$	$MD_A$	$M_N$	$SD_N$	$MD_N$	$t$	$df$	$p$
<b>B.1 Wirksamkeit von LVE</b>									
1 LVE führt generell zu einer erhöhten Sensibilität der Lehrenden für die Lehrprozesse. Vor allem hierdurch kommt es zu Verbesserungen im Lehrverhalten.	3,27	1,02	3	3,51	0,98	4	-1,379	128	0,09 (*)
2.1 LVE bringt den Lehrenden als Feedback konkrete Informationen über ihr eigenes Lehrverhalten. Vor allem auf Basis dieser Informationen kommt es zu einer Verbesserung.	3,68	0,92	4	4,00	0,98	4	-1,914	130	0,029 *
3.1 Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Teilnehmenden wird durch LVE intensiviert. Vor allem auf diese Weise ergeben sich Hinweise für Verbesserungen.	3,40	1,06	4	2,85	1,22	3	2,667	128	0,009 **
3.2 Der Dialog zwischen Lehrenden und Teilnehmenden über LVE-Ergebnisse bewirkt eine Konkretisierung der Informationen über das Lehrverhalten. Vor allem Informationen bewirken eine Verbesserung.	3,38	1,07	3	2,91	1,09	3	2,369	119	0,019 *
4 Im Zuge einer didaktischen Beratung auf Basis der LVE-Ergebnisse erhalten Lehrende konkrete Änderungsvorschläge von Experten. Vor allem diese Vorschläge führen zu einer Verbesserung.	3,06	1,47	3	2,18	1,38	2	2,882	89	0,005 **
5 Vor allem die im Anschluss an LVE erfolgende Teilnahme an hochschuldidaktischen Trainings/Workshops fördert gezielt das Lehrverhalten und bringt so eine Verbesserung mit sich.	3,11	1,41	3	2,47	1,50	2	2,009	85	0,025 *
<b>C.1 Wirkungslosigkeit von LVE</b>									
2 Studierende können die Qualität einer Lehrveranstaltung nicht angemessen einschätzen. Daher sind LVE-Ergebnisse ohne echte Aussagekraft. Verbesserungen bleiben daher aus.	1,68	0,81	2	2,17	1,11	2	-2,824	129	0,005 **
3 Viele Lehrende sind der Meinung, dass ihre Lehre keiner Verbesserung bedürfe und betrachten die Ergebnisse der LVE mit einer entsprechenden Distanz. Verbesserungen finden daher nicht	3,45	1,05	4	2,82	1,34	3	2,905	125	0,004 **
7 Statistische Auswertungen von Evaluationsbögen haben nur einen sehr begrenzten Aussagegehalt und können daher nicht in einer Verbesserung der Lehre münden.	2,16	1,24	2	2,63	1,21	2	-2,135	128	0,035 *

Hinsichtlich der Erklärungen zur Wirksamkeit von LVE waren Hypothesen H1 und H2 zu prüfen. Gemäß H1 sollten die durchschnittlichen Zustimmungen zu den Erklärungen 1 (Sensibilisierungshypothese) sowie 2.1, 2.2 und 2.3 (Varianten der Feedback-Hypothese) bei den Nutzern stärker ausfallen als bei den Anbietern. Im Falle von Erklärung 1 fällt der entsprechende Mittelwertvergleich (B.2, Item 1,  $M_A=3,27$  vs.  $M_N=3,51$ ,  $p=0,09$ ) marginal signifikant, im Falle von Erklärung 2.1 ( $M_A=3,68$  vs.  $M_N=4,00$ ,  $p=0,029$ )

signifikant aus.<sup>24</sup> Hypothese H1 erfährt somit eine moderate Unterstützung durch die empirischen Daten. Gemäß Hypothese H2 sollten genau umgekehrte Zahlenverhältnisse bei den stärker invasiven Interventionsmodellen zu beobachten sein. Tatsächlich erweisen sich alle relevanten Vergleiche bis auf jener beim Modell der institutionellen Verankerung als signifikant:<sup>25</sup> Das Diskursmodell mit seinen beiden Varianten (Frage B.2, Item 3.1,  $M_A=3,40$  vs.  $M_N=2,85$ ,  $p=0,009$  und Item 3.2,  $M_A=3,38$  vs.  $M_N=2,91$ ,  $p=0,019$ ), der Beratungsansatz (Item 4,  $M_A=3,06$  vs.  $M_N=2,18$ ,  $p=0,005$ ) und das Kompetenzentwicklungsmodell (Item 5,  $M_A=3,11$  vs.  $M_N=2,47$ ,  $p=0,025$ ) werden von den Anbietern stärker vertreten als von den Nutzern der LVE. Hypothese H2 wird durch die vorliegenden Daten somit klar unterstützt.

Hinsichtlich der Erklärung einer etwaigen Wirkungslosigkeit von LVE (C.1) zeichnen sich ebenfalls in drei Punkten Unterschiede zwischen den beiden Perspektiven ab. Die Ablehnung der subjektiven Theorie 2 (mangelnde Aussagekraft von LVE-Ergebnissen aufgrund eingeschränkter Fähigkeit Studierender zur Qualitätseinschätzung,  $M_A=1,68$  vs.  $M_N=2,17$ ,  $p=0,005$ ) fällt ebenso wie die Ablehnung der subjektiven Theorie 7 (mangelnde Aussagekraft statistischer Auswertungen,  $M_A=2,16$  vs.  $M_N=2,63$ ,  $p=0,035$ ) seitens der Anbieter stärker aus als bei den Nutzern. Dieses Verhältnis ist bei der subjektiven Theorie 3 (Ausschluss von Verbesserungsbedarf seitens der Lehrenden,  $M_A=3,45$  vs.  $M_N=2,82$ ,  $p=0,004$ ) genau umgekehrt: Hier sind es die Nutzer eher noch als die Anbieter, die diese subjektive Erklärung ablehnen.

## 6|3|5 Diskussion Studie III

Im Zentrum von Studie III stand die Wahrnehmung des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* als Element der lehrbezogenen hochschulischen Personalentwicklung. Hinsichtlich der subjektiven Theorien zur Erklärung der Wirksamkeit von LVE zeigte sich auf den ersten Blick eine generelle Präferenz für die weniger invasiven Interventionsformen (Fragestellung 1): Vor allem die Nutzer von LVE sind der Überzeugung, dass in erster Linie die Informationsfunktion der LVE (im Sinne der Feedback-Hypothese) zur Wirksamkeit von LVE beiträgt (vgl. absolute Werte in Tabelle 6.9). Dies entspricht den positiven Erwartungen, die viele an den Einsatz dieses Instruments knüpfen – jedoch nur bedingt der empirischen Befundlage aus Wirksamkeitsstudien und zahlreichen Erfahrungen mit gescheiterten oder wirkungslosen LVE-Projekten (vgl. Abschnitt 3|4|1). Diese deuten eher darauf hin, dass neben einer Anpassung des aktuellen Lehrverhaltens *innerhalb des Rahmens* der bereits bestehenden Kompetenzen der Lehrenden auch und vor allem die Entwicklung und Erweiterung ebendieses Rahmens von lehrbezogenen Kompetenzen und Einstellungen (eben: Personalentwicklung und „Kulturwandel“) für eine nachhaltige Verbesserung des Lehrverhaltens erforderlich ist. Bei den Anbietern der LVE (Fragestellung 4) zeigt sich daher in Abgrenzung zu den „naiven“ Vorstellungen der Nutzer eine Tendenz zur stärkeren Annahme der invasiveren Interventionsformen der LVE: Sensibilisierungs-Hypothese und Feedback-Hypothese finden, wie in Hypothese H1 formuliert, in der Gruppe der Anbieter weniger Unterstützung. Die beiden Varianten des Diskursmodells, der Beratungsansatz und das Modell der Kompetenzentwicklung und damit die stärker invasiven Interventionsmodelle werden hingegen deutlich mehr durch die Erfahrungen der Anbieter von LVE gestützt – wie gemäß Hypothese H2 erwartet. Während in den subjektiven Theorien der

<sup>24</sup> Bezüglich der anderen beiden Varianten der Feedback-Hypothese, 2.2 und 2.3., sind leichte Mittelwertsunterschiede in der gemäß der Hypothese H1 erwarteten Richtung zu beobachten, welche jedoch die Signifikanz klar verfehlen (jeweils  $t < 1,0$ ).

<sup>25</sup> Die Mittelwerte beim Modell der institutionellen Verankerung unterscheiden sich auf deskriptiver Ebene ebenfalls erwartungskonform entsprechend H2. Der Vergleich verfehlt jedoch die Signifikanz ( $M_A=2,38$  vs.  $M_N=2,08$ ,  $p=0,33$  n.s.).

Nutzer die Feedback-Hypothese also klar dominiert (vgl. absolute Werte in Tabelle 6.9), ist die Einschätzung der Anbieter von LVE differenzierter und bezieht auch und gerade die stärker invasiven Interventionsformen mit ein.

Auch bei der Analyse der subjektiven Erklärungen für die etwaige Wirkungslosigkeit unterscheidet sich die vermutlich realistischere, da auf einer hierauf spezialisierten und insgesamt breiteren Erfahrungsbasis beruhende Wahrnehmung der Anbieter von jener der Nutzer, welche vor allem auf individuellen, punktuellen Eindrücken basiert. Zwei zentrale Kritikpunkte, die von den Gegnern der LVE häufig und mit Nachdruck vorgebracht werden (vgl. Abschnitt 3|3), werden von den Anbietern noch weniger geteilt als von den Nutzern: Weder die etwaige mangelnde Aussagekraft statistischer Auswertungen noch die vermeintliche Unfähigkeit der Studierenden, die Qualität von Lehrveranstaltungen einzuschätzen, werden in nennenswertem Maße für das Scheitern von LVE verantwortlich gemacht. Statt dessen werden sowohl von den Anbietern wie auch von den Nutzern vor allem das Fehlen notwendiger Folgemaßnahmen, die mangelnde Einbindung der LVE in ein Gesamtkonzept zur Kompetenzentwicklung sowie die bei vielen Lehrenden wahrgenommene oder unterstellte Ansicht, keiner weiteren Verbesserung zu bedürfen, für wirkungslose Lehrveranstaltungsevaluation verantwortlich gemacht. Die in der wissenschaftlichen Debatte im Vordergrund stehenden methodischen Aspekte spiegeln also nur einen Nebenschauplatz wider, die dort zum Teil vehement vorgebrachte Kritik findet in weiten Kreisen der direkt und aktiv Beteiligten kaum Unterstützung.

Auch wenn dies nicht der subjektiven Wahrnehmung der Beteiligten, insbesondere: jener ihrer Nutzer zu entsprechen scheint, steht die bloße Feedbackfunktion der LVE bei ihrer Wirksamkeit nicht so sehr im Vordergrund. Sowohl die Auswirkungen auf die Qualität von Lehrveranstaltungen als auch der Nutzen für Lehrende und Studierende werden (Fragestellung 2, vgl. Tabelle 6.8) vor allem durch eine aktive Auseinandersetzung der Lehrenden mit den Ergebnissen und durch die Einbettung in ein Rahmenkonzept zur (didaktischen) Kompetenzentwicklung der Lehrenden beeinflusst. Dies sind Faktoren, die weit über die in der Feedback-Hypothese zentrale Informationsfunktion der LVE hinausgehen und statt dessen mit den Intensitätsstufen 3 (Diskursmodell), 4 (Beratungsansatz) und 5 (Modell der Kompetenzentwicklung) in Zusammenhang zu bringen sind. Entsprechend den Befunden der Wirksamkeitsforschung, erweist sich bei der Analyse der Erfahrungen von LVE-Beteiligten die systematische, konzeptionell eingebettete und eben: über das bloße Feedback hinausgehende Beschäftigung mit den Ergebnissen als das entscheidende „entwickelnde Moment“ bei der Lehrveranstaltungsevaluation.

Hinsichtlich der Frage, welche hypothetischen Handlungsoptionen künftig zu einer Stärkung der LVE als Instrument der Lehrentwicklung beitragen könnten (Fragestellung 3), ergibt sich eine von Anbietern und Nutzern weitgehend geteilte Einschätzung: Nahezu *jegliche* Entwicklung, die überhaupt zu einer Veränderung der Rolle der Lehrveranstaltungsevaluation beiträgt, wird als aussichtsreich für die positive Beeinflussung der Qualität der Lehre eingeschätzt – mit einer einzigen Ausnahme, nämlich der völligen Freistellung der Teilnahme an LVE, entsprechend den in der Sensibilisierungs-Hypothese zum Ausdruck gebrachten, jedoch bislang unerfüllten Hoffnungen. Selbst die verpflichtende Teilnahme an der LVE oder die Berücksichtigung der Ergebnisse in der Besoldung werden als aussichtsreichere Handlungsoptionen erachtet. Die besten Erfolgsaussichten werden einer verpflichtenden Teilnahme an Hochschuldidaktik-Workshops, einer allgemeinen Veröffentlichung der LVE-Ergebnisse und der ausnahmslosen Evaluation aller Lehrveranstaltungen eingeräumt. Auch die Analyse der offenen Antworten zur künftigen Stärkung der LVE belegt, dass für eine Stärkung dieses Instruments vor allem bei den invasiveren Interventions-

modellen anzusetzen ist, deren Wirkung durch eine Reihe von Metaprozessen abzusichern ist: Als aussichtsreichste Faktoren (vgl. Abbildung 6.16) werden nicht etwa die weitere Optimierung der LVE-Fragebögen oder der Auswertungen (entsprechend der subjektiv plausiblen Feedback-Hypothese) genannt, sondern ein Kulturwandel sowie eine konzeptionelle Einbettung der LVE, im Sinne des Beratungsansatzes oder des Kompetenzentwicklungsmodells. Es herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Einbettung der LVE in ein übergreifendes Konzept und die Verknüpfung mit anschließenden Maßnahmen wie Workshops und Seminaren Schlüssel zum Erfolg sein könnten, wobei auch die (irrtümliche) Vermutung, an der eigenen Lehre nichts mehr verbessern zu müssen oder zu können, einer Ausschöpfung des vollen Potenzials der LVE derzeit noch im Wege zu stehen scheint.

Bei der Bewertung der Schlussfolgerungen aus dieser Studie sind drei Aspekte einschränkend zu berücksichtigen, nämlich (1) die *Komplexität* der eingeschätzten subjektiven Erklärungen, (2) der *Erfahrungshintergrund* der Befragten, (3) der *hypothetische Charakter* dieser Studie.

(1) Die in dieser Studie untersuchten subjektiven Erklärungen über die Wirkungsweise von LVE sind zum Teil recht komplex. Mehrere Teilnehmende an der Studie haben dies explizit als Kritikpunkt geäußert; sie seien unsicher gewesen, was genau unter den einzelnen Formulierungen zu verstehen gewesen sei. Es stellt sich die Frage, inwieweit die von vielen eher implizit vertretenen subjektiven Theorien (bis hin zu Ressentiments und Vorurteilen gegenüber LVE) durch eine explizite Befragung überhaupt erhebbar sind (vgl. zu den Methoden: König & Zedler, 2002). Gerade bei geringer Vertrautheit mit den Details wäre eher mit undifferenzierten Äußerungen zu rechnen. Genau dieses Ergebnis hat die Studie auch gezeigt: Nutzer vertreten eher die einfachen und „naiven“ Theorien über LVE, was verständlich ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass LVE weder den Tätigkeitsschwerpunkt von Hochschullehrenden darstellt noch darstellen sollte. Die Anbieter hingegen haben ihren Tätigkeitsschwerpunkt in diesem Bereich und können daher differenzierter urteilen (vgl. Tabelle 6.9). Im Sinne des offenkundig notwendigen Marketings für LVE (vgl. Metaprozesse der PE in Abschnitt 4|3|4) ist dieser unterschiedliche Informationsstand ein wichtiger Punkt: Es wird zur Aufgabe der LVE-Anbieter, die potenziellen Nutzer auch in angemessener Form über die „wahren“ Wirkungsweisen von LVE zu informieren und sie nicht in der Hoffnung zu belassen, dass aus dem bloßen Einsatz von LVE bereits mit Verbesserungen zu rechnen sei – einer Hoffnung, die allzu schnell zu Enttäuschungen und zur Ablehnung des gesamten Instruments führen kann.

(2) Im Rahmen dieser bundesweit durchgeführten Erhebung wurden Personen mit ganz unterschiedlichen individuellen Erfahrungshintergründen befragt. Es stand nicht eigentlich „die“ Lehrveranstaltungsevaluation zur Diskussion, sondern es ging um ganz viele unterschiedliche Verfahren. Das Individuum urteilte jeweils vor dem Hintergrund der eigenen, individuellen Erkenntnisse über ein bestimmtes LVE-Instrument, mit einer bestimmten Einbettung in Rahmenkonzepte und einer bestimmten Kultur an der eigenen Hochschule. Ob es zulässig ist, diese Vielfalt individueller Erfahrungen überhaupt zu Aussagen über „die“ Lehrveranstaltungsevaluation zu aggregieren, kann nicht beantwortet werden. Es bleibt ein Forschungsbedarf bestehen, unterschiedliche Konzeptionen von LVE näher zu untersuchen, um zu differenzierten und auf bestimmte Instrumente und Einsatzformen beziehbaren Aussagen zu gelangen.

(3) Schließlich sind alle Fragen mit Blick auf eine künftige Optimierung von LVE hypothetisch. Derzeit ist das deutsche Hochschulwesen (vgl. Kapitel 2) in Bewegung, und zahlreiche Instrumente, von denen LVE nur eines darstellt, sind dabei, ihre Rolle zu verändern. Welche Wirkungsweise sie künftig entfalten können, hängt auch von Entscheidungen und Entwicklungen ab, die noch in der Zukunft liegen. Beispiels-

weise sind Konzepte zur Verknüpfung von Lehrleistungen mit der individuellen Entlohnung noch im Entwicklungsstadium (vgl. Müller-Böling, 2003). Möglicherweise gelingt es, solche Formeln für LVE-basierte Indikatoren in künftigen Entlohnungssystemen zu finden, dass das entsprechende Modell der institutionellen Verankerung von LVE alle anderen Interventionsmodelle überflüssig macht. Allerdings ist eine solche Entwicklung mit Blick auf den gegenwärtigen Stand der Diskussion nicht sehr wahrscheinlich, sodass aller Voraussicht nach (und genau diese wurde erhoben, vgl. Abbildung 6.15) auch künftig den abgestuften Interventionsmodellen, die auf Freiwilligkeit und auf intrinsisch motivierter Bereitschaft zur individuellen Weiterentwicklung basieren, die entscheidende Rolle zukommen wird. Sie jetzt schon zu untersuchen und nach Möglichkeiten zu suchen, sie zu stärken, ist daher auch unter den Vorzeichen der Unsicherheit künftiger Entwicklungen von Nutzen.

## 6|4 Zusammenfassung Studien I, II und III

Daxner (1999b) stellt in seiner kritischen Analyse zur Förderung des Nachwuchses in Forschung und Lehre fest: „Die deutschen HochschullehrerInnen sind im großen und ganzen für ihren Beruf schlecht ausgebildet.“ (S. 73). In den drei empirischen Studien dieses Kapitels wurde dieser Diagnose anhand ausgewählter Fragestellungen auf den Grund gegangen. Es zeigte sich, dass eine Reihe von Faktoren in ihrem Zusammenwirken dazu beitragen, dass in der Tat eine Diskrepanz besteht und gegenwärtig noch erhalten bleibt zwischen den aktuellen und künftigen beruflichen Anforderungen an jwM einerseits und den verfügbaren und genutzten Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung für ebendiese jwM andererseits. Diese Faktoren lassen sich beschreiben als bislang noch nicht in ausreichendem Maße erfolgte *Integration* in dreifacher Hinsicht, nämlich (1) hinsichtlich der strukturellen Basis für eine *thematisch* ausgewogene Personalentwicklung an den Hochschulen (Schwerpunkt Studie I), (2) als mangelnde Integration der *Prozesse* zur Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ (Schwerpunkt Studie II) sowie (3) als bislang noch nicht konsequent genug verfolgte Integration der an der Hochschule verfügbaren *Ressourcen* wie der Lehrveranstaltungsevaluation in gezielte Formen der Personalentwicklung (Schwerpunkt Studie III).

(1) Die deutschen Hochschulen (vgl. Studie I) sind strukturell bislang nur bruchstückhaft darauf vorbereitet, ihrem eigenen Personal in Forschung und Lehre die Kompetenzen in all denjenigen Themenfeldern zu vermitteln, die für eine zukunftsgerechte Ausfüllung beruflicher Rollen innerhalb und außerhalb der Hochschule erforderlich sind. Personalentwicklung wird an den Hochschulen noch nicht als eine integrale Querschnittsfunktion mit strategischer Bedeutung (vgl. Abschnitt 4|1|2) verstanden. Sie wird noch nicht von einer entsprechend gebündelten strukturellen Basis als zentrale Abteilung, Projekt oder Stabsstelle organisiert, sondern sie findet in Parallelstrukturen für unterschiedliche Zielgruppen (z.B. Verwaltung vs. akademischer Bereich) und für unterschiedliche Themen (z.B. Didaktik vs. Qualitätsmanagement) an verschiedenen Orten unabhängig voneinander und ohne übergreifende Vernetzung statt. Hierdurch gehen Potenziale verloren, und die Kompetenzentwicklung in wichtigen Themen wie der Qualifizierung von jwM für den Bereich *Management & Führung* findet nicht oder nicht in ausreichendem Maße statt.

(2) Diese Zersplitterung spiegelt sich zum Nachteil jeglicher nicht-fachlicher Kompetenzentwicklung bei der Inanspruchnahme von Angeboten im Bereich der Fort- und Weiterbildung für und durch junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen wider; gezielten Prozessen zur Kompetenzentwicklung wird am

„Arbeitsplatz Hochschule“ nur beiläufige Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Studie II). Von den rund 100 Stunden pro Jahr, die überhaupt explizit für die eigene Kompetenzentwicklung eingesetzt werden, entfällt ein nicht den Relationen des eigenen aktuellen und künftigen Aufgabenprofils entsprechender Anteil auf Angebote im Bereich von *Präsentation & Vermittlung* und von *Management & Führung*. Die auch von den jwM selbst wahrgenommene Diskrepanz zwischen den Anforderungen und den eigenen Kompetenzen wird durch diese einseitige Kompetenzentwicklung nicht überbrückt, sondern sie bleibt mit Blick auf die berufliche Perspektive bestehen. Kompetenzentwicklung mit Ausnahme der arbeitsimmanenten fachlichen Weiterqualifikation im Sinne von Promotion oder Habilitation wird als nicht motivierend wahrgenommen. Als Ursachen für die mangelnde Nutzung von Angeboten zur umfassenden Entwicklung des eigenen Kompetenzprofils werden die mangelnde Integration der Kompetenzentwicklung in den Alltag am „Arbeitsplatz Hochschule“ und der intransparente Nutzen entsprechender Fort- und Weiterbildungen angesehen – nicht jedoch ein mangelnder Bedarf. Nicht etwa das fehlende Interesse oder eine unzureichende Anerkennung der beruflichen Anforderungen innerhalb oder außerhalb der Hochschule, sondern eine mangelnde, für die Zielgruppe nicht hinreichend wahrnehmbare und kaum nachvollziehbare konzeptionelle Integration der zur Kompetenzentwicklung bereitstehenden Angebote in den „Arbeitsplatz Hochschule“ stehen derzeit also einer stärkeren Nutzung und einer ausgewogeneren und zugleich stärker am individuellen Bedarf orientierten Kompetenzentwicklung entgegen.

(3) Die Potenziale des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* als Mittel zur lehrbezogenen hochschulischen Personalentwicklung (vgl. Studie III) werden bislang nicht ausgeschöpft. Die Ressourcen, die dieses Instrument in sich birgt, werden bislang nur ansatzweise genutzt. Für die volle Entfaltung der Wirkung erscheinen im Gegensatz zur vorherrschenden Praxis hohe Intensitäten der an die LVE anknüpfende Interventionen erforderlich, wie etwa eine aktive und erkennbare Auseinandersetzung der jeweiligen Lehrperson mit den Ergebnissen und/oder die Teilnahme an anschließenden Maßnahmen wie Workshops, Seminaren oder hochschuldidaktischer Beratung. Im Fokus der subjektiven Theorien über die Wirksamkeit steht demgegenüber besonders bei den Nutzern die Feedbackfunktion der LVE – aus der allein sich jedoch, wie Studien belegen, keine oder nur geringe Verbesserungen ergeben, eben weil sie innerhalb des Rahmens der bereits bestehenden lehrbezogenen Kompetenzen und Einstellungen verbleibt, statt dessen Erweiterung zu bewirken. Es besteht das Risiko, dass das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* in einer allzu „schwachen“ Art und Weise eingesetzt wird und (auch) künftig zu oft wirkungslos bleibt. Für eine Verstärkung der Wirksamkeit wäre hingegen die Integration in ein übergreifendes Konzept der Kompetenzentwicklung und die sinnhafte Verknüpfung mit den an den Hochschulen bereits bestehenden Angeboten im Bereich der Hochschuldidaktik förderlich, ebenso wie die Einflechtung der LVE in den „Arbeitsplatz Hochschule“ unter Nutzung der Arbeitsbeziehung zwischen jwM und ihren direkten Führungskräften oder den Ressourcen auf kollegialer Ebene. Angesichts der Diskrepanzen in der Wahrnehmung der LVE zwischen Anbietern und Nutzern kommt zudem den Metaprozessen wie der Information *über* das Instrument und die Vermittlung des Sinns der damit verknüpften Angebote und Maßnahmen künftig eine Schlüsselrolle zu: Denn solange Lehrende noch der Überzeugung sind, dass die Wirkung der LVE bereits durch die im Ergebnisbericht kommunizierten Informationen erzielt wird, besteht für sie doch auch gar kein Anlass, den Dialog mit den Studierenden oder auf kollegialer Ebene ernsthaft zu suchen, nach Angeboten zur gezielten Kompetenzentwicklung Ausschau zu halten oder Beratung jedweder Form nachzufragen.

**„Statt ‚Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses‘ muss die permanente Qualifizierung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Tätigkeiten in- und außerhalb der Hochschule erfolgen.“**

K.-H. Steinheimer, Gewerkschaft ötv, späterer Bereichsleiter im Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung der ver.di-Bundesverwaltung, mit einer nach wie vor unerfüllten Forderung (Steinheimer, 1995, S. 79)

Die konzeptionellen Überlegungen und bislang dargestellten empirischen Studien belegen einen dreifachen Bedarf an Integration: Die Themenfelder der Kompetenzentwicklung, die Prozesse am „Arbeitsplatz Hochschule“ sowie die innerhalb der Hochschule verfügbaren Ressourcen sind mit Blick auf die Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen künftig stärker zu integrieren. Vor diesem Hintergrund wird das Kompetenzprofil als Ansatz zur selbstorganisierten Steuerung einer thematisch ausgewogenen, in den „Arbeitsplatz Hochschule“ integrierten und auf die verfügbaren Ressourcen verstärkt zurückgreifenden Kompetenzentwicklung vorgestellt. Elemente einer ersten Version des Inventars zur Selbst- und Fremdeinschätzung der beruflichen Kompetenzen, dessen vorläufige Skalierung und Bearbeitungsschritte werden dargestellt.

## 7 Entwicklungsphase I

### 7|1 Integration von Themenfeldern, Prozessen und Ressourcen

Die empirischen Studien I, II und III haben verdeutlicht, dass die Personalentwicklung als Funktion mit strategischer Bedeutung und weichenstellendem Potenzial für die künftige Entwicklung der Institution *Hochschule* bislang auf keine gefestigte strukturelle Basis an den deutschen Hochschulen zurückgreifen kann. Anbieter und Angebote zur individuellen Kompetenzentwicklung sind thematisch und hinsichtlich ihrer jeweiligen Zielgruppen zersplittert, ihre Angebote nicht in den Arbeitsalltag von jwM integriert. Gleichwohl nehmen jwM einen vielfachen Bedarf an Kompetenzentwicklung wahr. Woran es mangelt, ist eine Integration, und zwar in dreifacher Hinsicht: Es bedarf einer Integration (1) der *Themenfelder*, (2) der *Prozesse* und (3) der *Ressourcen* zur Kompetenzentwicklung für jwM.

(1) *Integration der Themenfelder*. Wenn es stimmt, dass die Institution *Hochschule* akademisches Personal benötigt, das in den drei Tätigkeitsfeldern *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, *Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* über ein ausgewogenes – und das heisst eben *nicht*: in allen Punkten maximales – Portfolio an Kompetenzen verfügt (vgl. Abschnitt 5|1|2), und wenn es auch stimmt, dass jwM in ihrem aktuellen Tätigkeitsprofil wie auch in ihren jeweiligen beruflichen Perspektiven Kompetenzen in allen drei Anwendungsfeldern benötigen, dann profitieren Hochschule und jwM gleichermaßen von einer gezielten Integration der Kompetenzentwicklung über alle drei Themenfelder hinweg. Die vorherrschende gedankliche Trennung in „*Forschung*“, „*Lehre*“ und „*Gremienarbeit*“ (Hörisch, 2004) legt jedoch eine Distanz und Unabhängigkeit der drei Tätigkeitsfelder und Kompetenzbereiche nahe, sie offenbart sich zugleich als „Denkblockade“: Sie verstellt den klaren Blick darauf, dass Forschungsprozesse durch gut funktionierendes Projekt- und Zeitmanagement nicht behindert, sondern erleichtert

werden und dass auch Forschende ein Interesse an einer adäquaten Präsentation und Vermittlung ihrer Ergebnisse haben, zum Beispiel auf Kongressen und Tagungen und gegenüber potenziellen Geldgebern (vgl. Pellert, 1995). Sie lässt übersehen, dass gelungene Lehre neben Fähigkeiten bei der Vermittlung selbstverständlich eine profunde Sachkenntnis, jedoch auch Fertigkeiten in der Anwendung von Strukturierungs- und Planungsmethoden erfordert. Sie erleichtert es nicht zu verstehen, dass das Management von Hochschulen gleich auf welcher Ebene besser nicht delegiert oder gar ignoriert werden sollte, sondern in Verbindung mit einer Kenntnis des jeweiligen Fachgebiets und auf der Basis von Fähigkeiten zur Präsentation und Vermittlung auch komplexer Sachverhalte zum Wohle der eigenen Hochschule, des Fachgebiets, des Instituts und des eigenen Lehrstuhls stattfinden kann.

Die Funktion *Personalentwicklung* an der Hochschule muss transparent machen, dass das, was bislang vor allem von der Struktur *Hochschuldidaktik* angeboten wird, nicht nur für diejenigen geeignet ist, die besonders exzellente Lehrleistungen anstreben, sondern dass die dort vermittelten Kompetenzen für das gesamte Tätigkeitsprofil von jwM und für ihre jeweiligen künftigen Berufsvorstellungen gleichermaßen hilfreich ist. Ebenso gilt es, die Illusionen aufzulösen, dass erst auf der Ebene von Dekanen sowie in den Rektoraten und Präsidien Management- und Führungskompetenz benötigt werde und dass diese nur für explizite Managementaufgaben von Nutzen sei (vgl. Arnold, 2001; Baier, 2005): Das Tätigkeitsprofil von jwM (vgl. Studie II) umfasst bereits am Anfang ihrer Laufbahn rund 10% explizite Management- und Führungstätigkeiten, und auf allen nachfolgenden Stufen der Hochschulkarriere mit der zunehmenden Beteiligung an der akademischen Selbstverwaltung und mit verstärkten Führungsaufgaben dürfte der Aufgabenanteil *Management & Führung* wohl eher steigen als fallen – bei Karrierewegen außerhalb der Hochschule ebenso. Die zu beobachtende tatsächliche Nutzung von PE-Angeboten an der Hochschule spricht demgegenüber klar für das Vorliegen unnötiger Einseitigkeiten und ebenso klar gegen ein ausgewogene Berücksichtigung der benötigten Kompetenzen in allen drei Tätigkeitsfeldern.

(2) *Integration der Prozesse*. Prozesse der Kompetenzentwicklung müssen künftig stärker in den „Arbeitsplatz Hochschule“ integriert werden. Wenn die Kompetenzentwicklung und permanente Weiterqualifikation ein elementares Kennzeichen wissenschaftlicher Berufe ist, dann muss eine entscheidende Verknüpfung erst noch geleistet werden, nämlich jene zwischen den wahrgenommenen *Anforderungen* am aktuellen Arbeitsplatz und/oder der angestrebten beruflichen Perspektive einerseits und der *Motivation*, sich hierfür in geeigneter Weise und in geeignetem Umfang zu qualifizieren, einschließlich der Bereitschaft, nach zielführenden PE-Angeboten zu suchen und in deren Besuch Zeit zu investieren. Im Bereich der fachlichen Kompetenz gelingt diese Integration bereits ganz selbstverständlich; ein Großteil der als Fort- und Weiterbildung genutzten Zeit entfällt hierauf, und die kompetenzentwickelnde Arbeit an Forschungsprojekten und ggf. der eigenen Promotion wird als motivierender Faktor wahrgenommen. Diese motivationale Qualität auf weitere Prozesse der Kompetenzentwicklung auszudehnen und die Kraft eines Vergleichs zwischen den eigenen beruflichen Zielen einerseits und der notwendigen Kompetenzentwicklung als Mittel zur Erreichung dieser Ziele andererseits zu nutzen, ohne hierbei die Freiheit der Forschung noch jene der Lehre in Frage zu stellen, und konkret: Ohne den jwM die Art und Weise ihre Kompetenzentwicklung zu diktieren, ist die zentrale Herausforderung an PE-Konzepte für die Hochschule. Hierbei sind auch überraschende Verknüpfungen zwischen bislang isoliert wahrgenommenen Prozessen zu leisten. Spürbar wird dies am Beispiel der Lehrveranstaltungsevaluation: Die subjektiven Theorien der jwM über deren Wirkungsweise stellen LVE vor allem als ein isoliert wirkendes Instrument dar, das bereits auf dem bloßen Wege des Feedbacks zu Verbesserungen führe. Die Einschätzung der Anbieter

von LVE, in Übereinstimmung mit Befunden aus der Wirksamkeitsforschung, legen demgegenüber nahe, dass erst die Integration dieser LVE in umfassendere Prozesse der Kompetenzentwicklung das eigentliche Potenzial auszuschöpfen vermag. Diese Verknüpfung ist nicht trivial, sie hat das Bewusstsein der Nutzer des Personalentwicklungsinstruments *Lehrveranstaltungsevaluation* noch nicht erreicht. Auch diese Integrationsleistung gilt es zu erbringen.

(3) *Integration der Ressourcen*. Vieles deutet darauf hin, dass es an deutschen Hochschulen prinzipiell ausreichende Ressourcen, Konzepte und Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung gibt, die jedoch in vielen Fällen nicht in der gewünschten oder erhofften Art und Weise genutzt werden (können): Die Mittelausstattung des Hochschulwesens ist im internationalen Vergleich eher hoch als niedrig (Daxner, 1998; Egelin et al., 2004), dennoch ist von quantitativer und qualitativer Überlastung die Rede. Es gibt unzählige Instrumente und Angebote zur Kompetenzentwicklung, von Tagungsbesuchen über die genannte Lehrveranstaltungsevaluation bis hin zu Coaching- und Beratungsangeboten, viele von ihnen werden jedoch weniger stark genutzt als erhofft (Spiel, Fischer & Popper, 2002). Fast alle Personen, die an Hochschulen beschäftigt sind, sind Expertinnen und Experten für ihr jeweiliges Gebiet – jedoch wird ihre Expertise *hochschulintern* in vielen Fällen nicht genutzt. Ein wesentlicher Faktor für diese ausbleibende Nutzung verfügbarer Ressourcen scheint die Kommunikation zu sein:

*„Universitäten, Hochschulen insgesamt, machen oft einen sehr kommunikationsintensiven Eindruck; viele Besprechungen, Sitzungen, Gremien usw. Wenn man dann genau hinschaut, wird über die wichtigen Fragen sehr selten gemeinsam gesprochen.“ (Pellert, 2001, S. 29).*

So wird auch über die Kompetenzentwicklung von jwM und über Ziele dieser Entwicklung kaum gesprochen (vgl. Studie II, Abbildung 6.10). Die Beteiligten bleiben auf sich alleine gestellt, erfahren überhaupt nichts oder viel zu spät von den Angeboten zur Kompetenzentwicklung und davon, dass diese vor allem selbstgesteuert stattfinden müsse. Als ebenso hinderlich erweist sich die vorherrschende „*Kultur der Unverbindlichkeit*“ (Becker, 2004, S. 88), die sich darin niederschlägt, dass getroffene Entscheidungen in vielen Fällen folgenlos bleiben, dass Struktur und Orientierung fehlen, auch dort, wo sie gebraucht würden – zum Beispiel beim Einstieg in eine Tätigkeit am „Arbeitsplatz Hochschule“ (vgl. Studie IV).

Das in dieser Arbeit zu entwickelnde Instrument *Kompetenzprofil* (Begriff „*Kompetenzprofil*“: Wissenschaftsrat, 2000, S. 21; Frey & Balzer, 2003a, S. 300; Benz, 2005; Brendel, Eggenesperger & Glathe, 2006; Rummler, 2006) ist *ein* Ansatz, *ein* Schritt in Richtung auf diese Integration von Themenfeldern, Prozessen und Ressourcen: (1) Als Reaktion auf die notwendige Integration der Themenfelder soll im Instrument *Kompetenzprofil* das verbindende Element aller beruflichen Kompetenzen in den Vordergrund gestellt werden, nämlich: *Dass* es einen solchen Bedarf an Kompetenzentwicklung in all denjenigen Tätigkeitsfeldern gibt, die zum Aufgabenprofil der jwM gehören. Primär soll durch das Kompetenzprofil nahegelegt werden, dass dieser Entwicklungsbedarf auch in den bislang vernachlässigten Bereichen besteht, und dass die gedankliche Klammer einer individuell zielorientierten Kompetenzentwicklung Einseitigkeiten der beruflichen Entwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ vermeiden hilft, die sich in späteren Abschnitten der beruflichen Laufbahn als fehlende Kompetenzen bemerkbar machen würden. Dass es sich um drei (oder mehr) unterschiedliche Tätigkeitsfelder handelt, bei denen in Abhängigkeit der gegenwärtigen und künftigen beruflichen Aufgaben unterschiedliche Niveaus individueller Kompetenz benötigt werden und dass Kompetenzentwicklung zum Teil unterschiedliche Methoden erfordert oder in unterschiedlichen Kontexten stattfindet, soll erst im zweiten Denkschritt zum Thema werden, nachdem

im ersten Schritt der eigentliche Bedarf als solcher erkannt und spezifiziert wurde.

(2) Ausgehend von der Prämisse, dass die organisationale Funktion *Personalentwicklung* Konzepte zur Überbrückung von SOLL-IST-Diskrepanzen in den berufsbezogenen Kompetenzen und Einstellungen der Mitglieder der Hochschule liefern soll (vgl. Neuberger, 1994), sollen durch das Instrument *Kompetenzprofil* Ansatzpunkte für die Integration von Prozessen der Kompetenzentwicklung in den „Arbeitsplatz Hochschule“ geliefert werden. Mit dem Begriff der „Qualifikationsstelle“ und dem Konzept der „Nachwuchsförderung“ wird bereits im Wortlaut angedeutet, dass der Entwicklung der individuellen Kompetenzen in der Hochschule eine große Bedeutung zukommt. Die mit der individuellen Kompetenzentwicklung konkret verbundenen Prozesse bewusst(er) zu machen und sie somit der gezielten Steuerung durch die jeweilige Person zu öffnen, ist das Anliegen des Kompetenzprofils. Hierfür ist die *Metakompetenz* der jwM anzusprechen (vgl. Abschnitt 4|1|3): Dazu zählen die Fähigkeit, das Wissen und die Kenntnis, den Stand der eigenen Kompetenzentwicklung sowie den individuellen Entwicklungsbedarf einzuschätzen und gezielt Maßnahmen zu planen und zu initiieren, die eine Überbrückung der SOLL-IST-Diskrepanz ermöglichen. Der Ankerpunkt, den das Instrument *Kompetenzprofil* hierbei setzt, ist die Person am „Arbeitsplatz Hochschule“ selbst: Gemäß dieses Konzepts sollen jwM künftig stärker, frühzeitiger und umfassender ihre „Qualifikationsstelle“ als *Qualifikationsstelle* begreifen, die „Nachwuchsförderung“ auch konkret auf sich selbst beziehen und selber geeignete Prozesse zur Kompetenzentwicklung (z.B. Besuch von Workshops; Planung von Publikationen; Literaturrecherchen; Austausch auf kollegialer Ebene) in ihren beruflichen Alltag integrieren. Die entsprechenden Maßnahmen können mit dem bewussten Ziel einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung anstelle etwas „Zusätzlichem“ zu den ohnehin zu leistenden Aufgaben als ein integraler Bestandteil ihres „Arbeitsplatzes Hochschule“ wahrgenommen werden, von dem im günstigsten Fall auch – für die meisten Themenfelder: anders als bislang, jedoch im speziellen Bereich der Arbeit an Promotion/Habilitation: so wie jetzt auch schon – eine motivationale Kraft ausginge.

(3) Schließlich soll durch das Instrument *Kompetenzprofil* ein Impuls zur Integration der bereits an der Hochschule vorhandenen, jedoch bislang zu wenig oder gar nicht gezielt mit dem Gedanken an Kompetenzentwicklung genutzten Ressourcen gegeben werden. Der Ansatz, der im Instrument *Kompetenzprofil* hierzu verfolgt wird, ist jener einer starken Lösungsorientierung. Kompetenzentwicklung soll zum Thema lösungsorientierter Kommunikation innerhalb der Hochschule, am „Arbeitsplatz Hochschule“ werden, wobei jwM von den Erfahrungen anderer Personen (z.B. Vorgesetzte, auf kollegialer Ebene) profitieren und Informationen darüber erhalten können, welche Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung es an der Hochschule gibt. Wichtig ist hierbei, dass zunächst vom Bedarf ausgegangen (z.B. Weiterentwicklung der eigenen didaktischen Fähigkeiten) und nachfolgend – eben: lösungsorientiert – nach Möglichkeiten gesucht wird, um diesen Bedarf zu decken (z.B. durch Lehrveranstaltungsevaluation, durch kollegiales Feedback). Dabei kann zunächst offen bleiben, mit wem die Kommunikation über Kompetenzentwicklung geführt wird und welche Maßnahmen und Angebote als Ergebnis der Kommunikation schlussendlich in Anspruch genommen werden: Entscheidend ist, dass überhaupt Kompetenzentwicklung zu einem Thema wird, und dass dieses Thema in verhaltenswirksamen, umsetzbaren, konkreten Vorhaben, Vereinbarungen und individuellen Zielsetzungen mündet, sodass die vorhandenen Ressourcen seitens der jwM (insbesondere: knappes zeitliches Budget und initial geringe Nutzenwahrnehmung für gezielte Kompetenzentwicklung, vgl. Studie II) und der Hochschulen (insbesondere: begrenzter personeller, finanzieller und organisatorischer Spielraum für Angebote zur Kompetenzentwicklung) spür-

bar besser als bislang für die Entwicklung der jwM genutzt werden.

Mit dieser nunmehr konkretisierten Zielstellung einer dreifachen Integration von Themenfeldern, Prozessen und Ressourcen wird nachfolgend eine erste Version des Kompetenzprofils entwickelt.

## 7|2 Das Instrument ‚Kompetenzprofil‘

Im Kern ist das Kompetenzprofil ein Fragebogeninventar zur Selbst- und Fremdeinschätzung beruflicher Kompetenzen für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen in Hochschulen, unabhängig von ihrer zukünftigen beruflichen Perspektive innerhalb oder außerhalb der Hochschule, mit dem Ziel einer Reflexion und (Selbst-)Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung. Zur Erstellung einer ersten und ausdrücklich vorläufigen, künftig weiterzuentwickelnden Version dieses Instruments ist eine Reihe von Festlegungen zu treffen, und zwar hinsichtlich (1) der vom Inventar durch Items und/oder Skalen abzudeckenden *Auswahl an Kompetenzen*, (2) der *Skalierung* und (3) der *Bearbeitungsschritte*, die einen ermittelten Entwicklungsbedarf in die lösungsorientierte Auswahl und Konkretisierung von Maßnahmen zur individuellen Kompetenzentwicklung überführen sollen.

### 7|2|1 Abgedeckte Kompetenzen, Items und Skalen

Die konzeptionellen Vorüberlegungen zu den Kompetenzmodellen (vgl. Abschnitte 4|1|3 und 5|1|2) haben gezeigt, dass es eine unüberschaubare Vielfalt an Wissens-, Fertigungs- und Verhaltensmerkmalen gibt, die als notwendige, hilfreiche oder wünschenswerte berufliche Kompetenzen für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen diskutiert werden und daher in einem Kompetenzprofil mit Geltungsanspruch für die konkrete Situation der jwM am „Arbeitsplatz Hochschule“ aufzugreifen wären. Eine fokussierende Auswahl ist jedoch erforderlich, zum einen mit Blick auf die gewünschte praktische Einsatzbarkeit und Akzeptanz des Instruments, die eine Beschränkung auf wenige, gleichwohl aussagekräftige Items erfordert, zum anderen mit Blick auf den beabsichtigten Impuls, die Kompetenzentwicklung auf die wesentlichen Bereiche und nicht etwa: alle nur denkbaren, vorstellbaren, möglichen Bereiche auszurichten.

Zur Erreichung dieser Auswahl stehen zwei alternative Herangehensweisen zur Verfügung, die eine Dominanz der *theoretischen* oder aber der *pragmatischen* Perspektive implizieren: Im Sinne der theoretischen Herangehensweise würde das Kompetenzprofil vom viergliedrigen theoretischen Kompetenzmodells (Abbildung 4.3) ausgehen und im nachfolgenden Schritt eine Zuordnung von Einzelkompetenzen zu diesen vier Kompetenzbereichen vornehmen (z.B. Herunterbrechen von sozialer Kompetenz auf die Aufgabenfelder von jwM). Im Sinne einer pragmatischen Orientierung würde das Kompetenzprofil demgegenüber von den Tätigkeitsbeschreibungen des „Arbeitsplatzes Hochschule“ (vgl. Studie II) ausgehen und nachfolgend eine Formulierung von Einzelkompetenzen vornehmen, welche die Bandbreite der im viergliedrigen Modell genannten Bereiche zwar aufgreifen, ohne jedoch eine exakte Umsetzung der theoretischen Konstrukte darzustellen (z.B. Präzisierung der für das Tätigkeitsfeld *Präsentation & Vermittlung* wichtigen Kompetenzen unter Berücksichtigung von fachlicher, personaler, sozialer und Methodenkompetenz, nicht jedoch: Herleitung der jeweils spezifischen Art der für *Präsentation & Vermittlung* benötigten fachlichen, personalen, sozialen und Methodenkompetenz).

Für das Kompetenzprofil wurde die Entscheidung getroffen, primär der pragmatischen Herangehens-

weise zu folgen, allerdings zumindest für Forschungszwecke den theoretischen Ansatz nicht völlig zu ignorieren. Ausschlaggebend für diese Prioritätensetzung war das Ziel, das Kompetenzprofil möglichst handlungsleitend und die Übersetzung der (Selbst-)Einschätzungen in konkrete Entwicklungsvorhaben möglichst selbsterklärend zu gestalten: Während zur Entwicklung der individuellen Kompetenzen in den drei Tätigkeitsfeldern *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, *Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* bereits explizit zielgerichtete PE-Angebote bestehen (vgl. Studien I und II) und die Auswahl, welches Angebot zu welcher Entwicklung beitragen kann, naheliegt (z.B. „klassische“ hochschuldidaktische Workshops für Kompetenzen im Bereich *Präsentation & Vermittlung*), ist die entsprechende Verknüpfung korrespondierender Angebote zu den einzelnen Kompetenzbereichen im viergliedrigen Modell weniger offensichtlich: Wenn es jedoch einer zusätzlichen Übersetzungsleistung bedürfte, aus dem ermittelten individuellen Bildungsbedarf die hierzu passenden Entwicklungsangebote abzuleiten (z.B. Suche nach Angeboten zur gezielten Entwicklung der sozialen oder der personalen Kompetenz), könnte dies die Anwendbarkeit und damit den Nutzen des Kompetenzprofils für die jwM schmälern und den Praxistransfer (vgl. Abschnitt 4|3|3) der beim Einsatz gewonnenen Erkenntnisse erschweren. Aufgrund dieser Erwägungen wurde die Entscheidung getroffen, im Kompetenzprofil primär die drei vorrangigen Tätigkeitsfelder und die dafür benötigten Einzelkompetenzen abzubilden und damit die Grundlage für die Entwicklung hierauf zugeschnittener Skalen zu legen.

Als Orientierung für die Länge der angestrebten Skalen wurde zunächst die übliche Skalenlänge bei anderen Inventaren betrachtet (vgl. Sonntag, Schaper & Benz, 1999; Frey & Balzer, 2003a; Schaeper & Briedis, 2004 sowie die in Tabelle 3.1 dargestellten, ebenfalls auf Skalen basierenden Modelle der Lehrqualität). Dort schwanken die Skalenlängen zwischen 2 und 12 Items, wobei die meisten Skalen bei einer mittleren Skalenlänge um 5 bis 6 Items liegen. Auf Basis der in Abschnitt 5|1|2 hergeleiteten und in Studie II am tatsächlichen Tätigkeitsprofil der jwM in ihrem Realitätsbezug bestätigten Dreiteilung der für jwM relevanten Kompetenzbereiche wurden daher jeweils 6 und damit insgesamt 18 Einzelkompetenzen ausgewählt. Primäres Auswahlkriterium war eine bereits aus der Formulierung der jeweiligen Einzelkompetenz möglichst klar hervorgehende Zuordnung zu den Bereichen *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*, *Präsentation & Vermittlung* oder aber *Management & Führung*; aus Gründen der Symmetrie wurde für jeden der drei Bereiche eine gleiche Anzahl an Items ausgewählt. Mit dem Ziel der im vorangehenden Abschnitt als Herausforderung beschriebenen thematischen Integration der drei Anwendungsfelder werden diese 18 Einzelkompetenzen nicht in separaten Themenblöcken, sondern in gemischter Reihenfolge dargeboten, sodass bei der Bearbeitung des Kompetenzprofils eine integrative Betrachtung der Idee *Kompetenzentwicklung* über die Grenzen der Tätigkeitsfelder hinweg nahegelegt wird und nicht etwas der Eindruck von drei separaten Blöcken entsteht, in denen es um qualitativ Unterschiedliches geht.

Die im viergliedrigen Modell beschriebenen Kompetenzbereiche werden ergänzend und ohne weitergehende Differenzierung mit aufgenommen, einerseits, um der theoretischen Konzeption Rechnung zu tragen, andererseits aber auch mit der Zielstellung, hierdurch ein vielen jwM bereits bekanntes Modell aufzugreifen und damit an individuelle Konzeptionen des Begriffs *Kompetenz* anzuknüpfen. Die im Fokus des Kompetenzprofils stehende, durch dessen Einsatz zu stärkende *Metakompetenz* wird hingegen *nicht* explizit im Instrument thematisiert. Sie soll auch gar nicht eingeschätzt, sondern vielmehr implizit durch den Einsatz des Instruments angeregt werden: Indem sich die Person über den aktuellen Stand ihrer beruflichen Kompetenzen und über mögliche künftige Anforderungen klar wird, sich für

Entwicklungsziele entscheidet und entsprechende Maßnahmen plant, stärkt sie genau jenes Wissen und genau jene Fertigkeiten, die in Abschnitt 4 | 1 | 3 als Metakompetenz benannt worden sind.

Die ausgewählten 18 Einzelkompetenzen und vier Kompetenzbereiche (Tabelle 7.1) stellen somit einen Kompromiss aus der für ein praktisch einsetzbares und der Orientierung dienendes Instrument akzeptabel scheinenden Länge und der notwendigen Detailliertheit und Spezifität dar. Um fachspezifischen Ergänzungen oder individuellen Schwerpunktsetzungen Raum zu geben, wird für den praktischen Einsatz des Kompetenzprofils empfohlen, weitere Einzelkompetenzen bei Bedarf mit aufzunehmen (z.B. Fremdsprachenkenntnisse oder Elemente aus den in Abbildung 5.5 genannten zahllosen „weiteren und unterstützenden“ Kompetenzen). Alle Formulierungen sind durchweg als vorläufig und als Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten anzusehen.

**Tabelle 7.1** Übersicht über die 18 Einzelkompetenzen, vier Kompetenzbereiche und geplanten drei Skalen des Kompetenzprofils.

Items/geplante Skalen des Kompetenzprofils	Erläuterung
<b>Einzelkompetenzen für die drei Tätigkeitsfelder Forschung &amp; wissenschaftliches Arbeiten (I), Präsentation &amp; Vermittlung (II) sowie Management &amp; Führung (III) (Reihenfolge im Kompetenzprofil, mit Zuordnung zu Tätigkeitsfeldern)</b>	
<b>1</b>	spezielles Fachwissen/fachspezifische Fertigkeiten (I.1) Wissensinhalte oder Beherrschung fachspezifischer Techniken
<b>2</b>	Präsentation erarbeiteter Ergebnisse (II.1) Fähigkeit zur sachgerechten Vorstellung und Kommunikation
<b>3</b>	Zeitmanagement (III.1) zeitliche Planung und Durchführung von Arbeitsprozessen
<b>4</b>	fachübergreifendes Denken (I.2) Überblick über angrenzende Disziplinen
<b>5</b>	didaktische Aufbereitung von Inhalten (II.2) sachgerechte und informative Zusammenstellung
<b>6</b>	Organisationsfähigkeit/Projektplanung (III.3) Fähigkeit zur zielführenden Planung von Ressourcen
<b>7</b>	Kenntnis wissenschaftlicher Methoden (I.3) Verfügbarkeit der für das eigene Fachgebiet notwendigen Forschungs- und Analysemethoden
<b>8</b>	Einsatz von Multimedia/Internet/Präsentationssoftware (II.3) Fähigkeit zum sachgerechten Umgang mit neuen Medien
<b>9</b>	Führungsqualitäten (III.3) Fähigkeiten zur zielorientierten Beeinflussung des Verhaltens von Mitarbeitern/innen durch Kommunikation
<b>10</b>	wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umsetzen (I.4) Anwendbarkeit der erarbeiteten Ergebnisse, Herstellen von Praxisbezügen
<b>11</b>	schriftliche Ausdrucksfähigkeit (II.4) gegebene Inhalte in verständlicher Form und angemessener Länge darstellen
<b>12</b>	Verhandlungsgeschick (III.4) Vermittlung zwischen unterschiedlichen Interessen unter Berücksichtigung der eigenen bzw. stellvertretenden Position
<b>13</b>	Literaturrecherche/Einarbeitung in neue Fachthemen (I.5) Einsatz von Recherchemethoden und Techniken zur Gewinnung eines Überblicks
<b>14</b>	Moderation von Diskussionen (II.5) Fähigkeit zur zielorientierten Steuerung von Gesprächsrunden
<b>15</b>	Kooperationsfähigkeit (III.5) Bereitschaft zur Beteiligung an arbeitsteiligen Prozessen
<b>16</b>	Einsatz von Forschungsmethoden (I.6) Kenntnis und Verfügbarkeit von allgemeinen Methoden zur Erkenntnisgewinnung
<b>17</b>	Beratungskompetenz (II.6) Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive der zu beratenden Person und zur Veränderung dieser Perspektive
<b>18</b>	Qualitätsmanagement/Evaluation (III.6) Kenntnis und Einsatz von Methoden zur Verbesserung von Arbeitsprozessen
<b>Ergänzend aufgenommene Kompetenzbereiche des viergliedrigen Kompetenzmodells</b>	
<b>19</b>	fachliche Kompetenz z.B. Fachwissen, Forschungsmethodik, fachbezogene Fertigkeiten
<b>20</b>	soziale Kompetenz z.B. Gesprächsführung, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Gruppenverhalten
<b>21</b>	personale Kompetenz z.B. Selbstorganisation, Lernfähigkeit, Engagement, Selbstreflexion
<b>22</b>	Methodenkompetenz z.B. Moderation/Kommunikation, Planung/Steuerung von Arbeitsprozessen
<b>geplante Skalen auf Basis der Einzelkompetenzen in den drei Tätigkeitsfeldern</b>	
<b>F&amp;W</b>	Forschung & wissenschaftliches Arbeiten (I) alle Einzelkompetenzen für Tätigkeitsfeld I (I.1 bis I.6)
<b>P&amp;V</b>	Präsentation & Vermittlung (II) alle Einzelkompetenzen für Tätigkeitsfeld II (II.1 bis II.6)
<b>M&amp;F</b>	Management & Führung (III) alle Einzelkompetenzen für Tätigkeitsfeld III (III.1 bis III.6)

## 7|2|2 Skalierung

Im deutschsprachigen wie auch im internationalen Raum existiert eine Reihe von Inventaren zur Selbst- und/oder Fremdeinschätzung berufsbezogener Kompetenzen, die sich auf einzelne Branchen (z.B. Industrie: Sonntag, Schaper & Benz, 1999), auf ausgewählte Kompetenzbereiche (z.B. soziale und methodische Kompetenzen: Frey & Balzer, 2003) oder auf bestimmte Personengruppen (z.B. Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Schaeper & Briedis, 2004) beziehen und auf den jeweiligen Einsatzzweck zugeschnittene Skalierungen enthalten. Die für das Instrument *Kompetenzentwicklung* zu verwendende Skalierung soll einen solchen Ausschnitt des Kontinuums von Kompetenzniveaus abdecken, der für die jwM als relevant wahrgenommen werden kann und für die Festlegung von mittelfristigen Entwicklungszielen (z.B. auf einige Jahre gesehen) geeignet scheint. Hierzu sind neben der Anzahl der Skalenabstufungen vor allem der untere und der obere Einschätzungspol festzulegen.

Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen in Hochschulen haben im Regelfall bereits einen (oder zwei, entsprechend zweistufiger Bologna-Studienstruktur) akademischen Abschluss erzielt und zählen, zumindest hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenzen, in der Regel zu den Personen mit den besten Abschlüssen. Daher sollte der untere Antwortpol, der für die niedrigste Ausprägung des Kompetenzniveaus im betreffenden Bereich steht, bereits das Vorhandensein einer gewissen Grundlage an Wissen, Können und Fertigkeiten implizieren. Zugleich sollte dieser Antwortpol so formuliert sein, dass es für die jeweilige Person akzeptabel ist, sich selber einer entsprechenden Kompetenzausprägung zuzuordnen und dies ggf. auch gegenüber Dritten (z.B. Vorgesetzten) mitzuteilen.

Der Gegenpol, der die maximale Kompetenzausprägung oder – im Falle eines Anforderungsprofils – die maximalen Kompetenzerwartungen ausdrückt, muss gerade im Bereich wissenschaftlich arbeitender Personen eine sehr hohe Ausprägung repräsentieren. Die Personen mit der absolut höchsten Ausprägung an fachlicher Kompetenz überhaupt sind in den Reihen eben jener Expertinnen und Experten zu vermuten, wie sie an den Hochschulen tätig sind. Expertise wird in der Hochschule als besonderer Wert anerkannt und ist Teil des Rollenverständnisses von Professorinnen und Professoren (Pellert, 2005). Die Zielvorstellung *Expertise*, die mit einer maximalen Kompetenzausprägung einhergeht, sollte daher im entsprechenden Antwortpol erkennbar sein; jedoch sollte dieser Antwortpol so formuliert sein, dass die ausfüllende Person auch angesichts etwaiger Mechanismen sozialer Erwünschtheit bereit ist, sich selbst ggf. dieser Kompetenzausprägung zuzuordnen, also bei einer wahrgenommenen sehr hohen Kompetenz im betreffenden Bereich auch tatsächlich den maximalen Wert auf der entsprechenden Skala anzugeben.

Die Formulierung der Antwortpole soll vor dem Hintergrund dieser Überlegungen über sehr offene Festlegungen wie „in geringem Maße“ bis „in hohem Maße“ (5-stufig: Schaeper & Briedis, 2004) oder „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ (6-stufig: Frey & Balzer, 1999) hinausgehen und bereits in der Wortwahl die Verknüpfung zum Hochschulkontext andeuten. Zudem soll durch die Antwortpole nicht nahegelegt werden, dass es in jedem Fall besser oder erforderlich sei, die maximal mögliche Kompetenzausprägung zu erzielen, sondern jeweils eine solche Ausprägung, die realistischen Anforderungen entspricht: Expertise dort, wo sie tatsächlich gefordert ist, Grundkompetenz dort, wo diese ausreicht, und Zwischenstufen in jeweils angemessener Ausprägung dort, wo sie benötigt werden. Als Anknüpfungspunkte für die Formulierungen wurden daher die auch in der geringsten Ausprägung bereits als gegeben unterstellte *Grundlage* und der in der maximalen Ausprägung repräsentierte *Expertenstatus* im jeweiligen Kompetenzbereich ausgewählt (vgl. auch den „ergänzenden Hinweis“). Auf dieser Basis wurden die in Abbildung

7.1 dargestellten Formulierungen für die beiden Antwortpole festgelegt; die verbalen Erläuterungen sind als Teil der Instruktion mit in den Erläuterungstext aufzunehmen. Die Anzahl der Skalenpunkte wurde unter Orientierung an anderen Inventaren (Frey & Balzer, 1999; Sonntag, Schaper & Benz, 1999; Schaeper & Briedis, 2004) für die erste Version des Kompetenzprofils auf *fünf* festgesetzt.

Formulierung der Antwortpole für das Kompetenzprofil	
<b>Grundkompetenz (Skalenwert 1,0)</b>	„Grundkompetenz“ bezeichnet punktuell ausgeprägte Kenntnisse und Erfahrungen, die zur Bewältigung gelegentlicher beruflicher Herausforderungen im betreffenden Kompetenzbereich (z.B. Methodenkompetenz) ausreichen.
<b>Expertenkompetenz (Skalenwert 5,0)</b>	„Expertenkompetenz“ bezeichnet übergreifende Kenntnisse und Erfahrungen, die zur Bewältigung besonderer beruflicher Herausforderungen befähigen.
<b>ergänzender Hinweis für Kompetenzeinschätzungen unterhalb Grundkompetenz bzw. oberhalb Expertenkompetenz</b>	Falls Ihre Einschätzung außerhalb des abgedeckten Skalenbereichs liegt, markieren Sie bitte den linken bzw. rechten Randpunkt auch für Kompetenzstufen, die darunter bzw. darüber liegen.

**Abbildung 7.1** Formulierung der Antwortpole für das Kompetenzprofil.

## 7|2|3 Bearbeitungsschritte

Das Instrument *Kompetenzprofil* soll auf eine Reihe alternativer Einsatzkontexte (siehe Kapitel 9) ausgerichtet werden. Die Bearbeitungsschritte – also die Instruktion für das Ausfüllen und die anschließende handlungsleitende Reflexion der Ergebnisse – sollen daher so flexibel sein, dass ein Einsatz unter unterschiedlichen Voraussetzungen und mit unterschiedlichen Beteiligten möglich wird. Andererseits soll eine solche Grundstruktur vorgegeben sein, dass die angestrebten Wirkungen des Kompetenzprofils unabhängig vom jeweiligen Einsatzkontext erreichbar ist. Hierzu ist eine mehrstufige Folge von Bearbeitungsschritten zu definieren, die eine Reihe definierter Aspekte aufgreift und in einer solchen Sequenz verknüpft, dass aus einem anfänglich ermittelten Bildungsbedarf eine konkrete und verbindlich vereinbare Auswahl von Maßnahmen zur individuellen Kompetenzentwicklung abgeleitet wird: (1) Abgleich zwischen IST- und SOLL-Werten, (2) Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven, (3) lösungsorientierte Verknüpfung des individuellen Entwicklungsbedarfs mit konkreten Entwicklungsangeboten, (4) Setzung konkreter Ziele, (5) Aktivierung von Unterstützung.

(1) *Abgleich zwischen IST- und SOLL-Werten.* Die Gegenüberstellung von IST-Werten, die einen aktuellen Stand beschreiben, mit SOLL-Werten, die einen alternativen wünschenswerten Zustand beschreiben, wird in einer Reihe von Anwendungskontexten auch innerhalb der Hochschule (z.B. LVE: Sommer & Petermann, 1978; Overall & Marsh, 1979; Litzcke, 1998; Lehrevaluation: Webler, 1995a, 1995b) als wirksames Mittel zur Aktivierung individueller Veränderungsbereitschaft benannt. So beschreibt Krüger (1979) bereits vor über 25 Jahren ein Evaluationskonzept, das als integraler Bestandteil eines Trainingskurses auf dem IST-SOLL-Vergleich basiert. Durch eine derartige Berücksichtigung von SOLL-Werten wird die Zielvorstellung präzisiert. An die Stelle eines *Wunsches* oder einer *Hoffnung*, sich zu verbessern, kann eine konkrete handlungsrelevante *Vorstellung* treten, ein bestimmtes Niveau zu erreichen. Dieses motivierende Potenzial von IST-SOLL-Vergleichen soll auch für das Kompetenzprofil genutzt werden.

(2) *Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven.* Der Nutzen unterschiedlicher Perspektiven bei der Initiierung von Veränderungsprozessen, gleich ob auf individueller oder institutioneller Ebene, wird in vielen Konzepten angesprochen. So basiert die externe Stufe der in Abschnitt 2|2|2 genannten

(zweistufigen) Lehrevaluation auf dem Prinzip, der Selbsteinschätzung der Anbieter eines Studienprogramms die Fremdeinschätzung durch Peers oder andere externe Experten gegenüberzustellen. Im Bereich der Personalentwicklung wird der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdperspektive beispielsweise im Rahmen von Mitarbeitergesprächen (Frey & Balzer, 1999, S. 331) genutzt. Auch eine Reihe von Verfahren der Lehrveranstaltungsevaluation ergänzt die Einschätzungen der Studierenden um weitere Perspektiven (z.B. Selbsteinschätzung der Lehrenden: McKeachie, Lin, Daugherty, Moffett, Neigler, Nork, Walz & Baldwin, 1980; Queis, 2004; externe Beobachter: Giesen, 1994, S. 236; Kollegen: Cohen & McKeachie, 1980). Auch das Kompetenzprofil soll daher neben der in allen Fällen vorzunehmenden Selbsteinschätzung die Berücksichtigung weiterer (Fremd-)Perspektiven ermöglichen.

(3) *Verknüpfung des individuellen Entwicklungsbedarfs mit konkreten Entwicklungsangeboten.* Als eines der Hauptprobleme bei der Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen an der Hochschule erweist sich deren mangelnde Nutzung, und zwar auch entgegen der Verfügbarkeit themenspezifischer Angebote und entgegen einem erkannten Bedarf seitens der potenziellen Nutzer/-innen (vgl. Studie II). Notwendig ist daher eine gezielte Verknüpfung der zur Verfügung stehenden Entwicklungsangebote mit dem wahrgenommenen individuellen Entwicklungsbedarf: Wenn für die jwM spürbar wird, dass Workshops, Fachkongresse oder gegenseitige Hospitationen geeignet sein könnten, einen durch die persönlichen beruflichen Entwicklungspläne motivierten Bedarf an Kompetenzentwicklung zu decken, wird die Bereitschaft zur Teilnahme steigen im Vergleich zu einer Situation, in der eine solche Verknüpfung nicht geleistet wird (vgl. Rolle der Erwartungen im Evaluationsmodell von Cannon-Bowers et al., 1998; 1995).

(4) *Setzung konkreter Ziele.* Die verhaltenswirksame Kraft von Zielen bei der Beeinflussung des Verhaltens von Menschen in Organisationen steht im Fokus unterschiedlicher Instrumente im Bereich von Führung und Personalentwicklung; ein Beispiel sind „Zielvereinbarungsgespräche“ (Kießling-Sonntag, 2002). Sowohl für die externe Richtungsgebung der Hochschulen als auch für deren Umsetzung in der internen Steuerung werden Instrumente zunehmend eingesetzt, die auf der Verhandlung von Zielen basieren, bis hin zur Einführung leistungsbezogener Zielvereinbarungen mit einzelnen Personen (vgl. Abschnitt 2|1|2). Ein ähnliches Prinzip wird auch bei der Definition von „Qualifikationsprofilen“ (z.B. Merl & Czanyi, 1998; Ulich, 1998; Wissenschaftsrat, 2002, S. 48; vgl. auch Rolle der Zielformulierung im Akkreditierungsprozess) im Sinne der möglichst konkreten Beschreibung der angestrebten Ergebnisse von Qualifikationsmaßnahmen angewandt. Die Verhaltenswirksamkeit von Zielen wird positiv beeinflusst (vgl. Kuhl, 2001), je besser es gelingt, sie mit einer individuellen motivationalen Basis zu verknüpfen und die Ausführungsbedingungen möglichst weit zu konkretisieren.

(5) *Aktivierung von Unterstützung.* Zwar verläuft Kompetenzentwicklung an der Hochschule weitgehend selbstgesteuert (vgl. Studie IV), jedoch muss sie deswegen nicht ohne jegliche Unterstützung auskommen. Viele an der Hochschule bereits etablierte oder künftig noch zu etablierenden Methoden basieren darauf, dass die lernende Person oder die sich entwickelnde Einheit von anderen Personen oder Einheiten unterstützt wird, sei es bei der Hospitation zur Weiterentwicklung der lehrbezogenen Kompetenzen (z.B. DeZure, 1993), bei der externen Evaluation mit Blick auf die Lehr- und Studiensituation in einem Fach (vgl. Abschnitt 2|2|2), bei der Promotionsbetreuung, bei Verfahren der *Peer Review* (z.B. Hopbach, 2005) oder in unzähligen anderen Fällen. Durch die Schrittfolge im Kompetenzprofil soll dieser Einbezug anderer Personen oder Einheiten absichtlich und systematisch erfolgen. Durch die aktive Suche nach unterstützenden Ressourcen und durch deren Benennung im Laufe der Bearbeitung des Kompetenzprofils soll zugleich der Wahrnehmung entgegengewirkt werden, die Unterstützungsmöglichkeiten an der

Hochschule seien nicht ausreichend und daher Kompetenzentwicklung nicht möglich (vgl. Studie II).

Auf Basis dieser fünf Ausgangspunkte - IST- und SOLL-Vergleich, Berücksichtigung von Perspektiven, Verknüpfung mit konkreten Entwicklungsangeboten, Setzung konkreter Ziele sowie Aktivierung von Unterstützung – wurde eine vorläufige Bearbeitungsfolge des Kompetenzprofils konzipiert, die als Grundmodell für die in Studie V einer ersten Prüfung unterzogenen und in Kapitel 9 ausformulierten Einsatzkontexte zu verstehen ist. Leitgedanke bei der Konzeption war der Gedanke, dass in der Schrittfolge zunächst eine Bewusstmachung des individuellen Entwicklungsbedarfs erfolgen sollte und erst ausgehend von dieser Basis nach Lösungen (i.e. Klärung von Entwicklungszielen; Suche nach und Entscheidung für Entwicklungsangebote; Vereinbarung) gesucht wird, um die Umsetzung der potenziell durchaus mühsamen „eigentlichen“ Entwicklungsschritte (z.B. Besuch von Workshops, Literaturstudium, Hospitationen) mit der notwendigen motivationalen Basis zu versehen (vgl. Kuhl, 2001). In den neun in Tabelle 7.2 dargestellten Schritten nimmt die Person daher zunächst eine Selbsteinschätzung ihrer gegenwärtigen beruflichen IST-Kompetenzen vor, definiert nachfolgend die SOLL-Anforderungen entsprechend der angestrebten beruflichen Perspektive und leitet aus dem sich ergebenden individuellen Entwicklungsbedarf, ggf. unter Hinzuziehung weiterer Personen, eine Auswahl geeignet erscheinender konkreter Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung ab, deren Umsetzung schließlich durch eine Beschränkung auf einige wenige Entwicklungsschwerpunkte und durch die Konkretisierung der Umsetzungsbedingungen begünstigt wird.

**Tabelle 7.2** Bearbeitungsschritte des Kompetenzprofils mit Erläuterungen.

Schritt	Bezeichnung	Erläuterung
1	<b>Einschätzung des IST-Kompetenzprofils</b>	Selbst- oder Fremdeinschätzung der Ausprägung der zum aktuellen Zeitpunkt gegebenen berufsbezogenen Kompetenzen
2	<b>Definition der angestrebten beruflichen Perspektive/des aktuellen Arbeitsplatzes</b>	Aktivierung einer konkreten Vorstellung der Aufgaben, die mit einer bestimmten angestrebten beruflichen Perspektive oder des aktuell ausgeübten Berufsbildes verbunden sind
3	<b>Einschätzung des SOLL-Anforderungsprofils</b>	Einschätzung der wahrgenommenen Ausprägung der Kompetenzanforderungen und -erwartungen (für künftige Tätigkeit oder für aktuelle Arbeitsplatz)
4	<b>Vergleich der IST- und SOLL-Profile</b>	Wahrnehmung und Quantifizierung des individuellen Bedarfs an Kompetenzentwicklung und Aktivierung von Motivation zur Erreichung des SOLL-Anforderungsprofils, ggf. Hinzuziehung weiterer Perspektiven (siehe ausführlich: Kapitel 9)
5	<b>Setzen von Entwicklungsschwerpunkten</b>	Auswahl von Einzelkompetenzen oder Kompetenzbereichen zur gezielten Weiterentwicklung innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens
6	<b>Auswahl geeigneter Maßnahmen</b>	Definition von Maßnahmen und Angeboten zur Kompetenzentwicklung als Vorhaben zur Deckung des Entwicklungsbedarfs in den ausgewählten Entwicklungsschwerpunkten
7	<b>Antizipation der Wirkung</b>	Definition der Auswirkungen einer tatsächlichen Umsetzung der Vorhaben auf das Kompetenzprofil zur Aktivierung der Umsetzungsmotivation
8	<b>Definition von Umsetzungszielen</b>	Konkretisierung der Ausführungsbedingungen, insbesondere: Zeitraum/Zeitpunkt, Indikator für erfolgreiche Umsetzung
9	<b>Klärung von Unterstützungsmöglichkeiten</b>	Definition möglicher Personen oder anderer Ressourcen zur Unterstützung der tatsächlichen Umsetzung der Vorhaben

Wesentliche Elemente dieses Konzepts werden in den im anschließenden Kapitel berichteten empirischen Studien einer ersten Prüfung unterzogen; insbesondere geht es um die Eigenschaften des entwickelten Inventars zur Selbsteinschätzung (Studie IV), um die Eignung dieses Instruments für unterschiedliche „Einsatzkontexte“ (Studie V) sowie um Möglichkeiten der Integration des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* in das auf Basis des Kompetenzprofils entstehende Konzept zur Personalentwicklung für jwM (Studie VI).



**„... gehen Sie selbst in die Offensive, bevor irgend jemand anderes für Sie und an Ihrer Stelle aktiv wird. (...) Sie beginnen damit, Ihre eigene Autonomie zur unterstreichen, indem Sie die Verantwortung für das, was Sie tun, selbst übernehmen.“**

Paul L. Ewell, Bridgewater College, Virginia, mit einer Anregung zum Umgang mit Autonomie für die deutschen Hochschulen und ihre Mitglieder aus Sicht einer amerikanischen Hochschule (Ewell, 1992b, S. 125).

*In drei empirischen Studien wird das Kompetenzprofil als Instrument zur Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen näher untersucht. In Studie IV (N=408) wird im Rahmen einer online-Befragung die Eignung des Kompetenzinventars zur Abbildung der relevanten Kompetenzbereiche geprüft; zudem werden die Prozesse und Unterstützungsangebote für die berufliche Einstiegsphase am „Arbeitsplatz Hochschule“ beleuchtet. In Studie V (N=20) werden auf Basis halbstrukturierter Interviews die Chancen und Risiken des Kompetenzprofils als Element von Mitarbeitergesprächen, im Rahmen kollegialer Netzwerke oder als Grundlage für Coaching/Beratung betrachtet. In Studie VI (N=30) werden, ebenfalls im Rahmen von halbstrukturierten Interviews, die Integrationsmöglichkeiten der Lehrveranstaltungsevaluation in die auf Basis des Kompetenzprofils erarbeiteten Konzepte zur Personalentwicklung untersucht.*

## 8 Empirische Studien II

### 8|1 Kompetenzprofil und berufliche Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“ (Studie IV)

#### 8|1|1 Hintergrund Studie IV

Die in Kapitel 6 dargestellten empirischen Untersuchungen haben gezeigt, dass ein erfolgversprechendes Konzept zur Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen (jwM) eine hohe Flexibilität und Integrationsfähigkeit aufweisen muss. Die Instrumente der Personalentwicklung für die „Hochschule 2000+“ (vgl. Kapitel 2) sollten sich für eine Vielzahl unterschiedlicher Einsatzkontexte eignen und den jeweiligen konkreten Arbeitsbedingungen, individuellen Entwicklungszielen und verfügbaren Ressourcen flexibel angepasst werden können. Die individuelle Kompetenzentwicklung für „polyvalente Karrierestrategien“ (Müller-Böling, 2004, S. 10) und „alternative Karrierewege“ (Künzler & Huber, 2004, S. 300) sollte im Vordergrund stehen. Da weder auf eine integrierende strukturelle Basis der Personalentwicklung (vgl. Studie I) noch auf eine bereits existierende selbstverständliche Einbindung thematisch umfassender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den „Arbeitsplatz Hochschule“ aufgebaut werden kann (vgl. Studie II), wurden die jwM selbst als Ankerpunkt für die Planung und Steuerung der individuellen Personalentwicklung identifiziert. Sie müssen diejenigen sein, die frühzeitig und selbstorganisiert die Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung übernehmen, um diese zu strukturieren und zielorientiert auszurichten. Damit rückt die Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“ in den Fokus des Interesses: Denn wenn es gelingt, bereits in dieser ersten Phase der beruflichen Tätigkeit an einer Hochschule das Interesse und die Fähigkeit zur zielgerichteten, ausgewogenen und selbstgesteuerten

Kompetenzentwicklung seitens der jwM zu stärken (vgl. „Metakompetenz“: Abschnitt 4|1|3), besteht die berechnete Erwartung, dass jwM künftig gezielter als bislang die zur Verfügung stehenden Angebote zur Kompetenzentwicklung nutzen und beispielsweise die bislang wenig ausgeprägte Verknüpfung zwischen der Lehrveranstaltungsevaluation einerseits und gezielten Prozessen zur Kompetenzentwicklung andererseits (z.B. Dialog, Beratung, Workshops, vgl. Studie III) selber herzustellen beginnen.

Die Einstiegsphase stellt eine entscheidende Phase jeder beruflichen Entwicklung dar: In dieser Phase lernt die Person die Anforderungen ihrer neuen Rolle kennen, sie erfährt, welche Aufgaben mit dem neuen Arbeitsplatz verbunden sind und macht erste Erfahrungen mit dem Einhalten und Übertreten der geltenden Normen und Werte (Neuberger, 1994; Maier, 1998). Damit die neu eintretenden Mitarbeiter/-innen den „Übergang von Outsidern zu Insidern“ (Maier, 1998, S. 99) meistern und „schnell und effizient eine Mitgliedschaft in der neuen Organisation übernehmen“ (Stiefel, 1979, S. 12) können, werden in Industrie und Dienstleistung unter vielfältigen Bezeichnungen Programme zur „Induktion“ (Stiefel, 1979), zur „Integration“ (Hanft, 1992) oder zum „Inplacement“ (Brenner & Brenner, 2001) neuer Mitarbeiter/-innen durchgeführt. Derartige Programme können Maßnahmen direkt am Arbeitsplatz, strukturierte Kontakte mit den Vorgesetzten und/oder auf kollegialer Ebene umfassen, aber auch begleitende externe Schulungen und längerfristige Einstiegsprogramme darstellen. Als besonders wirksame, wenn auch nicht immer ausdrücklich als *Inplacement* eingesetzte Instrumente erweisen sich in empirischen Studien die Alltagsarbeit mit Kollegen, Kontakte mit Paten/Mentoren sowie der Beitrag der unmittelbaren Führungskraft (Louis, Posner & Powell, 1983). Im Fokus all dieser Maßnahmen steht die gezielte Unterstützung neu eintretender Mitarbeiter/-innen während ihrer beruflichen Einstiegsphase. Diese Unterstützung besteht im Kern darin, unter Beachtung emotionaler und motivationaler Prozesse (Maier, 1988) die wesentlichen für die uneingeschränkte Einsatzfähigkeit notwendigen Informationen sowie offizielle und informelle Regeln (Hanft, 1992) möglichst frühzeitig und effizient zu vermitteln.

Auch an der Hochschule existieren derartige Angebote für Mitarbeiter/-innen, die erstmals Aufgaben in Forschung und/oder Lehre übernehmen. Aigner und Greul (2000) beschreiben ein „*Traineeprogramm*“ an der Wirtschaftsuniversität Wien, das die Teilnehmenden systematisch auf ihre drei Tätigkeitsfelder *Forschung, Lehre* und *(Hochschul-)Management* vorbereiten soll – mit diesem umfassenden Anspruch „*nicht nur die erste, sondern nach wie vor die einzige Universität im deutschsprachigen Raum, die sich dieses modernen Instruments der Personalentwicklung bedient*“ (ebd., S. 18). Ebenfalls innovativ sind Instrumente wie der „*Crash-Kurs*“ (Neef & Löhrmann, 2004, S. 184) für neu eingestellte jwM an der Technischen Universität Berlin und eine Reihe weiterer Beispiele (Berendt, 2006), die sich an Hochschulen und fast immer in Organisation durch Hochschuldidaktische Zentren (vgl. Studie I), finden lassen. Häufiger, wenn auch ebenfalls keineswegs der Regelfall, sind modular aufgebaute Trainingssequenzen, die sich auf das traditionelle Themenspektrum der Hochschuldidaktik konzentrieren, wie zum Beispiel bei dem Angebot der seit mehreren Jahrzehnten tätigen „Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung“ an der Freien Universität Berlin (Berendt, 1995) oder neuerdings als Curriculum mit Zertifikatsabschluss konzipierte Trainingssequenzen (z.B. Macke, Kaiser & Brendel, 2003). Darüber hinaus existieren Programme, die für spezifische Zielgruppen angeboten werden und damit jeweils nur eine kleine Teilmenge der für *Inplacement* in Frage kommenden Zielgruppe erreichen, wie zum Beispiel die Förderung von Juniorprofessoren und Juniorprofessorinnen an der Universität Bremen (Mehrtens, 2004).

Das auf Basis der bisherigen Überlegungen erarbeitete Instrument *Kompetenzprofil* (vgl. Kapitel 7) soll in der Einstiegsphase eine erste Orientierung bieten. Um seine steuernde Wirkung für eine daran

anknüpfende langfristig zielorientierte Kompetenzentwicklung entfalten zu können, müssen an das Instrument neben seiner praktischen Eignung und der Akzeptanz durch die Zielgruppe *jwM* auch Anforderungen an die psychometrische Qualität sowie an die Aussagekraft der gebildeten Skalen gestellt werden: Das Instrument *Kompetenzprofil* sollte Kompetenzniveaus und -anforderungen in den drei berücksichtigten Tätigkeitsfeldern reliabel abbilden; die Einzelkompetenzen sollten sich dem jeweiligen Tätigkeitsfeld zuordnen lassen, und je nach beruflicher Perspektive sollte das Kompetenzprofil eine Differenzierung des individuellen beruflichen Anforderungsprofils ermöglichen, um eine bedarfsgerechte Auswahl konkreter Entwicklungsangebote zu gewährleisten.

## 8|1|2 Fragestellungen Studie IV

Um ein Bild von der gegenwärtigen Unterstützung der Hochschulen für *jwM* insbesondere während ihres Einstiegs in den „Arbeitsplatz Hochschule“ zu gewinnen, soll in Studie IV die berufliche Einstiegsphase aus Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen untersucht werden. Zunächst geht es dabei um die Frage, welche Relevanz gezielter Unterstützungsangeboten am „Arbeitsplatz Hochschule“ derzeit zukommt (Fragestellung 1). Diese Frage ist quantitativ hinsichtlich der Nutzungsquoten ausgewählter Angebote, jedoch auch qualitativ mit Blick auf die Bewertung des Nutzens dieser Angebote zu verstehen. Daran anknüpfend, soll in Erfahrung gebracht werden, welche Faktoren für das Gelingen der beruflichen Einstiegsphase von *jwM* entscheidend sind (Fragestellung 2).

Hierauf aufbauend, soll untersucht werden, welche Potenziale für eine Optimierung der Einstiegsphase bestehen (Fragestellung 3). Auch diese Frage hat einen qualitativen Aspekt, in dem es um die Verbesserung der subjektiven Qualität der Unterstützung für *jwM* während ihrer Einstiegsphase geht, sowie einen quantitativen Aspekt im Sinne einer möglichen Verkürzung der zeitlichen Dauer dieser Einstiegsphase. Entsprechend der Kernfunktion von *Inplacement*, also gezielter Unterstützungsangebote für den beruflichen Einstieg, die eine schnelle und effiziente Einarbeitung ermöglichen sollen (vgl. Stiefel, 1979), wird davon ausgegangen, dass die *jwM* sich von einer qualitativen Optimierung der Einstiegsphase durch entsprechende Angebote auch eine Verkürzung der Einarbeitszeit versprechen, dass also die zeitliche Dauer einer (fiktiven) optimierten Einstiegsphase unterhalb der real erlebten Einstiegsphase liegen sollte (Hypothese H1).

Geplanter Einsatzzweck für das Instrument *Kompetenzprofil* ist die selbstgesteuerte zielgerichtete Auswahl und Nutzung von PE-Angeboten durch *jwM*. Notwendige Grundlage hierfür ist eine vom methodischen Standpunkt hinreichend reliable Abbildung der vorhandenen (IST-) wie auch der benötigten (SOLL-)Kompetenzen. Daher gilt es zu prüfen, ob die drei in Abschnitt 7|2|1 beschriebenen Skalen des Kompetenzprofils in angemessener Weise die nach Tätigkeitsfeldern zusammengefassten Einzelkompetenzen widerspiegeln. Hierzu soll untersucht werden, ob sich die einzelnen Kompetenzbereiche faktorenanalytisch den drei Tätigkeitsfeldern zuordnen lassen, ob die angestrebte Zusammenfassung zu Skalen gerechtfertigt ist und ob die entsprechend der Tätigkeitsschwerpunkte zusammengestellten Skalen eine für den Einsatzzweck ausreichende Reliabilität aufweisen (Fragestellung 4).

Ferner sollen Anhaltspunkte zur Validität des neu entwickelten Instruments betrachtet werden (Fragestellung 5). In Studie II war bereits anhand einer kleineren und auf die Thüringer Hochschulen beschränkten Stichprobe ein umfassender Bildungsbedarf im Sinne einer Diskrepanz zwischen den IST-Kompetenzen und den SOLL-Anforderungen in allen drei Tätigkeitsfeldern ermittelt worden. Zunächst soll daher in

Studie IV geprüft werden, ob dieser Befund auch in einer größeren, geographisch und hinsichtlich der Fächergruppen ausgewogeneren Stichprobe repliziert werden kann (Hypothese H2: SOLL-Anforderungen liegen in allen drei Tätigkeitsfeldern über dem IST-Kompetenzstand). Ebenso ist mit Blick auf die beabsichtigte steuernde Wirkung der SOLL-Anforderungsprofile zu prüfen, ob das Kompetenzprofil die Anforderungsprofile in unterschiedlichen beruflichen Perspektiven differenziert abzubilden vermag. Falls dies so wäre, sollte sich das Niveau der (selbst eingeschätzten, erwarteten) Anforderungen in einem bestimmten Tätigkeitsfeld jeweils zwischen Personen mit *unterschiedlichen* beruflichen Perspektiven unterscheiden: Die höchsten SOLL-Anforderungen hinsichtlich *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* werden bei den Personen mit einer forschungsorientierten beruflichen Perspektive erwartet; die höchsten Anforderungen hinsichtlich *Präsentation & Vermittlung* bei den am Bildungsbereich orientierten Personen, und die höchsten Anforderungen hinsichtlich *Management & Führung* bei den Personen, die künftig im Management- und Consultingbereich arbeiten möchten (Hypothese H3: Variation des SOLL-Anforderungsniveaus zwischen beruflichen Perspektiven). Zudem sollten die antizipierten SOLL-Anforderungen im *intraindividuellen* Vergleich der drei Tätigkeitsfelder jeweils in Übereinstimmung mit der angestrebten beruflichen Perspektive der jwM ausfallen (Hypothese H4: innersubjektive Dominanz der SOLL-Anforderungen im jeweils dominierenden Tätigkeitsfeld, z.B. bei Personen mit Karriereerwartung im Bildungsbereich höchste SOLL-Anforderungen im Bereich *Präsentation & Vermittlung*).

Abschließend soll in Studie IV mit Blick auf künftige Einsatzmöglichkeiten aus Sicht der Zielgruppe jwM eingeschätzt werden, inwieweit das Kompetenzprofil für die ihm zugedachten Funktionen geeignet erscheint und welche Anwendungsmöglichkeiten die Befragten konkret wahrnehmen (Fragestellung 6). Abbildung 8.1 fasst alle Fragestellungen zusammen.

Fragestellungen Studie IV	
(1)	Welche Relevanz haben gezielte Unterstützungsangebote für die berufliche Einstiegsphase von jwM?
(2)	Welche Faktoren fördern die berufliche Einstiegsphase von jwM?
(3)	Welche Optimierungspotenziale gibt es für die Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“? H1 Die fiktive Dauer einer optimierten Einstiegsphase liegt unter der berichteten realen Dauer.
(4)	Welche psychometrischen Eigenschaften und faktorielle Validität weist das Kompetenzprofil auf?
(5)	Inwieweit bildet das Kompetenzprofil den Entwicklungsbedarf bei jwM ab? H2 IST- und SOLL-Anforderungen unterscheiden sich für alle drei Tätigkeitsfelder. H3 Im Vergleich zwischen beruflichen Perspektiven sind die SOLL-Anforderungen für das jeweils charakteristische Tätigkeitsfeld am stärksten ausgeprägt. H4 Innerhalb einer beruflichen Perspektive werden die SOLL-Anforderungen im jeweils dominierenden Tätigkeitsfeld am höchsten eingeschätzt.
(6)	Wie schätzen jwM das Kompetenzprofil als Instrument zur Personalentwicklung ein?

**Abbildung 8.1** Fragestellungen Studie IV: Kompetenzprofil und berufliche Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“.

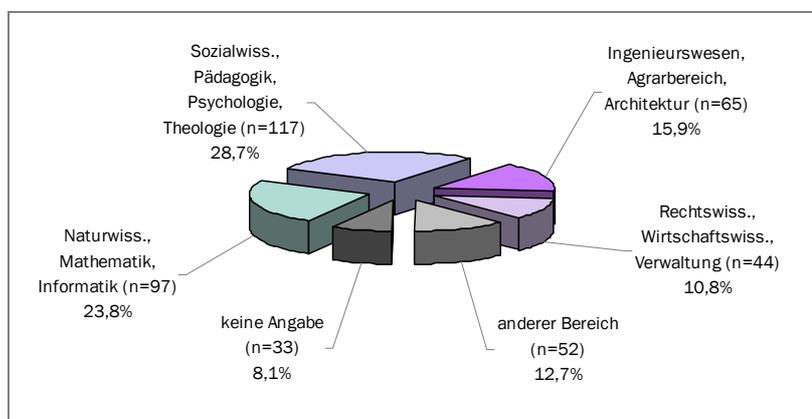
## 8|1|3 Methode Studie IV

Studie IV wurde, ähnlich wie Studie III, als online-Studie konzipiert und durchgeführt. Der in Anhang D.1 vollständig wiedergegebene Fragebogen wurde auf den Forschungsseiten des Universitätsprojekts Lehr-

evaluation der Friedrich-Schiller-Universität Jena<sup>26</sup> implementiert und war zwischen April und Juli 2006 freigeschaltet. Der Fragebogen enthielt insgesamt 22 Fragen; der überwiegende Teil umfasste jeweils mehrere Einzelaussagen, die auf einer geschlossenen Likert-Antwortskala einzuschätzen waren. Weitere Fragen waren offen formuliert oder wiesen eine andere Antwortskala auf; in der nachfolgenden Auswertung wird jeweils auf das geltende Antwortformat hingewiesen. Zu allen Fragen bestand die Möglichkeit, „keine Angabe“ zu markieren, falls eine Einschätzung nicht möglich war oder die Person keine Auskunft geben wollte.

Aus einer Gesamtliste der deutschen Hochschulen wurde eine Stichprobe von  $N=71$  über das gesamte Bundesgebiet verteilten Hochschulen durch eine Zufallsauswahl festgelegt. Durch Recherche auf den jeweiligen Internetseiten wurden insgesamt  $N=637$  Kontaktadressen von Hochschulmitarbeitern/innen unterhalb der professoralen Ebene sowie die Adressen von  $N=841$  Sekretariaten recherchiert. Je Fachbereich wurden maximal 15 Kontaktadressen erhoben, je Hochschule maximal 50, um eine Streuung über verschiedene Fachbereiche zu erhalten. Im Zeitraum zwischen April und Juli 2006 wurden alle Personen einmalig per e-Mail kontaktiert und zur Teilnahme an der online-Studie eingeladen. Im Falle der Sekretariate wurden die Empfänger gebeten, die Einladung zur Studie an junge Hochschulmitarbeiter/-innen mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre in ihrem jeweiligen Bereich weiterzuleiten. Auf die Ziele der Befragung wurde ausführlich sowohl im Anschreiben als auch im Einleitungstext der Befragung hingewiesen; die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym.

Bis zum 31. Juli 2006, dem offiziellen Abschluss der Erhebungsphase, loggten sich  $N=937$  Personen in die passwortgeschützte Befragung ein. Im Verhältnis zur Anzahl der recherchierten Kontaktadressen entspricht dies einer Teilnahmequote von 63,4%, wobei die erbetene Weitergabe der Einladungen auf kollegialer Ebene und durch die Sekretariate hierbei nicht berücksichtigt ist. Die Bearbeitung der online-Befragung wurde in einer Reihe von Fällen vorzeitig abgebrochen; in die endgültige Auswertung gelangten, nachfolgend als „Gesamtstichprobe“ bezeichnet,  $N=408$  vollständig ausgefüllte Fragebögen (entsprechend 27,6%). Diese Personen befinden sich in der Einstiegsphase am „Arbeitsplatz Hochschule“ oder haben diese Phase bereits abgeschlossen und können vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen über die Kompetenzentwicklung an der Hochschule Auskunft geben.



**Abbildung 8.2** Verteilung der Fächergruppen der Gesamtstichprobe aus Studie IV ( $N=408$ ).

<sup>26</sup> [www.ule.uni-jena.de](http://www.ule.uni-jena.de), Bereich „online-Befragungen“

Hinsichtlich der Fächerzugehörigkeit (Frage A.3) ergab sich in der Gesamtstichprobe die in Abbildung 8.2 dargestellte Verteilung; die Streuung der Fachgebiete ist somit, wie beabsichtigt, breiter als in Studie II, wobei allein aus Gründen der Selbstselektion der Antwortenden eine exakte Repräsentativität weder angestrebt noch möglich war.

Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden (Frage F.1) lag bei  $M=28,77$  ( $SD=10,22$ , Range: 23...61;  $n=39$  ohne Angabe). Von den Befragten waren 58,3% bis 30 Jahre und insgesamt 92,1% bis 40 Jahre alt. An der Studie nahmen 45,2% Frauen (Frage F.2) und 43,7% Männer teil ( $n=49$  ohne Angabe). Nach eigener Zuordnung (Frage F.4) weisen 5,9% der Befragten bislang keinen weiterführenden akademischen Abschluss (Promotion) auf und planen derzeit auch kein entsprechendes Vorhaben, während 13,1% eine Promotion anstreben, sich derzeit aber noch in der Planungsphase befinden. Weitere 53,8% haben Arbeiten an einer Promotion aufgenommen, jedoch noch nicht abgeschlossen, und 2,9% befinden sich im Zeitraum zwischen Abgabe der Arbeit und Abschluss der Promotion. Unter den Befragten sind 12,0%, die an einem Abschluss über die Promotion hinaus arbeiten oder bereits erreicht haben, während  $n=54$  (12,2%) keine Angabe machen. Damit zählen  $N=335$  der Befragten (82,1% der Stichprobe) zur Gruppe der nicht promovierten Hochschulmitarbeiter/-innen mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre. Von diesen sind insgesamt  $N=282$  (69,1% der Stichprobe) derzeit auf einer „Haushaltsstelle“ oder im Rahmen eines Forschungsprojekts angestellt (Frage F.3), unterliegen also weder im Rahmen eines Graduiertenkollegs oder eines Stipendiums spezieller Förderung und entsprechen somit exakt den Kriterien für die Zielgruppe des Kompetenzprofils (vgl. Definition in Abschnitt 5|1|1). Diese Teilstichprobe wird nachfolgend als „Teilstichprobe jwM“ bezeichnet.

## 8|1|4 Ergebnisse Studie IV

*Relevanz von Unterstützungsangeboten während der Einstiegsphase (Fragestellung 1).* Es wurden in Anlehnung an Louis et al. (1983, S. 861) insgesamt elf für die Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“ potenziell geeignete Unterstützungsangebote mit unterschiedlichem Formalisierungsgrad (z.B. eher informell: persönlicher Austausch mit Kollegen/-innen; eher formalisiert: Paten- oder Mentorensystem) zusammengestellt. In Frage B.2 sollten die Befragten angeben, auf welche dieser Angebote sie persönlich während ihrer Einstiegsphase mindestens einmalig zurückgreifen können („Nutzungsquote“, ja vs. nein) und anschließend einschätzen, als wie nützlich für den Verlauf ihrer Einstiegsphase sie die entsprechende Form der Unterstützung wahrgenommen haben („Nützlichkeit“, 5-stufig von 1 „wenig nützlich“ bis 5 „sehr nützlich“). Für die Berechnung der Nutzungsquote wurde als Datenbasis die Anzahl all derjenigen berücksichtigt, die exakt der Zielgruppe gemäß Abschnitt 5|1|1 entsprechen (Teilstichprobe jwM,  $N=288$ , davon  $n=22$  Personen ohne Angaben bei dieser Frage). Um angesichts geringer Nutzungsquoten bei einer Reihe von Angeboten möglichst aussagekräftige Aussagen zur Nützlichkeit auch der seltener verfügbaren Angebote zu erhalten, wurden zur Einschätzung der Nützlichkeit die Angaben jeweils all derjenigen Personen aus der Gesamtstichprobe berücksichtigt, die über persönliche Erfahrungen mit dem einzelnen Unterstützungsangebot verfügen (Gesamtstichprobe, falls Unterstützungsangebot selber genutzt,  $N=408$ , davon  $n=56...400$  ohne Angabe/nicht persönlich genutzt).<sup>27</sup> Abbildung 8.3 zeigt die Ergebnisse in absteigender Reihenfolge der Nutzungsquoten.

<sup>27</sup> Die durchschnittlichen Einschätzungen der Nützlichkeit unterschieden in der Teilstichprobe jwM jeweils um maximal 0,25 Skaleneinheiten von den Werten der Gesamtstichprobe. Daher werden die statistisch aussagekräftigeren Einschätzungen der Gesamtstichprobe herangezogen.

Unterstützungsangebot	Nutzungsquote		Nützlichkeit					Mittelwerte Nützlichkeit									
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>MD</i>	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	
1 persönlicher informeller Austausch mit Kollegen/innen	224	86,2%	352	4,55	0,78	0,04	5										
2 strukturiertes Mitarbeitergespräch/Zielvereinbarungsgespräch mit dem/der Vorgesetzten	129	49,6%	215	4,29	1,02	0,07	5										
3 Informationen im Internet über neue Hochschule/Abteilung/Projekt	124	47,7%	186	3,18	1,16	0,09	3										
4 schriftliche Vorabinformationen über die konkreten Aufgaben/Stellenbeschreibung	93	35,8%	155	3,35	1,31	0,11	3										
5 Angebot zur Promotionsförderung (z.B. im Rahmen von Graduiertenkolleg/Stipendium)	34	13,1%	59	3,98	1,11	0,14	4										
6 schriftliche Checklisten und allgemeines Infomaterial für neue Mitarbeiter/-innen	32	12,3%	50	3,26	1,30	0,18	3										
7 Teilnahme an einem Netzwerk (mehrere strukturierte Treffen)	27	10,4%	41	4,10	1,00	0,16	4										
8 einmalige Einführungs-/Begrüßungsveranstaltung für neue Mitarbeiter/-innen	23	8,8%	40	2,33	1,37	0,22	2										
9 Weiterbildungsportfolio (strukturierter Entwicklungsvorschlag, ggf. mit Zertifikat)	12	4,6%	17	4,00	1,22	0,30	4										
10 Patensystem/Mentorenprogramm mit erfahrenen Hochschulmitarbeitern/innen	6	2,3%	10	3,80	1,32	0,39	4										
11 Karriere-/Einstiegsberatung/individuelles Beratungsgespräch	1	0,4%	8	2,63	1,41	0,50	2										

**Abbildung 8.3** Nutzungsquote in der Teilstichprobe jwM ( $N=260$ , ja vs. nein, Mehrfachnennungen möglich) sowie Einschätzung der Nützlichkeit (Gesamtstichprobe mit eigener Erfahrung,  $n=8\ldots352$ , Skala 1 „wenig nützlich“ bis 5 „sehr nützlich“). Balken entsprechen dem Konfidenzintervall für die Mittelwerte (zweifacher Standardfehler unter- und oberhalb des Mittelwerts).

Hinsichtlich der *Nutzungsquote* bei den jwM lassen sich vier Gruppen von Angeboten unterscheiden: (1) Einer großen Mehrheit, nämlich 86,2% der jwM, stand in der Einstiegshase am „Arbeitsplatz Hochschule“ der persönliche informelle Austausch mit Kollegen/innen als Unterstützung zur Verfügung (Angebot 1).

(2) Insgesamt drei Angebote (Angebote 2, 3 und 4) wurden von einem erheblichen Anteil der jwM, allerdings jeweils von weniger als der Hälfte genutzt. Ein strukturiertes Mitarbeiter- oder Zielvereinbarungsgespräch wurde von den Vorgesetzten in 49,6% der Fälle mit den jeweiligen jwM geführt; 47,7% erhielten allgemeine Informationen aus dem Internet über die Hochschule, die Abteilung und/oder das Projekt, an dem sie künftig arbeiten würden, und schriftliche Vorabinformationen über die konkreten Aufgaben oder eine Stellenbeschreibung standen 35,8% der Befragten zur Verfügung.

(3) Jeweils eine Minderheit der jwM konnte weiterführende Unterstützungsangebote (Angebote 5, 6, 7 und 8) in Anspruch nehmen: Von 13,1% der Befragten wurden Angebote im Rahmen strukturierter Promotionsförderung genutzt.<sup>28</sup> Schriftliche Checklisten oder Infomaterialien speziell für neue Mitarbeiter/-innen wurden 12,3% der jwM zur Verfügung gestellt. Von einer Teilnahme an einem Netzwerk von jwM im Sinne mehrerer strukturierter Treffen berichten 10,4% der jwM, und 8,8% haben an einer einmaligen Einführungs- oder Begrüßungsveranstaltung teilgenommen.

(4) Die restlichen drei Angebote (Angebote 9, 10 und 11) spielen derzeit bei jwM praktisch keine Rolle: Weiterbildungsportfolios im Sinne strukturierter Entwicklungsvorschläge für neue Hochschulmitarbeiter/-

<sup>28</sup> Dies ist das einzige Unterstützungsangebot, in dessen Nutzung sich die auf Haushalts- oder Projektstellen Beschäftigten (Teilstichprobe jwM,  $N=260$ ) einerseits und die Mitglieder von Graduiertenkollegs sowie Stipendiaten ( $n=49$ ) andererseits deutlich unterscheiden: In letzterer Gruppe liegt die Nutzungsquote derartiger Angebote bei 59,2%. Bei allen anderen Angeboten unterscheiden sich die %-Anteile um weniger als 10%.

innen wurden von 4,6% genutzt; an einem Paten- oder Mentorenprogramm haben 2,3% der Befragten teilgenommen, und eine einzige Person (0,4%) hat an einem individuellen Beratungsgespräch durch die Personalabteilung, Fortbildungsstelle oder einen Coach der Hochschule teilgenommen.

Auch hinsichtlich der wahrgenommenen *Nützlichkeit* sind vier Gruppen von Angeboten zu unterscheiden: (1) Als außerordentlich nützlich mit Einschätzungen klar im positiven Bereich der Antwortskala erweist sich der persönliche informelle Austausch im Kollegenkreis (Angebot 1,  $M=4,55$ , genutzt von 86,2%).

(2) Ebenfalls als von sehr großem Nutzen werden fünf weitere Angebote eingeschätzt, nämlich das strukturierte Gespräch mit der jeweiligen Führungskraft (Angebot 2,  $M=4,29$ , Nutzungsquote 49,6%), ausgewählte Fort- und Weiterbildungsangebote im Kontext strukturierter Förderprogramme (Angebot 5,  $M=3,98$ , 13,1%), die Teilnahme an einem Netzwerk von jwM (Angebot 7,  $M=4,10$ , verfügbar für 10,4%), der Einsatz von Weiterbildungsportfolios (Angebot 9,  $M=4,00$ , genutzt von 4,6%), ferner und angesichts einer Datenbasis von  $n=10$  Personen zur Einschätzung der Nützlichkeit nur eingeschränkt aussagekräftig: Paten- oder Mentorensysteme (Angebot 10,  $M=3,80$ , genutzt von 2,3%).

(3) Einen moderaten Nutzen in der Nähe des Skalenmittelpunkts (Aussage „teils-teils“, entsprechend Skalenwert 3,0) bescheinigen die Befragten drei weiteren Angeboten, nämlich den im Internet erhältlichen Informationen über ihren künftigen „Arbeitsplatz Hochschule“ (Angebot 3,  $M=3,18$ , verfügbar für 47,4%), den schriftlichen Vorabinformationen über die eigene Stelle (Angebot 4,  $M=3,35$ , genutzt von 35,8%) sowie schriftlichen Checklisten und allgemeinem Informationsmaterial (Angebot 6,  $M=3,26$ , Nutzungsquote 12,3%), ferner Karriere- oder Einstiegsberatungen (Angebot 11,  $M=2,63$ , Nützlichkeit allerdings auf einer eingeschränkten Datenbasis von  $n=8$  Personen erhoben, Nutzungsquote 0,4%)

(4) Einen nur geringen Nutzen haben nach Ansicht der Befragten einmalige Einführungs-/Begrüßungsveranstaltungen (Angebot 8,  $M=2,33$  im kritischen Abschnitt der Antwortskala, Nutzungsquote 8,8%).

Vier der als besonders nützlich wahrgenommenen Unterstützungsangebote (5: Veranstaltungen im Rahmen von Graduiertenkollegs/Stipendiatenprogrammen; 7: jwM-Netzwerke; 9: Weiterbildungsportfolios sowie 10: Patenschaften/Mentoring) stehen damit nur rund jeder zehnten befragten Person zur Verfügung, während die nur als bedingt nützlich eingestuften Angebote (3: Informationen im Internet; 4: Stellenbeschreibung; 6: Checklisten und Infomaterial) zu den am stärksten verfügbaren Unterstützungsmöglichkeiten zählen. Übereinstimmungen zwischen Nutzungsquote und Nützlichkeit sind beim persönlichen informellen Austausch auf kollegialer Ebene und bei strukturierten Gesprächen mit der Führungskraft (1 und 2: gleichermaßen im oberen Bereich), andererseits bei den einmaligen Einführungs/Begrüßungsveranstaltungen sowie – angesichts minimaler Datenbasis jedoch nur bedingt aussagekräftig – bei der Karriere-/Einstiegsberatung (8 und 11: übereinstimmend im unteren Bereich) festzustellen.

*Unterstützende Faktoren in der beruflichen Einstiegsphase (Fragestellung 2).* Den Befragten wurden elf qualitative Aussagen zur Beschreibung des Prozesses und der Ergebnisse ihrer eigenen Einstiegsphase vorgelegt (Frage B.3, Formulierungen siehe Anhang D.1). Bei einem Teil der Gesamtstichprobe ( $n=140$ ) konnte zusätzlich im Rahmen einer telefonischen Nachbefragung die rückblickend eingeschätzte Dauer der Einstiegsphase (Frage G.1, Angabe in Monaten) ermittelt werden. Um die Wirkung der Prozessvariablen während der Einstiegsphase sowohl qualitativ als auch quantitativ abzuschätzen, wurden jeweils auf Basis der größtmöglichen verfügbaren Stichprobe für das qualitative Kriterium *Gesamt-*

zufriedenheit mit der Einstiegsphase (Frage B.3, Aussage 10, 5-stufig „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) sowie für das quantitative Kriterium *Dauer der Einstiegsphase*<sup>29</sup> separate schrittweise lineare Regressionen berechnet, in die die Prozessvariablen (Frage B.3, Aussagen 1 bis 8, 5-stufig „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) als potenzielle Prädiktoren eingingen.<sup>30</sup> Tabelle 8.1 fasst die Ergebnisse zusammen.

**Tabelle 8.1** Ergebnisse der schrittweisen linearen Regressionsanalysen für die Gesamtzufriedenheit mit der Einstiegsphase am „Arbeitsplatz Hochschule“ (N=408, n=12 ohne Angabe) und für die Dauer der Einstiegsphase (N=140).

Modell	Test der Prädiktoren		
	$\beta$	t	p
Modell für Gesamtzufriedenheit " Insgesamt gesehen, bin ich mit der Unterstützung, die ich während meiner Einstiegsphase erhalten habe, zufrieden."			
6 Mein/-e Vorgesetzte/-r gab mir in der ersten Phase ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung.	0,29	6,597	0,000
8 Meine Kollegen/innen haben mir geholfen, um einen guten Einstieg zu bekommen.	0,23	8,067	0,000
4 Am Ende der Einstiegsphase waren mir meine persönlichen Entwicklungsziele in Bezug auf meine Tätigkeit klar	0,14	4,355	0,000
3 Mein/-e Vorgesetzte/-r stand mir bei Fragen und Unklarheiten während der Einstiegsphase immer zur Verfügung.	0,17	4,242	0,000
7 Ich war vor allem auf mich alleine gestellt, um mich in meiner neuen Stelle zurechtzufinden.	-0,15	-4,362	0,000
1 Zu Beginn meiner Tätigkeit bin ich ausreichend über die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung informiert worden.	0,10	3,187	0,002
2 Mein/-e Vorgesetzte/-r hat mit mir innerhalb der ersten Arbeitswochen ein persönliches Gespräch geführt, um Arbeitsinhalte und Ziele zu klären.	0,11	3,026	0,003
Modell für Zeitspanne " Dauer der Einstiegsphase in Monaten"			
4 Am Ende der Einstiegsphase waren mir meine persönlichen Entwicklungsziele in Bezug auf meine Tätigkeit klar.	-0,32	-3,449	0,001
1 Zu Beginn meiner Tätigkeit bin ich ausreichend über die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung informiert worden.	-0,20	-2,199	0,030

Hinsichtlich der *Gesamtzufriedenheit* ergab sich ein Modell mit sieben Prädiktoren, das mit  $R^2_{cor}=0,72$  (Modelltest:  $F=144,4$ ;  $df=7;384$ ;  $p<0,001$ ) einen großen Anteil der Varianz des Kriteriums aufklärt. Die wahrgenommene Qualität der Einstiegsphase wird somit positiv beeinflusst vom Verhalten der Vorgesetzten (Prädiktor 6: „gibt Gefühl von Sicherheit und Orientierung“,  $\beta=0,29$ ; Prädiktor 3: „steht für Fragen immer zur Verfügung“:  $\beta=0,17$ ; Prädiktor 2: „führt persönliches Gespräch zur Zielklärung“:  $\beta=0,11$ ), von der Unterstützung auf kollegialer Ebene (Prädiktor 8:  $\beta=0,23$ ), von der Klärung der Entwicklungsziele (Prädiktor 4:  $\beta=0,14$ ) sowie von den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung (Prädiktor 1:  $\beta=0,12$ ), jedoch negativ vom Gefühl, auf sich alleine gestellt zu sein (Prädiktor 7:  $\beta=-0,15$ ).

Das zweite Modell, durch das die zeitliche *Dauer der Einstiegsphase* vorhergesagt werden sollte, leistet mit  $R^2_{cor}=0,18$  eine deutlich niedrigere, jedoch ebenfalls signifikante Varianzaufklärung (Modelltest:  $F=13,9$ ;  $df=2;116$ ;  $p<0,001$ ). Zwei der im Modell für Gesamtzufriedenheit relevanten Prädiktoren sind auch in diesem Modell bedeutsam; so fällt die (rückblickend eingeschätzte) Dauer der Einarbeitungszeit umso kürzer aus, je besser es gelingt, die persönlichen Entwicklungsziele zu klären (Prädiktor 4:  $\beta=-0,32$ ) und je klarer oder umfassender die Person zu Beginn ihrer Tätigkeit über die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung informiert wird (Prädiktor 1:  $\beta=-0,20$ ).

<sup>29</sup> Die Angaben von zwei Personen lagen mit 30 bzw. 36 Monaten mehr als 3 Standardabweichungen über dem Mittelwert der anderen Personen; ihre Angaben wurden daher auf den Maximalwert der anderen Personen (12 Monate) gesetzt, um eine Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden.

<sup>30</sup> Für den *Informationsstand am Ende der Einstiegsphase* (Aussage 9) wurde ebenfalls eine schrittweise lineare Regressionsanalyse berechnet, in die bis auf Prädiktor 7 dieselben Prädiktoren wie im Modell für *Gesamtzufriedenheit* mit vergleichbaren Gewichten aufgenommen wurden.

In Frage C.2 wurden die Teilnehmenden gebeten, freitextlich die drei wichtigsten Faktoren, Prozesse oder Personen zu benennen, die (bislang) zu ihrer Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ beigetragen hatten. Drei Personen ordneten unabhängig voneinander die Originalaussagen in ein Kategoriensystem ein (Anhang D.3, Originalaussagen werden nachfolgend zur Illustration zitiert). Es ergab sich eine durchschnittliche Übereinstimmung von  $\kappa=0,86$  und damit ein sehr guter Wert für die Inter-Rater-Übereinstimmung (Fleiss, 1981). Abbildung 8.4 zeigt die Belegung der Antwortkategorien; Kategorien mit einer Häufigkeit von weniger als 5% wurden zur Kategorie 11 „andere Erfolgsfaktoren“ zusammengefasst.

Kategorie	Häufigkeit		% - Anteil genannt
	n	%	
1 Unterstützung auf kollegialer Ebene	194	47,5%	
2 Learning by Doing	110	27,0%	
3 Unterstützung durch Vorgesetzte/-n	100	24,5%	
4 Selbststeuerung	76	18,6%	
5 eigene Lehraufgaben	55	13,5%	
6 Recherche- und Publikationstätigkeit	51	12,5%	
7 Workshop, Seminar, Training	44	10,8%	
8 entwicklungsförderliches Klima	42	10,3%	
9 Unterstützung durch dritte Person	40	9,8%	
10 Teilnahme an wiss. Veranstaltungen	34	8,3%	
11 andere Erfolgsfaktoren	54	13,2%	

**Abbildung 8.4** Wahrgenommene förderliche Faktoren, Personen und Prozesse der Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ (absolute und relative Häufigkeiten,  $N=408$ ; Mehrfachnennungen möglich).

Es lassen sich drei Gruppen von Faktoren identifizieren: (1) An erster Stelle wird von fast der Hälfte der Personen die Unterstützung auf kollegialer Ebene genannt (Kategorie 1, 47,5 % der Stichprobe). Hierzu zählen spontane Prozesse wie die „informelle Hilfe durch Kollegen“, der „Wissensaustausch mit Kollegen“ oder die Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung, „wenn auch manchmal die Kommunikationskultur schleift, aber ich bin mit meinen stets hilfsbereiten Kollegen sehr zufrieden.“

(2) Es folgen in der Häufigkeit der Nennungen drei Faktoren, denen jeweils eine hohe Bedeutung zukommt. Unter *Learning by Doing* (Kategorie 2, genannt von 27,0% der Befragten) werden informelle Lernprozesse im Zuge der Aufgabenbewältigung sowie die hierbei gemachten Erfahrungen verstanden (z.B. „praktische Anwendung/Umsetzung“, „tägliche Arbeitspraxis“ oder „Dinge, die ich durch Beobachtung und Mitarbeit in Projekten gelernt habe.“). Die Unterstützung durch die direkten Vorgesetzten (Kategorie 3, 24,5%) umfasst all diejenigen Prozesse, die im Zuge des sich neu etablierenden Verhältnisses zwischen Mitarbeiter/-in und Führungskraft formell und informell stattfinden. Häufig werden hier Wahrnehmungen wie „Vertrauen und Unterstützung durch Vorgesetzte“, die „Förderung durch den Vorgesetzten“ oder schlichtweg „Chef“ berichtet. Schließlich werden mit der Selbststeuerung (Kategorie 4, 18,6%) solche intrapsychischen Prozesse als Faktor zum erfolgreichen Bestehen am „Arbeitsplatz Hochschule“ genannt, die sich auf das persönliche Durchhaltevermögen, die Reflexion des eigenen Handelns und die gezielte Einflussnahme auf die eigene Motivation auch in emotional schwierigen Situationen beziehen (z.T. positiv konnotiert wie „Vertrauen in meine Fähigkeiten“ oder „der eigene Antrieb, wie weit man forschen und gehen kann“, zum Teil mit kritischem oder ernüchtertem Unterton: „habe mir hauptsächlich

selbst geholfen“, „Ich musste mich einfach durchkämpfen.“ oder „... wurde ins kalte Wasser geworfen.“)

(3) Insgesamt sechs Faktoren werden in ungefähr vergleichbarer Häufigkeit von jeweils rund einem Zehntel der Befragten genannt. So werden die eigenen Lehraufgaben (Kategorie 5, 13,5%, z.B. „die Rückfragen bei den Studenten“ oder „die eigene Lehrtätigkeit“) von vielen als explizit förderlicher Faktor empfunden. Durch Recherche- und Publikationstätigkeiten (Kategorie 6, 12,5%, z.B. „selbstständige Recherche“, die „zwingende Notwendigkeit, sich neue Themenfelder anzueignen“ oder die Sammlung von „Fachwissen über diverse Internetportale“) erfolgt eine ebenfalls als förderlich empfundene inhaltliche Einarbeitung in das neue Arbeitsfeld. Der Beitrag von gezielt zur Kompetenzentwicklung bereitgestellten Angeboten wie Workshops, Seminaren und Trainings (Kategorie 7, 10,8%) wird durch Äußerungen wie „Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ oder „das hochschuldidaktische Fortbildungsangebot“ der jeweiligen Hochschule hervorgehoben. Als entwicklungsförderliches Klima (Kategorie 8, 10,3%) werden solche Faktoren auf der Ebene von Lernkultur und Kommunikation beschrieben, die den Befragten einen als hilfreich empfundenen Entwicklungsspielraum eröffnen: „Selbstständigkeit und die Freiheit zu tun, was ich will“, „ungewöhnlich gutes kollegiales Klima in der Abteilung, viele persönliche Hilfeleistungen“ oder „Offenheit für neue/abweichende Ideen“ werden hier genannt. Ebenfalls eine Rolle spielen konkret benannte einzelne Personen innerhalb oder außerhalb der Hochschule als Berater/-innen oder Unterstützungsquellen (Kategorie 9, 9,8%, z.B. „meine Frau“, „Unterstützung durch ‚Vorbilder‘“ oder „die Sekretärin hat genauso viel geholfen“, „Anleitung durch erfahrene technische Hilfskraft“). Nicht zuletzt das Hineinwachsen in die *Scientific Community* durch die gezielte Teilnahme an fachlichen Veranstaltungen (Kategorie 10, 8,3%) wird als hilfreich empfunden: „Teilnahme an Konferenzen mit eigenen Beiträgen“ oder „Aktive Teilnahme an internationalen Symposien“ werden hier als entwicklungsförderliche erste fachbezogene Zielsetzungen genannt.

*Optimierungspotenziale bei Unterstützungsangeboten für die individuelle Kompetenzentwicklung (Fragestellung 3).* Zur Ermittlung qualitativer Veränderungsmöglichkeiten für den Einstieg in den „Arbeitsplatz Hochschule“ wurden die Befragten gebeten (Frage B.4) anzugeben, was sie sich in ihrer persönlichen Einstiegsphase rückblickend anders gewünscht hätten.

Kategorie	Häufigkeit		% Anteil genannt
	n	%	
1 Aufgaben, Ziele, Erwartungen, Anforderungen klären	100	24,5%	
2 Unterstützung, Motivation, Führung durch Vorgesetzte/-n	84	20,6%	
3 Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung	75	18,4%	
4 Einstiegsphase als Einstiegsphase gestalten	60	14,7%	
5 Informationen über den "Arbeitsplatz Hochschule"	45	11,1%	
6 Stärkung der informellen kollegialen Unterstützung	39	9,6%	
7 bessere Rahmenbedingungen	31	7,6%	
8 strukturierte Netzwerkarbeit	27	6,6%	
9 Mentor, Pate, externer Berater, Coach	27	6,6%	
10 sonstige Veränderung	36	8,8%	
11 strukturierte Doktorandenausbildung, festes Curriculum	6	1,5%	
12 keine Veränderung nötig	3	0,7%	

**Abbildung 8.5** Optimierungspotenziale für die Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“ (absolute und relative Häufigkeiten, N=408; Mehrfachnennungen möglich).

Die insgesamt  $n=533$  Antworten aller Personen wurden von drei unabhängigen Ratern in ein Kategoriensystem eingeordnet, das die Aussagenschwerpunkte widerspiegelt (Anhang C.2; Abbildung 8.5). Die durchschnittliche Übereinstimmung der drei Rater lag bei  $\kappa=0,74$ ; die Zuordnungen zu den Antwortkategorien sind damit aussagekräftig. Nennungen unter 5% mit Ausnahme zweier für die weitergehende Interpretation wichtiger Einzelkategorien wurden zu „sonstige Veränderung“ zusammengefasst.

Die Anregungen unterscheiden sich hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Nennung deutlich. (1) An erster Stelle (24,5% der Befragten, Kategorie 1) wird das allgemeine Bedürfnis geäußert, die mit der neuen Stelle einhergehenden Aufgaben zu klären, Arbeits- und Entwicklungsziele zu definieren sowie die Erwartungen an die jwM transparent zu machen: „*Genaue Klärung der Aufgaben*“, „*klare Zieldefinition für die Ergebnisse meiner Tätigkeit*“ oder ein „*klar definiertes Aufgabenprofil*“ zählen zu den häufigsten Aussagen.

(2) Von 20,6% der Befragten genannt, wird konkret von den direkten Vorgesetzten eine stärkere, präzisere oder klarer zielorientierte Führung und Motivation erhofft (Kategorie 2, z.B. „*Zielvereinbarungsgespräch führen*“ oder „*Chef sollte ansprechbar sein*“ oder „*erkennbares Interesse des Vorgesetzten*“).

(3) Eine explizite Kompetenzentwicklung außerhalb des unmittelbaren Arbeitskontexts in Form von Workshops, Beratung oder anderen Hilfestellungen wünschen sich insgesamt 18,4% der Befragten (Kategorie 3). Die thematischen Schwerpunkte innerhalb dieser Antwortkategorie liegen bei den Kompetenzen für den Bereich der *Lehre* (8,0%, z.B. Hochschuldidaktik, Hospitationen), hinsichtlich *Management und Organisation* (5,6%, z.B. Zeitmanagement, Strukturierung) sowie für die Aufgaben in der *Forschung* (4,6%, z.B. Fachwissen, Analysemethoden).

(4) Die Einstiegsphase explizit als Einstiegsphase zu gestalten, wird von 14,7% als Veränderungsansatz angeregt (Kategorie 4; z.B. „*Durchführung von Kennenlernveranstaltungen*“, „*Vorstellungsrunden in der Arbeitsgruppe/im Institut*“ sowie „*Workshops für Einsteiger*“). Im Vordergrund stehen hier Maßnahmen, die darauf abzielen, die ersten Wochen der Tätigkeit jwM symbolisch, formell oder durch spezifische zeitlich begrenzte Maßnahmen („Inplacement“) von der nachfolgenden Arbeitsphase abzugrenzen.

(5) Verstärkte Informationen über den „Arbeitsplatz Hochschule“ (Kategorie 5; z.B. „*mehr Informationen zu bürokratischen Prozessen*“ oder „*transparente Aufgabengebiete für alle Mitarbeiter*“) fordern 11,1 %.

(6) Eine Stärkung der persönlichen kollegialen Unterstützung wird von 9,6% gewünscht (Kategorie 6, z.B. „*Teamwork*“, „*mehr Interesse an Themen untereinander*“), während 7,6% vor allem eine Verbesserung der Rahmenbedingungen als notwendig erachten (Kategorie 7, z.B. „*bessere und umfangreichere technische IT-Ausstattung*“, „*klare finanzielle Mittelzuweisung durch Verwaltung, nicht erst Ende des Jahres: irgendwie*“) und 6,6 % sich Netzwerkarbeit in Form gezielter Treffen auch über die eigene Abteilung hinaus wünschen (Kategorie 8, z.B. „*Vernetzung mit anderen jungen Hochschulmitarbeitern*“, „*Ich hätte gerne mehr Kontakt zu Kollegen anderer Fachbereiche gehabt, um mit ihnen Ideen auszutauschen.*“) Ebenfalls 6,6% sind an einer längerfristig strukturierten individuellen Betreuung wie bei Coaching, Beratung, Patenschaft oder Mentoring interessiert (Kategorie 9, z.B. „*Karrierecoaching*“ oder „*Ansprechpartner, ein Mentorenprogramm (...) wäre wohl sehr hilfreich gewesen*“).

(7) Lediglich 1,5% der Befragten halten zur Optimierung der Einstiegsphase ein explizit strukturiertes Promotionsprogramm oder eine Curricularisierung für wünschenswert (Kategorie 11). Die Nennungen, die auf diese Kategorie entfallen, heben vor allem das Interesse an der strukturierenden Kraft eines solchen Angebots hervor, wie zum Beispiel „*Die Form der Weiterqualifikation des Mitarbeiters spielt bereits in der*

*Einstiegsphase meines Erachtens eine zu untergeordnete Rolle. Ich glaube, es wäre für alle von Nutzen, wenn es ein festes Curriculum für Promovenden und den jeweiligen Mentor gäbe.“ oder „strukturiertes Zeitraster“ oder „strukturierte Doktorandenausbildung“.<sup>31</sup>*

(8) Nur 3 der 408 Befragten, entsprechend 0,7% (Kategorie 12) zeigen sich so zufrieden mit ihrer eigenen Einführungsphase, dass sie sich ausdrücklich keine Veränderung wünschen: *„Ich hatte einen perfekten Einstieg aufgrund mehrjähriger Hiwi-Tätigkeit an diversen Lehstühlen unserer Universität. Das war äußerst hilfreich, und daher war die Eingewöhnung recht leicht.“*

Um neben diesen qualitativen Veränderungsmöglichkeiten auch eine grobe Abschätzung des quantitativen Optimierungspotenzials zu erhalten, wurden in der telefonischen Nacherhebung (Fragen G.1 und G.2) die rückblickend eingeschätzte Dauer der *real* erlebten eigenen Einstiegsphase sowie die fiktive Dauer einer *optimierten* Einstiegsphase erhoben, die sich auf denselben Arbeitsplatz beziehen sollte, jedoch unter den zuvor diskutierten, qualitativ optimierten Bedingungen stattgefunden hätte (Tabelle 8.2).

**Tabelle 8.2** Rückblickend eingeschätzte Zeitdauer der berichteten realen Einstiegsphase sowie Zeitdauer einer fiktiven Einstiegsphase unter optimierten Bedingungen (N=135).

Merkmal	Dauer in Monaten			% - Verteilung (Monate)					
	M	SD	MD	0	>0...<3	3...<6	6...<9	9...<12	12...
reale Einstiegsphase	3,88	4,50	3	10,4%	29,6%	33,3%	20,7%	0,7%	5,2%
optimierte Einstiegsphase	2,29	2,29	2	11,1%	54,1%	25,9%	7,4%	0,0%	1,5%

Entsprechend Hypothese H2 wurde geprüft, ob die eingeschätzte fiktive Dauer einer optimierten Einstiegsphase unter jener der selbst erlebten realen Einstiegsphase liegt. In der Tat zeigt sich der Unterschied im t-Test auf Mittelwertsgleichheit für verbundene Stichproben mit  $t=7,00$  ( $df=134$ ;  $p<0,001$ ) hochsignifikant; die durchschnittliche Dauer der optimierten Einstiegsphase liegt demnach mit  $M_{opt}=2,29$  um rund ein Drittel unter der berichteten realen Einstiegsphase mit  $M_{real}=3,88$ . Eine Verkürzung der Einstiegsphase unter optimierten Bedingungen geben 65,9% der Personen an, während 34,1% eine gleichbleibende Dauer erwarten. Keine der befragten Personen rechnet hingegen mit einer Verlängerung der Einarbeitungszeit unter optimierten Bedingungen. Die vorliegenden empirischen Daten stützen somit die Hypothese H2 einer *quantitativen* Verkürzungsmöglichkeit der Einarbeitungszeit am „Arbeitsplatz Hochschule“, wenn hierfür auch *qualitativ* verbesserte Unterstützungsangebote geschaffen würden.

*Psychometrische Eigenschaften des Kompetenzprofils (Fragestellung 4).* Um einen Eindruck von den psychometrischen Eigenschaften des dem Instrument *Kompetenzprofil* zugrunde liegenden Kompetenzinventars (vgl. Abschnitt 7|2|1) zu erhalten, wurden die Selbsteinschätzungen zum IST-Kompetenzprofil sowie die SOLL-Anforderungsprofile für die angestrebte berufliche Perspektive aus Studie II (N=189 jwM aus den Thüringer Hochschulen) sowie aus Studie IV (Gesamtstichprobe, N=408 jwM aus dem gesamten Bundesgebiet) mittels separater explorativer Faktorenanalysen untersucht. Bei der Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse: Backhaus et al., 1996, S. 189ff.; Bortz, 1999, S. 495ff.) wird auf Basis der Korrelationen zwischen den Einschätzungen zu manifesten Variablen (hier: Items des Kompetenzprofils)

<sup>31</sup> Diese Aussage steht auf den ersten Blick im Widerspruch zur hohen wahrgenommenen Nützlichkeit der strukturierten Angebote zur Promotionsförderung (vgl. Abbildung 8.3). Zu bewerten war dort jedoch nicht die Teilnahme an vollständigen Promotionsstudiengängen mit fester curriculärer Struktur, sondern die im Rahmen solcher Studiengänge oder im Rahmen von Graduiertenkollegs und/oder Stipendien angebotenen einzelnen Workshops zu bestimmten Themen – die von denjenigen, die sie nutzen, in der Tat als hilfreich wahrgenommen werden.

versucht, eine den Einschätzungen zugrunde liegende Struktur latenter Variablen (hier: Kompetenzniveau in den Tätigkeitsfeldern) zu ermitteln. Für Studie II wurden insgesamt 17 Items berücksichtigt (Item I.6, Einsatz von Forschungsmethoden, war zum Zeitpunkt der Durchführung von Studie II noch nicht aufgenommen worden), für Studie IV waren es 18 Items, von denen jeweils 6 einem der drei Tätigkeitsfelder zugeordnet werden sollten. An die Anzahl der extrahierten Faktoren wurde das Kaiser-Kriterium (Eigenwerte  $\lambda > 1,0$ ) angelegt; in drei der vier Faktorenanalysen ergaben sich genau drei Faktoren mit Eigenwerten über 1,0, sodass die dreifaktorielle Lösung auch in der vierten Faktorenanalyse herangezogen wurde. Tabelle 8.3 zeigt die Ergebnisse der vier Faktorenanalysen im Überblick.

**Tabelle 8.3** Faktorladungen ( $F$ ) und Kommunalitäten ( $h^2$ ) der Items des Kompetenzprofils in den vier separat durchgeführten Faktorenanalysen auf Basis der IST-Kompetenzprofile und SOLL-Anforderungsprofile (Studie II:  $N=189$ , Studie IV:  $N=408$ ; orthogonale Rotation<sup>32</sup> bei Extraktion von drei Faktoren; Nebenladungen unter 0,30 werden nicht dargestellt).

Tätigkeitsfeld	IST Studie II				IST Studie IV				SOLL Studie II				SOLL Studie IV			
	$F_1$	$F_2$	$F_3$	$h^2$	$F_1$	$F_2$	$F_3$	$h^2$	$F_1$	$F_2$	$F_3$	$h^2$	$F_1$	$F_2$	$F_3$	$h^2$
<b>"Forschung &amp; wissenschaftliches Arbeiten"</b>																
I.1 spezielles Fachwissen	<b>0,77</b>			0,67	<b>0,68</b>			0,55	<b>0,65</b>			0,45	<b>0,68</b>			0,51
I.2 wissenschaftliche Ergebnisse/ Konzepte praktisch umsetzen	<b>0,65</b>			0,46	<b>0,58</b>	0,34	0,52		<b>0,44</b>			0,28	<b>0,72</b>			0,56
I.3 Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	<b>0,46</b>	0,58		0,55	<b>0,84</b>			0,75	<b>0,84</b>			0,73	<b>0,90</b>			0,84
I.4 fachübergreifendes Denken	<b>0,75</b>			0,62	<b>0,52</b>	0,50	0,53		<b>0,59</b>			0,40	<b>0,36</b>	0,52	0,42	
I.5 Literaturrecherche/Einarbeitung in neue Fachthemen	<b>0,24</b>	0,68		0,47	<b>0,67</b>			0,53	<b>0,68</b>			0,52	<b>0,77</b>			0,63
I.6 Einsatz von Forschungsmethoden (nur in Studie IV erhoben)	-	-	-	-	<b>0,77</b>			0,69	-	-	-	-	<b>0,84</b>			0,79
<b>"Präsentation &amp; Vermittlung"</b>																
II.1 Präsentation erarbeiteter Ergebnisse	<b>0,65</b>	0,40	0,60		0,33	<b>0,74</b>	0,74		0,47	<b>0,26</b>	0,37	0,42	0,31	<b>0,76</b>		0,71
II.2 Beratungskompetenz	<b>0,32</b>	0,61	0,55			<b>0,11</b>	0,72	0,58		<b>0,72</b>	0,36	0,66		<b>0,15</b>	0,73	0,54
II.3 Didaktische Aufbereitung von Inhalten	<b>0,54</b>	0,53	0,58			<b>0,55</b>	0,45	0,57	0,46	<b>0,64</b>		0,63	0,54	<b>0,24</b>		0,41
II.4 Einsatz von Multimedia/Internet/ Präsentationssoftware	<b>0,43</b>		0,28			<b>0,85</b>	0,78			<b>0,71</b>		0,58		<b>0,84</b>		0,78
II.5 Moderation von Diskussionen	<b>0,20</b>	0,68	0,53			<b>0,16</b>	0,73	0,63		<b>0,48</b>	0,51	0,52		<b>0,19</b>	0,67	0,51
II.6 schriftliche Ausdrucksfähigkeit	<b>0,70</b>		0,57		0,46	<b>0,24</b>	0,32	0,37	0,37	<b>0,42</b>		0,35	0,45	<b>0,26</b>	0,40	0,43
<b>"Management &amp; Führung"</b>																
III.1 Zeitmanagement		<b>0,72</b>	0,56			<b>0,59</b>	0,39			<b>0,59</b>	0,37			<b>0,68</b>	0,48	
III.2 Verhandlungsgeschick		<b>0,68</b>	0,53			<b>0,80</b>	0,67			<b>0,79</b>	0,71			<b>0,84</b>	0,72	
III.3 Kooperationsfähigkeit		<b>0,56</b>	0,42	0,32		<b>0,56</b>	0,44			<b>0,67</b>	0,48			<b>0,63</b>	0,46	
III.4 Qualitätsmanagement/Evaluation		<b>0,57</b>	0,43		0,37	<b>0,59</b>	0,51		0,72	<b>0,30</b>	0,61		0,42	<b>0,51</b>	0,46	
III.5 Führungsqualitäten		<b>0,68</b>	0,56			<b>0,77</b>	0,64			<b>0,69</b>	0,63			<b>0,76</b>	0,59	
III.6 Organisationsfähigkeit/Projektplanung		<b>0,79</b>	0,65			<b>0,67</b>	0,55			<b>0,80</b>	0,67			<b>0,68</b>	0,57	
Eigenwerte der Faktoren (rotiert)	2,23	2,57	4,22		3,62	2,14	4,64		2,98	2,72	3,33		3,95	1,97	4,47	

Der erste Faktor entspricht in allen vier Analysen dem Bereich *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*. Die konzeptionell zugehörigen sechs (Studie II: fünf, vgl. Tabelle 7.1) Items lassen sich klar diesem Faktor zuordnen. Lediglich das Item I.4 (fachübergreifendes Denken) weist in zwei Fällen (Studie IV IST und SOLL) übereinstimmend eine substantielle Nebenladung auf dem dritten Faktor auf. Ebenfalls eindeutig sind die Zuordnungen der dem Tätigkeitsfeld *Management & Führung* zugerechneten Items zum dritten Faktor. Einzig das Item III.4 (Qualitätsmanagement/Evaluation) weist in drei der Analysen (Studie II SOLL

<sup>32</sup> angesichts der aus inhaltlichen Gründen zu erwartenden Korrelationen zwischen den Faktoren (z.B. ist ein gewisser Anteil an Methodenkompetenz in allen drei Faktoren enthalten und führt daher zu Überschneidungen, vgl. Abschnitt 7|2|1) wurden auch oblimin rotierte Lösungen untersucht, die jedoch hinsichtlich der nachfolgend berichteten, z.T. auch kritischen Befunde vergleichbare Ergebnisse lieferten.

sowie Studie IV IST und SOLL) übereinstimmende Nebenladungen auf dem zweiten Faktor auf. Dieser zweite Faktor repräsentiert das Tätigkeitsfeld *Präsentation & Vermittlung*. Die sechs Items dieses Tätigkeitsfeldes lassen sich in den vier Analysen nicht durchgehend eindeutig diesem Faktor zuordnen. Während hinsichtlich der IST-Kompetenzprofile die Items II.1 (Präsentation erarbeiteter Ergebnisse), II.3 (didaktische Aufbereitung von Inhalten) sowie II.4 (Einsatz von Multimedia/Internet/Präsentationssoftware) in beiden Studien klar diesem Faktor zuzurechnen sind, laden die anderen drei Items nur schwach auf dem zweiten Faktor und weisen zum Teil noch stärkere Nebenladungen auf, wobei diese sich vor allem, jedoch nicht ausschließlich auf den dritten Faktor (Tätigkeitsfeld *Management & Führung*) beziehen. Während der zweite Faktor und damit die latente Variable *Kompetenzen im Bereich Präsentation & Vermittlung* somit recht stabil durch einen Kernbereich von drei Items konstituiert wird, sind die anderen drei diesem Tätigkeitsfeld zugeordneten Items nicht konsistent auf diesen Faktor zu beziehen.

Für eine erste Abschätzung der Reliabilität des Instruments wurden abschließend für die drei beabsichtigten Skalen interne Konsistenzen ( $\alpha$ : Cronbach, 1951) berechnet, wiederum separat auf Basis der Daten aus Studien II und IV. Mit Werten von  $\alpha=0,70..0,85$  in den einzelnen Konsistenzanalysen und durchschnittlichen Werten für die interne Konsistenz von  $\alpha_{F\&W}=0,79$ ,  $\alpha_{P\&V}=0,78$  sowie  $\alpha_{M\&F}=0,82$  liegen alle Reliabilitätsabschätzungen in einem akzeptablen Bereich; Tabelle 8.4 zeigt die einzelnen Ergebnisse dieser Analysen.

**Tabelle 8.4** Interne Konsistenzen der drei geplanten Skalen für die Tätigkeitsfelder (Studie II:  $N=189$ , Studie IV:  $N=408$ )

Kompetenzen für Tätigkeitsfeld	Anzahl Items	$\alpha$				$M$
		II IST	IV IST	II SOLL	IV SOLL	
I "Forschung & wissenschaftliches Arbeiten"	6/5	0,70	0,85	0,77	0,85	0,79
II. "Präsentation & Vermittlung"	6	0,80	0,81	0,76	0,74	0,78
III. "Management & Führung"	6	0,82	0,84	0,79	0,83	0,82

Um die Konstruktvalidität der drei in Entwicklung befindlichen Skalen näher zu untersuchen, wurden ausschließlich mit den Daten aus der hierfür hinreichend umfangreichen Stichprobe (Studie IV,  $N=408$ ) und separat für die Einschätzung des IST-Kompetenzstandes und der SOLL-Anforderungen insgesamt sechs konfirmatorische Faktorenanalysen (Strukturgleichungsmodelle, LISREL 8.71: Backhaus et al., 1996, S. 322ff) durchgeführt.<sup>33</sup> Hierbei wird jeweils geprüft, ob die empirisch aufgefundene Varianz-Kovarianzmatrix zwischen den manifesten Variablen (hier: Einschätzungen zu den Items) mit einer vom Modell implizierten Varianz-Kovarianzmatrix übereinstimmt. Diese Überprüfung gibt Aufschluss darüber, wie gut die jeweils sechs Items eine bestimmte latente Variable erfassen. Ein Fit-Index von  $RMSEA \leq 0,05$  wird hierbei als gut,  $0,05 < RMSEA \leq 0,08$  als akzeptabel angesehen (Browne & Cudeck, 1993), während  $RMSEA > 0,08$  eine Verwerfung oder Modifikation des Modells erfordert. Jeweils im ersten Schritt wurde ein  $\tau$ -kongenerisches Modell getestet, bei dem keinerlei Korrelationen zwischen den Fehlern (Residuen) der sechs manifesten Variablen erlaubt wurden. Da sich in allen sechs Modellen Abweichungen der empirisch aufgefundenen Kovarianzmatrix ergaben, wurden unter Nutzung der Modifikationsindizes zur Verbesserung von  $RMSEA$  Korrelationen zwischen den Residuen zugelassen. Nachfolgend werden bei der

<sup>33</sup> Ich danke Sebastian Born für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Version dieses Abschnitts.

Erläuterung dieser Korrelationen erste Hinweise auf mögliche Ursachen für die jeweiligen Korrelationen gegeben, die in späteren Untersuchungen weiter zu überprüfen wären (vgl. Forschungsagenda in Kapitel 10). Abbildung 8.6 zeigt zunächst die Ergebnisse der Analyse für die IST-Kompetenzeinschätzung zu *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten*.

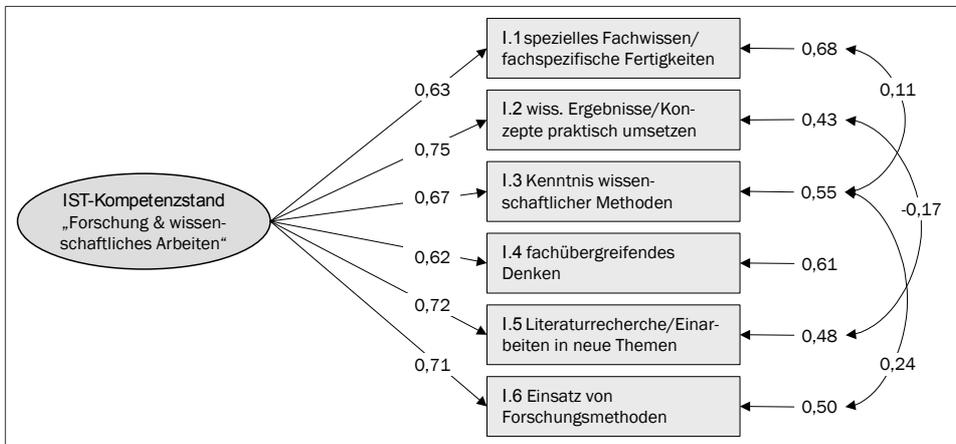


Abbildung 8.6 IST-Kompetenzstand *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* (N=408;  $\chi^2=4,88$ ,  $df=6$ ,  $p=0,559$ ,  $RMSEA<0,001$ ).

Weil sich mit  $\chi^2=57,04$ ,  $df=9$ ,  $p<0,001$  und  $RMSEA=0,12$  erhebliche Abweichungen zum  $\tau$ -kongenerischen Modell ergaben, wurden drei Fehlerkorrelationen zugelassen; das endgültige Modell erreichte mit  $RMSEA<0,001$  eine sehr gute Passung. Hierbei wurde eine Korrelation von  $r=0,24$  zwischen I.3 mit I.6 zugelassen (Kenntnis wissenschaftlicher Methoden und Einsatz von Forschungsmethoden; bilden beide Facetten der Methodenkompetenz ab), ferner eine negative Korrelation von  $r=-0,17$  zwischen I.2 und I.5 (wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umsetzen sowie Literaturrecherche/Einarbeiten in neue Themen; bilden praktische vs. theoretische Orientierung des Individuums ab) sowie eine geringfügige Korrelation von  $r=0,11$  zwischen I.1 und I.3 (spezielles Fachwissen/fachspezifische Fertigkeiten und Kenntnis wissenschaftlicher Methoden; bilden wissenschaftliches Interesse der jeweiligen Person ab).

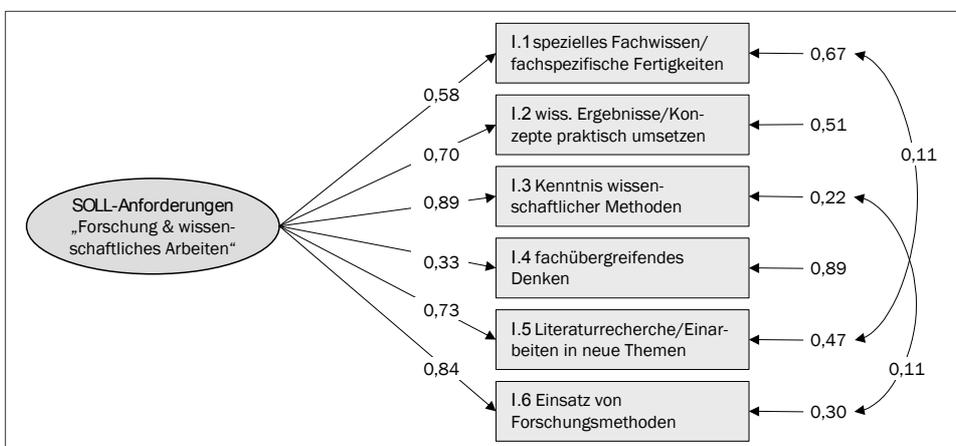
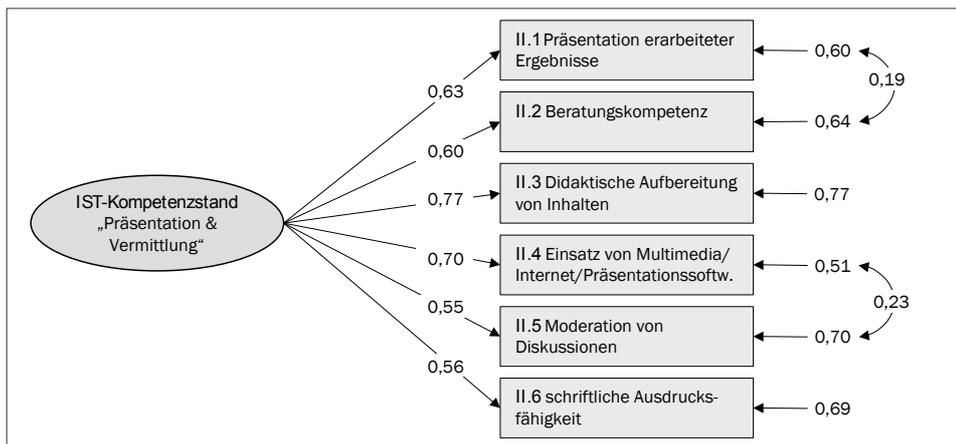


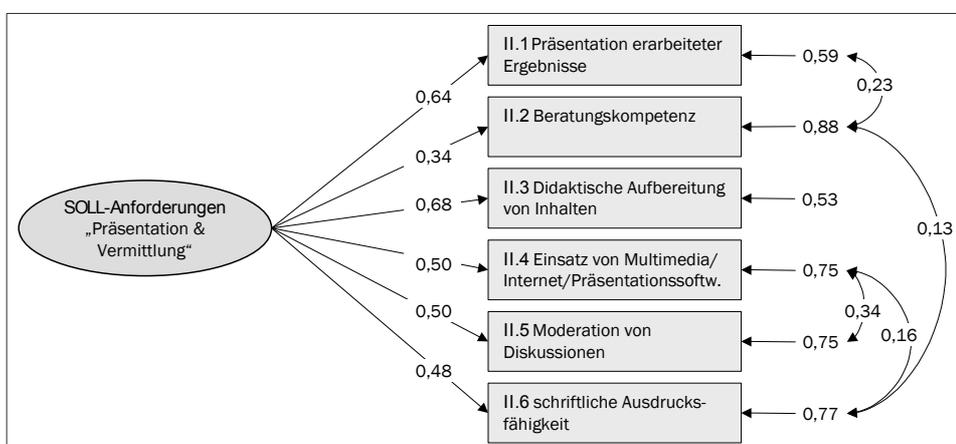
Abbildung 8.7 SOLL-Anforderungen *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* (N=408;  $\chi^2=4,48$ ,  $df=7$ ,  $p=0,087$ ,  $RMSEA<0,047$ ).

Auch das modifizierte Modell für die SOLL-Anforderungen (Abbildung 8.7) erwies sich (nach einem Ausgangsmodell mit  $\chi^2=31,95$ ,  $df=9$ ,  $p<0,001$ ,  $RMSEA=0,084$ ) als gut; hier musste ebenfalls eine Korrelation zwischen I.3 und I.6 zugelassen werden, die mit  $r=0,11$  jedoch deutlich niedriger als im IST-Modell ausfiel; ferner eine Korrelation zwischen I.1 und I.5 (spezielles Fachwissen/fachspezifische Fertigkeiten und Literaturrecherche/Einarbeiten in neue Themen; spiegeln ein auf Erkenntnis gerichtetes Interesse der Person wider), die ebenfalls mit  $r=0,11$  nur ein geringes Ausmaß annahm.



**Abbildung 8.8** IST-Kompetenzstand Präsentation & Vermittlung ( $N=408$ ;  $\chi^2=9,33$ ,  $df=7$ ,  $p=0,230$ ,  $RMSEA=0,03$ ).

Das in Abbildung 8.8 gezeigte modifizierte IST-Modell für das Tätigkeitsfeld *Präsentation & Vermittlung* (Ausgangsmodell:  $\chi^2=87,30$ ,  $df=9$ ,  $p<0,001$ ,  $RMSEA=0,015$ ) erreicht mit  $RMSEA=0,03$  eine sehr akzeptable Passung, indem zwei Korrelationen zwischen den Residuen zugelassen werden, nämlich in Höhe von  $r=0,19$  zwischen II.1 und II.2 (Präsentation erarbeiteter Ergebnisse und Beratungskompetenz; repräsentieren Vermittlungsprozesse im direkten Austausch mit den Lernenden) sowie in Höhe von  $r=0,23$  zwischen II.4 und II.5 (Einsatz von Multimedia/Internet/Präsentationssoftware und Moderation von Diskussionen; entsprechend den in „Moderations-Workshops“ gelehrt Inhalten).



**Abbildung 8.9** SOLL-Anforderungen Präsentation & Vermittlung ( $N=408$ ;  $\chi^2=6,42$ ,  $df=5$ ,  $p=0,267$ ,  $RMSEA=0,028$ ).

Das Strukturgleichungsmodell für die in den Faktorenanalysen bereits als wenig befriedigend herausgestellte SOLL-Skala *Präsentation & Vermittlung* ist in Abbildung 8.9 abgebildet. Eine gute Passung mit  $RMSEA=0,028$  ließ sich erst nach Modifikation des ungenügenden Ausgangsmodells ( $\chi^2=126,99$ ,  $df=9$ ,  $p<0,001$ ,  $RMSEA=0,191$ ) für die SOLL-Anforderungen im Bereich *Präsentation & Vermittlung* erzielen; allerdings mussten hierbei neben den im IST-Modell bereits berücksichtigten Fehlerkorrelationen (II.1 mit II.2,  $r=0,23$ ; II.4 mit II.5,  $r=0,34$ ) auch eine Korrelation zwischen II.4 und II.6 (Einsatz von Multimedia/Internet/Präsentationssoftware und schriftliche Ausdrucksfähigkeit,  $r=0,16$ ) sowie zwischen II.2 und II.6 (Beratungskompetenz und schriftliche Ausdrucksfähigkeit,  $r=0,13$ ) zugelassen werden.

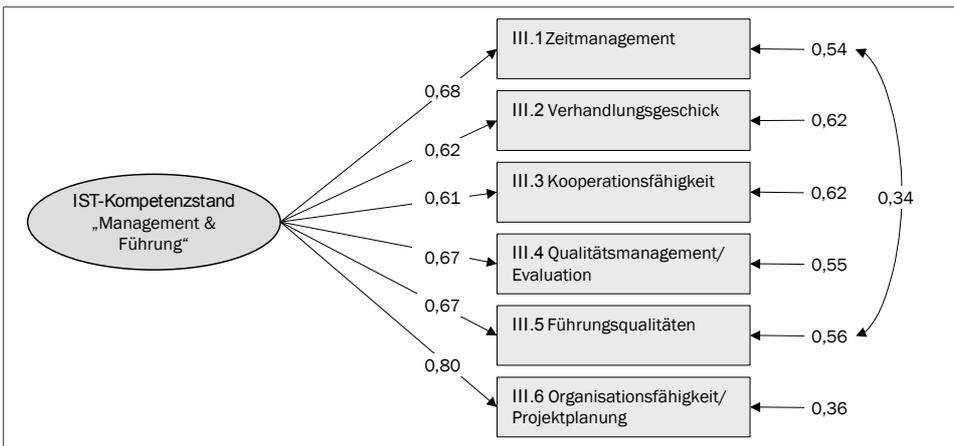


Abbildung 8.10 IST-Kompetenzstand *Management & Führung* ( $N=408$ ;  $\chi^2=14,68$ ,  $df=8$ ,  $p=0,066$ ,  $RMSEA=0,047$ ).

Mit  $RMSEA=0,047$  wird für die Skala *Management & Führung* gemäß Abbildung 8.10 mit nur einer einzigen zusätzlich zugelassenen Korrelation bereits ein sehr akzeptables IST-Modell erreicht (Ausgangsmodell:  $\chi^2=58,92$ ,  $df=9$ ,  $p<0,001$ ,  $RMSEA=0,122$ ). Zwischen III.1 und III.5 (Zeitmanagement und Führungsqualitäten; beides in einem engen Zusammenhang mit der personalen Kompetenz stehende Komponenten) ergibt sich demnach eine substantielle Korrelation von  $r=0,22$ .

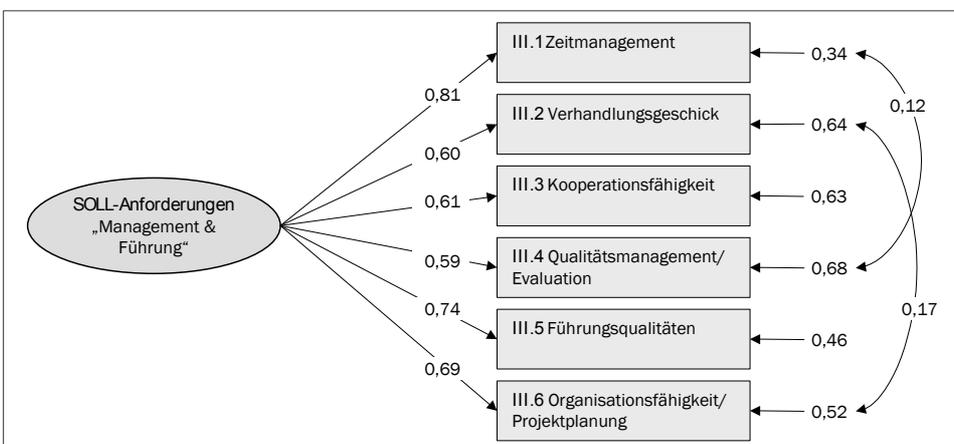


Abbildung 8.11 SOLL-Anforderungen *Management & Führung* ( $N=408$ ;  $\chi^2=10,46$ ,  $df=7$ ,  $p=0,164$ ,  $RMSEA=0,037$ ).

Das SOLL-Modell (Abbildung 8.11) erreicht mit  $RMSEA=0,037$  bei zwei ergänzend zugelassenen Korrelationen eine gute Passung (Ausgangsmodell:  $X^2=41,26$ ,  $df=9$ ,  $p<0,001$ ,  $RMSEA=0,10$ ), nämlich bei einer Korrelation von  $r=0,17$  zwischen III.2 und III.6 (Verhandlungsgeschick sowie Organisationsfähigkeit/Projektplanung; beides auf die Umsetzung konkreter Vorhaben gerichtete Aktivitäten) und einer Korrelation von  $r=-0,12$  zwischen III.1 und III.4 (Zeitmanagement und Qualitätsmanagement/Evaluation; eventuell die Erfahrung widerspiegelnd, dass sich intensives Qualitätsmanagement nicht immer mit strafem Zeitmanagement „verträgt“).

*Abbildung der Kompetenzanforderungen durch das Kompetenzprofil (Fragestellung 5).* Gemäß Hypothese H2 wird vermutet, dass sich das Ergebnis aus Studie II auch in der größeren und breiter gestreuten Stichprobe in Studie IV replizieren lässt. Die SOLL-Anforderungen für alle drei Tätigkeitsfelder sollten demnach jeweils oberhalb des gegenwärtig eingeschätzten IST-Kompetenzstandes liegen. Erstmals wurde in Studie IV auch das viergliedrige Kompetenzmodell (vgl. ausführlich Abschnitte 4|1|3 sowie 7|2|1) mit aufgegriffen; es soll ergänzend geprüft werden, ob die jwM auch in den dort beschriebenen vier Kompetenzbereichen einen Entwicklungsbedarf wahrnehmen. Zur Prüfung der Hypothese H2 wurden auf Basis der durchschnittlichen Einschätzungen in den Kompetenzbereichen (Mittelwerte der jeweils sechs Items) separate  $t$ -Tests für verbundene Stichproben berechnet (Tabelle 8.5).

**Tabelle 8.5** Durchschnittliche IST- und SOLL-Kompetenzeinschätzungen in den drei Bereichen des Kompetenzprofils sowie den vier Bereichen des viergliedrigen Kompetenzmodells ( $N=408$ , Skala zwischen 1,0 „Grundkompetenz“ und 5,0 „Expertenkompetenz“).

Kompetenzbereiche	Kompetenzeinschätzung				Vergleich SOLL-IST			
	$M_{IST}$	$SD_{IST}$	$M_{SOLL}$	$SD_{SOLL}$	$t$	$df$	$p$	$M_{SOLL-IST}$
I Forschung & wissenschaftliches Arbeiten	3,74	0,64	4,05	0,76	7,02	317	<0,001	0,32
II Präsentation & Vermittlung	3,66	0,70	4,07	0,63	10,55	317	<0,001	0,41
III Management & Führung	3,36	0,70	4,06	0,65	16,99	317	<0,001	0,70
IV Viergliedriges Kompetenzmodell								
IV.1 fachliche Kompetenz	3,77	0,74	4,38	0,83	10,84	313	<0,001	0,62
IV.2 soziale Kompetenz	3,79	0,80	4,40	0,69	12,81	316	<0,001	0,62
IV.3 personale Kompetenz	3,70	0,78	4,41	0,68	14,22	314	<0,001	0,71
IV.4 Methodenkompetenz	3,44	0,90	4,24	0,74	15,48	312	<0,001	0,80

Es zeigt sich, dass die jwM wie bereits in Studie II (vgl. Tabelle 6.5) in allen drei Tätigkeitsfeldern einen Bedarf an Kompetenzentwicklung wahrnehmen (jeweils  $p<0,001$ ). Der quantitative Entwicklungsbedarf als Differenz zwischen künftigen SOLL-Anforderungen und aktuellem IST-Kompetenzstand hat, ebenfalls wie in Studie II, seinen Schwerpunkt *nicht* im Bereich *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* ( $M_{SOLL-IST}=0,32$ ). So wird im Durchschnitt aller Befragten der mit Blick auf die jeweilige berufliche Perspektive bestehende Bedarf an Kompetenzentwicklung in den Bereichen *Präsentation & Vermittlung* ( $M_{SOLL-IST}=0,41$ ) sowie ganz besonders: *Management & Führung* ( $M_{SOLL-IST}=0,70$ ) sogar noch stärker eingeschätzt. Einen hiermit konsistenten Befund zeigt auch die Analyse des viergliedrigen Kompetenzmodells; der Bereich der fachlichen Kompetenz wird weder hinsichtlich der absoluten SOLL-Anforderungen noch hinsichtlich des wahrgenommenen Entwicklungsbedarfs am stärksten eingeschätzt. Hypothese H2 wird damit durch die empirischen Daten klar gestützt, das Befundmuster aus Studie II vollständig repliziert.

Gemäß Hypothesen H3 und H4 wird für die SOLL-Anforderungen eine Differenzierung hinsichtlich der

angestrebten beruflichen Perspektiven erwartet, und zwar sowohl im Vergleich der Kompetenzen für ein einzelnes Tätigkeitsfeld *zwischen Personen mit unterschiedlichen beruflichen Perspektiven* (H3) als auch im Vergleich der Kompetenzanforderungen *zwischen den Tätigkeitsfeldern innerhalb einer Gruppe von Personen* mit vergleichbaren beruflichen Perspektiven (H4). Um Gruppen von Personen mit ähnlichen beruflichen Perspektiven zu bilden, wurde zunächst auf Basis der individuell genannten angestrebten Berufsbilder (Frage D.1, offene Antworten, Kategoriensystem in Anhang D.4) geprüft, ob die jeweilige Person *eindeutig* einer von drei beruflichen Perspektiven zugeordnet werden konnte (z.B. berufliche Perspektive „Forschung und Entwicklung“ für alle Berufsbilder innerhalb oder außerhalb der Hochschule, in denen eine forschende und/oder entwickelnde Tätigkeit im Vordergrund steht und für die daher Kompetenzen im Bereich „Forschung & wissenschaftliches Arbeiten“ von besonderer Relevanz sein sollten). Ausgeschlossen wurden alle Personen, deren angestrebtes Berufsbild *keiner* der drei Perspektiven (z.B. Angabe „Psychotherapeut“) oder aber *mehreren* Perspektiven zugleich (z.B. Angabe „Forschung und Lehre“) zuzuordnen war. Es verblieben  $n=62$  Personen, die eine eindeutige Präferenz für das Feld I „Forschung und Entwicklung“ nannten,  $n=36$  Personen mit einer angestrebten Tätigkeit im Feld II „Lehre, Bildung und Vermittlung“ und  $n=71$  Personen mit einer Tätigkeit im Feld III „Management, Consulting & Beratung“. Die Zuordnungen zu den Berufsfeldern wurde von drei Ratern unabhängig voneinander vorgenommen; mit  $\kappa=0,79$  war die Übereinstimmung sehr akzeptabel.

Zur Prüfung der beiden Hypothesen H3 und H4 wurde zunächst eine 2-faktorielle Varianzanalyse mit dem Zwischensubjektfaktor *berufliche Perspektive* (3-stufig: Feld I, II oder III) und dem Innersubjektfaktor *Tätigkeitsfeld* (3-stufig: F&W, P&V sowie M&F) und der abhängigen Variable *SOLL-Kompetenzanforderungen* im jeweiligen Tätigkeitsfeld (Durchschnittswert der jeweils 6 zugehörigen Einzelkompetenzen) berechnet. Für den Fall einer signifikanten Interaktion zwischen den beiden Faktoren wurden zur Prüfung von Hypothese H3 (zwischen beruflichen Perspektiven, Zwischensubjektfaktor) Scheffé-Kontraste sowie zur Prüfung von Hypothese H4 (zwischen Tätigkeitsfeldern, Innersubjektfaktor) *t*-Tests für verbundene Stichproben geplant, wobei sich aus den Hypothesen für jeweils sechs der neun möglichen Vergleiche eine konkrete Erwartung ableitete. Tabelle 8.6 zeigt die durchschnittlichen Einschätzungen der SOLL-Anforderungen sowie die Ergebnisse der Scheffé-Kontraste (Hypothese H3).

**Tabelle 8.6** Durchschnittliche SOLL-Anforderungen<sup>34</sup> in den drei Tätigkeitsfeldern (Mittelwerte der jeweils zugeordneten Einzelkompetenzen) für Personen mit jeweils einer von drei beruflichen Perspektiven sowie Ergebnisse der Scheffé-Kontraste zwischen den beruflichen Perspektiven (Prüfung von Hypothese H3, Vergleich der Werte in Zeilen, einseitige Testung).

Tätigkeitsfeld (Innersubjektfaktor)	Berufliche Perspektive (Zwischensubjektfaktor)									Scheffé-Kontraste zur Prüfung von H3								
	I Forschung und Entwicklung (n=62)			II Lehre, Bildung und Vermittlung (n=35)			III Management, Consulting, Beratung (n=71)			I vs. II		I vs. III		II vs. III				
	M	SD	MD	M	SD	MD	M	SD	MD	d	SE	p	d	SE	p	d	SE	p
Forschung & wissenschaftliches Arbeiten (F&W)	<b>4,12</b>	0,71	4	4,00	0,80	4	3,54	0,68	4	<b>0,12</b>	0	n.s.	<b>0,6</b>	0	<0,001			
Präsentation & Vermittlung (P&V)	3,82	0,59	4	<b>4,30</b>	0,51	4	4,18	0,63	4	<b>-0,48</b>	0	0,001				<b>0,12</b>	0	n.s.
Management & Führung (M&F)	3,99	0,57	4	3,97	0,72	4	<b>4,38</b>	0,55	5				<b>-0,4</b>	0	<0,001	<b>-0,42</b>	0	0,002

<sup>34</sup> In der Gruppe der in dieser Analyse nicht berücksichtigten Personen mit der beruflichen Perspektive „Forschung und Lehre“ (z.B. angestrebte Hochschulkarriere) lagen die im Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* erwarteten SOLL-Anforderungen deutlich vorne, gefolgt vom Bereich *Präsentation & Vermittlung* und, mit erneutem Abstand, *Management & Führung* (F&W:  $M=4,52$ ; P&V:  $M=4,34$ ; M&F:  $M=4,00$ ).

Erwartungsgemäß zeigte sich die Interaktion mit  $F=21,39$  ( $df=4;300$ ;  $p<0,001$ ) hochsignifikant; ferner erwies sich auch der Haupteffekt *Tätigkeitsfeld* ( $F=8,64$ ;  $df=2;300$ ;  $p<0,001$ ) als hochsignifikant. Vier der daraufhin vorgenommenen Scheffé-Kontraste fallen im Sinne der Hypothese H3 signifikant ( $p\leq 0,001$ ) aus; die wahrgenommenen SOLL-Anforderungen für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld liegen in vier Fällen bei den Personen mit einer korrespondierenden beruflichen Perspektive also über den SOLL-Anforderungen im selben Tätigkeitsfeld bei Personen mit anderen Berufsperspektiven. Im Tätigkeitsfeld *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* liegen die SOLL-Anforderungen bei den Personen, die das Berufsfeld I (Forschung und Entwicklung) anstreben, ebenfalls erwartungsgemäß höher als bei denjenigen, die in Berufsfeld II (Lehre, Bildung und Vermittlung) tätig werden möchten, allerdings verfehlt dieser Kontrast die Signifikanz ( $M_{\text{Feld I}}=4,12$  vs.  $M_{\text{Feld II}}=4,00$ ; Trend:  $M_{\text{Feld I}}>M_{\text{Feld II}}$ ). Ebenso liegen die erwarteten SOLL-Anforderungen hinsichtlich *Präsentation & Vermittlung* bei den Personen mit einer angestrebten Karriere im Berufsfeld II höher als bei jenen mit Berufsperspektiven im Berufsfeld III (Management, Consulting und Beratung), jedoch fällt auch dieser Kontrast nicht signifikant aus ( $M_{\text{Feld II}}=4,30$  vs.  $M_{\text{Feld III}}=4,18$ ; Trend:  $M_{\text{Feld II}}>M_{\text{Feld III}}$ ). Das Befundmuster entspricht somit klar der Hypothese H3, wobei in zwei Fällen die inferenzstatistische Absicherung der deskriptiven Trends ausbleibt.

**Tabelle 8.7** Ergebnisse der t-Tests für verbundene Stichproben zur Prüfung von Hypothese H4 (Mittelwerte der jeweils zugeordneten Einzelkompetenzen, einseitige Testung, Vergleich der Werte innerhalb der Spalten, zwischen den Zeilen aus Tabelle 8.6).

	Berufliche Perspektive (Zwischensubjektfaktor)		
	I Forschung und Entwicklung (n=62)	II Lehre, Bildung und Vermittlung (n=35)	III Management, Consulting, Beratung (n=71)
<i>t</i> -Tests zur Prüfung von H4			
Tätigkeitsfeld F&W vs. P&V			
<i>t</i>	<b>3,78</b>	<b>-2,37</b>	
<i>df</i>	61	34	
<i>p</i>	<0,001	0,01	
Tätigkeitsfeld F&W vs. M&F			
<i>t</i>	<b>1,17</b>		<b>-10,4</b>
<i>df</i>	61		70
<i>p</i>	n.s.		<0,001
Tätigkeitsfeld F&V vs. M&F			
<i>t</i>		<b>-3,12</b>	<b>3,17</b>
<i>df</i>		34	70
<i>p</i>		0	<0,001

In der an die signifikante Interaktion anschließenden Prüfung der Innersubjekteffekte gemäß Hypothese H4 zeigte sich in fünf der sechs Vergleiche der jeweils erwartete Mittelwertsunterschied signifikant (alle  $p\leq 0,01$ ); die SOLL-Anforderungen werden in dem mit dem jeweiligen Berufsfeld korrespondierenden Tätigkeitsfeld am höchsten eingeschätzt. Einzig in der Gruppe derjenigen, die eine Tätigkeit im Berufsfeld I (Forschung und Entwicklung) anstreben, erwies sich der Vergleich zwischen den SOLL-Anforderungen für *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten* vs. *Management & Führung* als nicht signifikant; der deskriptive Trend ( $M_{\text{F&W}}=4,12$  vs.  $M_{\text{M&F}}=3,99$ ) entsprach allerdings wiederum den Erwartungen ( $M_{\text{F&W}}>M_{\text{M&F}}$ ). Die empirischen Daten liefern somit eine starke Unterstützung auch für Hypothese H4.

Wie schätzen jwM das Kompetenzprofil als Instrument zur Personalentwicklung ein? (Fragestellung 6). Mit Blick auf die Entwicklung von Einsatzkontexten für das Kompetenzprofil (vgl. Kapitel 9) wurden die Teilnehmenden in einer offenen Fragestellung (Frage E.2, Anhang D.1) gebeten, konkrete Einsatzmöglichkeiten für das Kompetenzprofil zu benennen. Die Originalaussagen wurden von drei unabhängigen Ratern in ein Kategoriensystem eingeordnet, mit  $\kappa=0,79$  waren diese Zuordnungen aussagekräftig.

Einsatzkontext	Häufigkeit		% Anteil genannt
	n	%	
1 Basis für Selbstreflexion, Selbsteinschätzung	86	21,1%	
2 Basis für die Entwicklung von PE-Angeboten für jwM	38	9,3%	
3 Auswahl individueller Entwicklungsoptionen	36	8,8%	
4 Basis für Gespräch mit Vorgesetzten	36	8,8%	
5 Darstellung/Beschreibung der eigenen Entwicklung	32	7,8%	
6 Basis für Fremdeinschätzungen	32	7,8%	
7 Identifikation von Zielen für eigene Entwicklung	28	6,9%	
8 Aufdecken von Entwicklungsbedarf	26	6,4%	
9 Beschreibung von Tätigkeiten/ Anforderungsprofilen	21	5,1%	
10 Bewerbungssituationen/ Personalauswahl	16	3,9%	
11 sonstige Einsatzkontexte	31	7,6%	
12 einschränkende Anmerkung "sinnvoll, wenn..."	20	4,9%	
13 kritische Anmerkung/kein Nutzen	19	4,7%	

**Abbildung 8.12** Einsatzkontexte für das Kompetenzprofil (absolute und relative Häufigkeiten, N=408; Mehrfachnennungen möglich).

Es lassen sich drei Gruppen von Einsatzkontexten unterscheiden: (1) Als insgesamt am häufigsten genannte Möglichkeit sehen 21,1% der Befragten das Kompetenzprofil als Basis zur Selbstreflexion oder zur Selbsteinschätzung (Kategorie 1). Häufig wird hierbei die Chance hervorgehoben, anhand des Kompetenzprofils über die eigene berufliche Situation oder persönliche Entwicklung als jwM nachzudenken, wie beispielsweise „um die persönliche Entwicklung besser reflektieren zu können“, „eigenen Entwicklungsstand einschätzen“ oder „mit dem eigenem Stand auseinandersetzen“.

(2) Eine zweite Gruppe von Einsatzkontexten wird, jede für sich, nur gelegentlich genannt; insgesamt machen sie aber eine große Anzahl und Substanz von Anregungen aus. Hierzu zählen die Nutzung der Kompetenzprofile als Basis für die Entwicklung hochschulischer PE-Angebote (Kategorie 2, analog zu einer Bildungsbedarfsanalyse, 9,3%), für die Auswahl individueller Entwicklungsoptionen (z.B. Planung individueller Fort- und Weiterbildung, Kategorie 3, 8,8%) sowie als Basis für ein Gespräch mit der jeweiligen Führungskraft (Kategorie 4, 8,8%). Ebenfalls könnten mit Hilfe eines mehrfachen Einsatzes des Kompetenzprofils die eigene Entwicklung im Zeitverlauf beschrieben (Kategorie 5, 7,8%), oder die (Fremd-)Einschätzung von Dritten eingeholt werden (Kategorie 6, 7,8%, z.B. kollegiales oder persönliches Feedback). 6,9% der Befragten stellen sich vor, auf Basis des Kompetenzprofils Ziele für die eigene berufliche Entwicklung zu konkretisieren (Kategorie 7, z.B. eine Definition des künftig angestrebten Kompetenzprofils), während 6,4% vor allem SOLL-IST-Vergleiche vornehmen würden, um gegenwärtige Defizite zu erkennen (Kategorie 8). Schließlich würden 5,1% das Instrument einsetzen, um Tätigkeiten und Berufsbilder in der Hochschule zu beschreiben (Kategorie 9, analog Arbeitsplatzbeschreibungen), und 3,9% halten das Instrument für geeignet, um die Personalauswahl an der Hochschule zu systematisieren (Kategorie 10, z.B. als *Assessment Center*, in Berufungsverfahren).

(3) Um auch die kritischen Einschätzungen gezielt mit zu berücksichtigen, wurden zwei Kategorien aufgenommen. Eine Reihe von Personen nannte einschränkende Anmerkungen oder Einsatzbedingungen (Kategorie 12, 4,9%). Hierzu zählten der Wunsch nach einer flexibleren Beschreibung der individuell

relevanten Kompetenzbereiche (z.B. „teils allgemein; immer auch individuelle Situation relevant“), jedoch auch Vorbedingungen, die auf der Ebene der Kommunikation und Lernkultur erst noch zu schaffen seien (z.B. „nur wenn die verantwortlichen Vorgesetzten diese Kompetenzprofile und Entwicklung befürworten“; „Realistisch gesehen, wird es aber kaum ein Professor einer deutschen Hochschule (zumindest einer deutschen Universität) nutzen, um selbstkritisch mit den eigenen Lehr- und Führungskompetenzen umzugehen.“). Ein weiterer Teil der Befragten schließt explizit einen Nutzen der Kompetenzprofile aus (Kategorie 13, 4,7%: „Traue keiner Statistik, die du nicht selbst gefälscht hast.“, „keinen [Nutzen, BS], ausser dass viele Daten produziert werden und Stellen geschaffen werden, die eigentlich keiner braucht – man sollte lieber forschen statt die Forschung zu gängeln und überkontrollieren zu wollen“).

Abschließend wurden acht Aussagen über die Kompetenzprofile vorgegeben; diese waren auf einer 5-stufigen Skala hinsichtlich der individuellen Zustimmung einzuschätzen (Frage E.1; Abbildung 8.13).

Aussage	M	SD	MD	2,5	3,0	3,5	4,0
5 Die Formulierung der einzelnen Kompetenzbereiche habe ich als verständlich empfunden.	3,80	0,92	4				
4 Die einzelnen Kompetenzbereiche in den Profilen sind hinreichend klar voneinander abgegrenzt.	3,38	1,01	4				
3 Die Kompetenzprofile spiegeln die wichtigsten Bereiche meiner Tätigkeit an der Hochschule wider.	3,37	0,97	4				
7 Die Einschätzung auf der Skala zwischen Grundkompetenz und Expertenkompetenz empfinde ich als hilfreich.	3,21	1,12	3				
1 Ich konnte durch die Kompetenzprofile unterschiedliche Stände meiner Kompetenzentwicklung klar ausdrücken.	3,21	0,93	3				
2 Die Kompetenzprofile halte ich als Grundlage zur Planung von Entwicklungsmaßnahmen für geeignet.	3,19	0,97	3				
6 Für mich war das Ausfüllen der Kompetenzprofile informativ mit Blick auf meinen eigenen Kompetenzstand.	3,19	1,13	3				
8 Anhand der Kompetenzprofile könnten Vorgesetzte 'ihren' jwM eine Rückmeldung über deren berufliche Entwicklung geben.	3,01	1,21	3				

**Abbildung 8.13** Durchschnittliche Zustimmung zu Aussagen über die Kompetenzprofile (5-stufige Skala von 1,0 „lehne ab“ bis 5,0 „stimme zu“;  $N=408$ ,  $n=12...54$  ohne Angabe). Die Balken entsprechen Mittelwerten mit 95%-Konfidenzbändern (jeweils doppelter Standardfehler des Mittelwerts ober- und unterhalb des Mittelwerts).

Es ergeben sich drei Aussagengruppen: (1) Deutliche Zustimmung erfährt die Qualität der Formulierung der einzelnen Kompetenzbereiche (Aussage 5, mit  $M=3,80$  deutlich in den positiven Bereich abgesetzt).

(2) Insgesamt sechs Aussagen werden klar im positiven Bereich eingeschätzt, liegen jedoch mit Mittelwerten zwischen 3,0 und 3,5 nur im moderat zustimmenden Abschnitt der Antwortskala. Hierzu zählen die Abgrenzung der Kompetenzbereiche (Aussage 4,  $M=3,38$ ), die Widerspiegelung der wichtigsten Tätigkeitsbereiche von jwM (Aussage 3,  $M=3,37$ ), die eingesetzte Einschätzungsskala zwischen *Grundkompetenz* und *Expertenkompetenz* sowie die Möglichkeit, unterschiedliche Stände der Kompetenzentwicklung auszudrücken (Aussagen 7 und 1, beide  $M=3,21$ ). Ebenfalls positiv werden die Möglichkeit, die Kompetenzprofile zur Planung von Entwicklungsmaßnahmen einzusetzen, sowie die Informativität mit Blick auf den eigenen Kompetenzstand gesehen (Aussagen 2 und 6, beide  $M=3,19$ ).

(3) Der Einsatz der Kompetenzprofile zur Rückmeldung des Kompetenzstandes durch die Vorgesetzten erfährt eine Einschätzung im Bereich des Skalenmittelpunkts (entsprechend 3,0). Nur bedingt werden die Kompetenzprofile für diesen Einsatzkontext damit als geeignet erachtet (Aussage 8,  $M=3,01$ ).

## 8|1|5 Diskussion Studie IV

Die meisten jwM werden derzeit von solchen Unterstützungsangeboten erreicht, die in der Rangfolge der wahrgenommenen Nützlichkeit die hinteren Plätze belegen. Die wenigsten jwM profitieren demgegenüber von denjenigen Angeboten, die als besonders nützlich eingestuft werden (Fragestellung 1, vgl. Abbildung 8.3). Die größte wahrgenommene Unterstützung für die individuelle Kompetenzentwicklung geht derzeit von informellen Prozessen, und von der selbstgesteuerten Bewältigung der neuen Aufgaben und von Hilfestellungen der Vorgesetzten aus (vgl. Abbildung 8.4, Fragestellung 2). Die Qualität der Einstiegsphase wird positiv vom Verhalten der Vorgesetzten und von der kollegialen Unterstützung, von der Zielklärung und dem frühzeitigen Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten, negativ hingegen vom Gefühl beeinflusst, auf sich alleine gestellt zu sein.

Nur drei der 408 Befragten geben explizit *keinen* Bedarf an einer Optimierung der Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“ an (vgl. Abbildung 8.5). Die überwältigende Mehrheit sieht statt dessen in zahlreichen Punkten Optimierungsbedarf. Insbesondere die Klärung der neuen beruflichen Rolle hinsichtlich der Ziele, Erwartungen und Anforderungen, die Unterstützung durch die direkte Führungskraft sowie konkrete Angebote für die Punkten, in denen das eigene Kompetenzprofil derzeit noch nicht zur Bewältigung der neuen beruflichen Herausforderungen ausreicht, werden von vielen als Handlungsfelder der hochschulischen Personalentwicklung gesehen. Der zu erwartende quantitative Effekt einer entsprechend optimierten Einstiegsphase wird von den Befragten mit rund einem Drittel der bislang beobachteten Einarbeitungszeit angegeben: Selbst falls diese Spekulation die realen Potenziale deutlich überbewerten sollte, wäre sie doch ein deutlicher Hinweis, dass neben der qualitativen Verbesserung durch gezieltes *Inplacement* auch quantitativ schneller ein Zustand erreicht werden könnte, in dem sich die jwM voll auf ihre beruflichen Aufgaben und ihre weitere Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ konzentrieren können (Fragestellung 3) – zumindest schließen sich eine qualitativ gut gestaltete Einführungsphase und eine quantitative Verkürzung der Einarbeitungszeit demnach überhaupt nicht aus.

Es gibt bereits jetzt zahlreiche Unterstützungsquellen, die verfügbar, wirksam und erfolgreich sind. So wird die Unterstützung während der Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“ von der positiven informellen Unterstützung auf kollegialer Ebene dominiert: Junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen an deutschen Hochschulen lernen vor allem auf Basis von sich im Arbeitsablauf zufällig oder beiläufig ergebenden Kontakten und Gesprächen, welche Erwartungen an sie gerichtet werden, wie sie sich an ihrem neuen Arbeitsplatz zurechtfinden können und wo sie Ansprechpartner für ihre Fragen finden. Die Netzwerke, die hier geknüpft werden, sind von größtem Wert. Allerdings wird das Potenzial dieser unterstützenden Ressource bislang von den meisten Hochschulen noch nicht gezielt ausgeschöpft: Nur ein geringer Anteil der Befragten hat an einem über die Zeit stabilen Netzwerk von jwM teilgenommen, auf dessen Grundlage sich zahlreiche Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung ergeben können. Mit vergleichsweise geringem Aufwand könnten die Hochschulen besonders in der Anfangsphase diese Netzwerkbildung unterstützen und gezielte Foren zum Austausch auch über die Grenzen der jeweiligen Disziplinen hinaus schaffen (vgl. Einsatzkontext *Netzwerk* in Abschnitt 9|4). Auch leiden die bislang existierenden Netzwerke oft darunter, dass es allzu informell zugeht, mit den kritischen Worten einer Teilnehmerin: „*Geholfen hätten administrativ unterstützte Strukturen, z.B. für ‚Kollegen-Netzwerk‘ und Doktorandengruppe, die nämlich auf Selbsthilfegruppen-Niveau nur Zeitverschwendung bedeuten.*“

Eine gegenüber der kollegialen Unterstützung derzeit noch überraschend deutlich untergeordnete Rolle

spielt die Unterstützung durch die direkten Vorgesetzten: Dort, wo strukturierte Einführungsgespräche stattfinden, werden diese als sehr hilfreich wahrgenommen – jedoch ist selbst die *einmalige* Durchführung derartiger Gespräche im Laufe der gesamten Einstiegsphase bei weniger als der Hälfte der Befragten überhaupt gegeben, und nur rund ein Viertel der Befragten zählt rückblickend die erhaltene Motivation und Unterstützung durch die direkte Führungskraft zu den förderlichsten Faktoren während dieser Phase – kein Kompliment an die Vorgesetzten am „Arbeitsplatz Hochschule“. Deren steuernde und leitende Kraft wird in der Einstiegsphase somit bislang ebenfalls nur zum Teil genutzt. Zwar scheint es häufig Gespräche zu geben, allerdings verlaufen diese nicht immer so, dass die jwM hiervon auch spürbar profitieren (vgl. Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch* in Abschnitt 9|3) – ein Teilnehmer wünscht sich „*einen Personalverantwortlichen, der sich seiner Rolle bewusst ist und diese ernst nimmt.*“

Kaum eine Rolle spielen bislang Möglichkeiten der Beratung von jwM durch Personen außerhalb des unmittelbaren Arbeitsumfeldes: Ein *von der Hochschule organisiertes* Mentoring- oder Patensystem steht bislang weniger als 5% der jwM zur Verfügung. Gleichwohl wird der Unterstützung durch Mentoring, Coaching oder Beratung durch externe Dritte eine durchaus beachtliche Bedeutung beigemessen; rund 10% der Befragten sehen hierin für ihren eigenen Einstieg in den „Arbeitsplatz Hochschule“ rückblickend eine wesentliche Unterstützungsquelle. Ein Ausbau dieser Form der Unterstützung wird gewünscht und könnte zu einer schnelleren und stärkeren Integration der jwM beitragen, auch ohne organisatorisch anspruchsvolle Mentoring- oder Patensysteme (vgl. Blickle, 2002 sowie Abschnitt 9|5).

An die Selbststeuerung der meisten jwM werden außerordentlich hohe Anforderungen gestellt: Sie stehen nicht nur vor der Aufgabe, sich in eine Tätigkeit in einem speziellen, für sie in seinen Details neuen inhaltlichen Feld einzuarbeiten, erstmals Aufgaben in Forschung und/oder Lehre zu übernehmen sowie die eigene Kompetenzentwicklung und Karriereoptionen zu planen, sondern sie müssen zusätzlich auch einen überwiegenden Anteil ihrer eigenen Integration in den „Arbeitsplatz Hochschule“ leisten. Der Eindruck einiger Befragter, dass „*niemand und keiner*“ zur Unterstützung bereit sei, und die hieraus resultierende Überzeugung „*Ich habe mir hauptsächlich selbst geholfen!*“, prägen sich als erste Erfahrungen ein und beeinflussen späteres berufliches Handeln: Die anfängliche Hürde, intensivere kollegiale Unterstützung anzufordern, den oder die Vorgesetzte um klare Ziele oder um ein Feedback zu bitten oder externe Unterstützung zu organisieren, scheint hoch und unterstützt den Eindruck des isolierten, auf sich selbst gestellten Handelns. Die Hürde könnte herabgesetzt werden, wenn die jwM klarere Signale erhielten, *dass kollegiale Unterstützung gewünscht ist, dass ihre Vorgesetzten daran interessiert sind, Unterstützung zu geben, und dass es Formen der Beratung durch Mentoren, Coaches oder externe Dritte gibt, die sich auf einfache Weise arrangieren lassen und beiden Seiten einen Nutzen bringen.*

Das Kompetenzprofil kann hier einen auch methodisch akzeptablen Ansatzpunkt bieten (Fragestellung 4). Die ermittelten Reliabilitäten für die entsprechend den Tätigkeitsfeldern vorläufig zusammengestellten drei Skalen des Kompetenzprofils liegen am oberen Ende der Werte des von Schaeper & Briedis (2004, S. 10) konzipierten Inventars für die Erhebung von Kompetenzbereichen bei akademischen Berufen. Faktorenanalysen legen, wie erwartet, eine Dreiteilung des Kompetenzprofils hinsichtlich der Tätigkeitsschwerpunkte *Forschung & wissenschaftliches Arbeiten, Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung* nahe. Jede der beabsichtigten Skalen weist allerdings in der bislang vorliegenden ersten Version noch Schwächen auf; insbesondere der Faktor *Präsentation & Vermittlung* wird von den derzeit verwendeten Items noch nicht befriedigend abgedeckt. Die mit LISREL durchgeführten Strukturanalysen belegen, dass in jedem Kompetenzbereich weitere latente Variablen mit einfließen,

sodass keine „reine“ Erfassung beispielsweise der für das Tätigkeitsfeld *Präsentation & Vermittlung* vorhandenen bzw. erforderlichen Kompetenzen erfolgt. Eine sauberere Formulierung der Items erscheint erforderlich, um die angestrebte Skalenbildung zu vollziehen (vgl. Forschungsagenda in Kapitel 10).

Trotz dieser methodischen Herausforderungen erweist sich bereits diese erste Version des Kompetenzprofils als durchaus aussagekräftig: Wie bereits in Studie II, ist ein abgestufter Entwicklungsbedarf in allen drei Tätigkeitsfeldern zu beobachten (vgl. Tabelle 8.5). Auch die Einschätzung auf Basis des viergliedrigen Kompetenzmodells untermauert den von den jwM selbst wahrgenommenen Entwicklungsbedarf über den rein fachlichen Bereich hinaus. Auch den differenzierten Bedarf an Kompetenzentwicklung für unterschiedliche berufliche Perspektiven spiegelt das Kompetenzprofil wider (Fragestellung 5): Das Kompetenzprofil ist, soweit die Analyse der selbst eingeschätzten und zeitlich antizipierten SOLL-Anforderungsprofile diesen Schluss zulässt, geeignet, die Schwerpunkte in den beruflichen Anforderungen spezifischer beruflicher Perspektiven innerhalb und außerhalb der Hochschule zu identifizieren. Es eröffnet somit eine Basis für die zielorientierte Kompetenzentwicklung von jwM über das dominierende Referenzmodell *wissenschaftlicher Nachwuchs* mit seiner eingeschränkten Entwicklungsperspektive hinaus.

Diesen Eindruck bestätigen auch die Aussagen *über* das Kompetenzprofil (Fragestellung 6). Es scheint bereits mit der ersten Version des Instruments gelungen, die wesentlichen Kompetenzen aus Sicht der jwM aufzugreifen und in einer solchen Weise zu formulieren, dass sie von Angehörigen ganz unterschiedlicher Fächer und Fachkulturen als verständlich empfunden werden und dass der Einsatz des Kompetenzprofils als informativ und nutzbringend wahrgenommen wird. Diese Wertungen sind umso stärker zu gewichten, als den Befragten in dieser Studie ausschließlich das dem Kompetenzprofil zugrundeliegende *Inventar* zur Selbsteinschätzung individueller Kompetenzen vorgelegt wurde – die in Kapitel 7 dargestellten Bearbeitungsschritte, Erläuterungen und Hinweise zur konkreten Arbeit mit dem Kompetenzprofil und die alternativen Einsatzkontexte (Kapitel 9) wurden erst am Ende der online-Studie angedeutet, nachdem die Einschätzungen über die wahrgenommene Nützlichkeit und möglichen Nutzungsmöglichkeiten des Kompetenzprofils bereits abgegeben worden waren.

Drei Aspekte sind bei der Bewertung der Ergebnisse von Studie IV einschränkend zu berücksichtigen. (1) Es konnte lediglich ein *Querschnitt*, nicht jedoch ein noch aussagekräftigerer prospektiver Längsschnitt erhoben werden, (2) die *rückblickende Einschätzung der eigenen Entwicklung* bedingt eine Verzerrung aller Angaben durch motivationale und emotionale Faktoren, (3) die *Selbstselektion der Teilnehmenden* könnte dazu geführt haben, dass ein zu positives oder ein zu kritisches Bild gezeichnet wurde.

(1) Um die Determinanten der beruflichen Einstiegsphase und der nachfolgenden Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ untersuchen zu können, erlauben Querschnittsuntersuchungen wie die vorliegende Studie nur einen ersten, korrelativen Einblick. Aussagen über den eigentlichen *Prozess* dieser Entwicklung sind dadurch nur bedingt möglich. Für eine differenzierte Untersuchung sind daher künftig auch *gezielte Längsschnitte* mit Verlaufsinformationen und berufsbiographischen Hinweisen über den Verbleib der jwM (vgl. Hübner, 1992a) notwendig, insbesondere auch derjenigen jwM, die, wie rund 90% von ihnen, keine langfristige Karrieremöglichkeit an der Hochschule vorfinden.

(2) Die *rückblickende Einschätzung der Angebote*, die zum Zeitpunkt des eigenen Berufseinstiegs verfügbar waren, ebenso wie deren wahrgenommene Nützlichkeit, sind von motivationalen Effekten überdeckt. Es gibt angesichts der methodischen Vorgehensweise dieser Studie keine Möglichkeit, die

objektive Dauer der Einarbeitungszeit zu erheben oder zu prüfen, ob die nicht genutzten Unterstützungsangebote tatsächlich nicht verfügbar waren oder – aus Gründen, die die Person jetzt, nach einigen Monaten oder wenigen Jahren bereits bereuen mag – trotz Verfügbarkeit nicht genutzt wurden. Auch die von rund zwei Drittel der Personen geäußerte mögliche Verkürzung der Einarbeitungszeit um durchschnittlich rund ein Drittel der gesamten Zeitdauer sind bestenfalls Anhaltspunkte und Hinweise, dass Verbesserung möglich ist und dass viele hiervon profitieren würden. Absolut verlässliche Daten bis hin zur nach wie vor offenen Frage, wieviele Personen derzeit in Deutschland als jwM tätig sind, eine Promotion anstreben oder an einer Promotion arbeiten, werden dringend benötigt, konnten jedoch im Rahmen der in Studie IV verfolgten Erhebungsstrategie nicht erhoben werden.

(3) Schließlich ist die Studie IV zwar mit einer breiten geographischen und fachbezogenen Streuung durchgeführt worden, dennoch ist das primäre Teilnahmekriterium die Selbstselektion der Befragten gewesen. Damit sind Verzerrungen unterschiedlichster Art möglich: Es gibt Hinweise darauf, dass vor allem kritische Personen teilgenommen haben könnten (z.B. nur drei Personen explizit *ohne* Verbesserungsvorschläge für die Einstiegsphase). Ebenso wäre jedoch auch denkbar, dass sich vor allem Personen mit einer positiven Einschätzung über den „Arbeitsplatz Hochschule“ beteiligt haben (z.B. hoher Anteil von Personen, die in informelle Netzwerke innerhalb der Hochschule eingebunden sind). Da keine Angaben über die Repräsentativität der Stichprobe vorliegen, muss anerkannt werden, dass etwaige Verzerrungen in den Aussagen möglich sind. Hiervon unbeeinträchtigt bleibt jedoch die Feststellung, dass in Studie IV Handlungsfelder und thematische Schwerpunkte identifiziert werden konnten, deren Umsetzung sich für alle jwM positiv auswirken könnte, indem sie die bereits jetzt wirksamen und funktionierenden Ressourcen am „Arbeitsplatz Hochschule“ aufgreifen und noch stärker als bislang integrieren.

## 8|2 Einsatzkontexte für das Kompetenzprofil (Studie V)

### 8|2|1 Hintergrund Studie V

In Kapitel 7 (Entwicklungsphase I) wurde auf den Bedarf an einer stärkeren Integration von Themen, Prozessen und Ressourcen für die Personalentwicklung von jwM hingewiesen. Dieser Bedarf ergibt sich vor dem Hintergrund einer zersplitterten strukturellen Basis der hochschulischen Personalentwicklung (Studie I), angesichts einer derzeit noch unzureichenden Verankerung thematisch ausgewogener Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ (Studie II) sowie mit Blick auf die bislang noch wenig ausgeprägte Nutzung der verfügbaren Instrumente wie der Lehrveranstaltungsevaluation für die Zwecke der Personalentwicklung (Studie III). Als ein Konzept zur Bewältigung dieses vielfachen Integrationsbedarfs wurde das Instrument *Kompetenzprofil* entworfen, dessen Potenziale erstmals in Studie IV aus Sicht von jwM eingeschätzt wurden. Neben der Möglichkeit einer strukturierten Selbstreflexion des eigenen beruflichen Handelns anhand des Kompetenzprofils wurde dabei besonders die Möglichkeit der Einbindung des Kompetenzprofils in unterstützende Prozesse *unter Beteiligung Dritter* hervorgehoben.

Zunächst unabhängig vom Instrument *Kompetenzprofil*, wurde in Studie IV nach Ansatzpunkten einer verstärkten Unterstützung von jwM besonders für deren Einstiegsphase in den „Arbeitsplatz Hochschule“

gefragt. Als wichtiger Ansatzpunkt wurde die Stärkung der Rolle der Vorgesetzten genannt; die Vermittlung von mehr Klarheit und Transparenz über Erwartungen und Anforderungen stand hier im Vordergrund. Ebenso erwiesen sich die bereits jetzt funktionierenden, jedoch zumeist ungeplanten und informellen Kontakte auf kollegialer Ebene sowie die Unterstützung durch einzelne Personen innerhalb oder außerhalb der Hochschule als wirksame und künftig zu stärkende Ansatzpunkte für die Unterstützung von jwM. Dort schließlich, wo Mentoren- oder Patensysteme bereits verfügbar sind oder Dritte als informelle Unterstützung agieren, werden diese ebenfalls als hochwirksam eingeschätzt.

Drei Personengruppen lassen sich demnach prototypisch als mögliche Dritte in Personalentwicklungskonzepten für jwM am „Arbeitsplatz Hochschule“ hervorheben: (1) Die *direkten Vorgesetzten*, die zugleich in vielen Fällen auch die Betreuenden für eine angestrebte Promotion sind, könnten im Rahmen strukturierter *Mitarbeitergespräche* (Holling & Liepmann, 1995; Schuler & Prochaska, 1999) verstärkt in die Steuerung der Kompetenzentwicklung der jwM eingebunden werden. (2) *Andere jwM*, die ebenfalls erst seit kurzer Zeit an der Hochschule tätig sind und damit vor vergleichbaren Herausforderungen stehen dürften, könnten im Rahmen interdisziplinär ausgerichteter *Netzwerke auf kollegialer Ebene* bei der Bewältigung des individuellen Bedarfs an Kompetenzentwicklung Orientierung und Unterstützung bieten. (3) *Externe Personen* könnten schließlich auf Basis eines durch das Kompetenzprofil leicht vorstrukturierten Gesprächsablaufs im Rahmen formeller oder informeller *Beratung*, im Sinne von *Coaching*, *Mentoring*, *Supervision* oder einer noch weiter auszugestaltenden Form der *Patenschaft* zur Verfügung stehen und eine weitere unterstützende Perspektive bieten, ohne dem unmittelbaren Arbeitsumfeld anzugehören und damit den Zwängen täglicher Herausforderungen oder hierarchischer Abhängigkeiten zu unterliegen.

Während die gezielte Einbindung vergleichbarer Personengruppen bei privatwirtschaftlich organisierten Unternehmen, besonders bei der Personalentwicklung für Nachwuchsführungskräfte, schon in vielen Bereichen eine Selbstverständlichkeit darstellt (vgl. Kapitel 3), ist eine derart gezielte Vorgehensweise an den deutschen Hochschulen derzeit (noch) nicht der Regelfall: Die genannten Unterstützungsquellen existieren durchaus, und sie werden von vielen jwM genutzt (vgl. Studie IV), jedoch bislang nur im Ausnahmefall im Rahmen expliziter Konzepte der Personalentwicklung, unter systematischer Förderung durch die jeweilige Hochschule. Allerdings gibt es eine Reihe von Pilotprojekten und Initiativen, in denen eine Übertragung entsprechender Konzepte auf die Organisation *Hochschule* vorgenommen wird (z.B. *Mitarbeitergespräche*: Zimmerli & Kopp, 2000; Florack & Messner, 2006). Vor dem Hintergrund des ermittelten Bedarfs an Unterstützung für jwM und angesichts positiver erster Eindrücke mit Übertragungsmöglichkeiten von PE-Konzepten auf die Hochschule werden die drei genannten Personengruppen in der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt für die Formulierung konkreter *Einsatzkontexte* des Kompetenzprofils herangezogen (vgl. Kapitel 9). Vorgesetzte, Netzwerke von jwM oder beratende Personen könnten somit in einer noch zu definierenden Art und Weise in den Einsatz des Kompetenzprofils eingebunden werden und auf diese Weise zur Steuerung und Selbstorganisation der individuellen Kompetenzentwicklung durch und für die jwM beitragen. Wie diese Integration stattfinden könnte, ist nun mit Blick auf die spezifische Situation der Zielgruppe jwM (vgl. Abschnitt 5 | 1 | 1) zu klären.

## 8|2|2 Fragestellungen Studie V

Im Sinne einer ersten Pausibilitäts- und Akzeptanzprüfung sollen in der formativ evaluierenden Studie V Skizzen für drei alternative *Einsatzkontexte* des Kompetenzprofils aus der Sicht der Zielgruppe jwM näher

beleuchtet werden. Konkret soll geprüft werden (Fragestellung 1), welche Chancen und welche Risiken sich im Vergleich zur gegenwärtigen Situation der Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus Sicht der jwM bei einer Einbindung (1) von Vorgesetzten im Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch*, (2) von interdisziplinären Gruppen von jwM im Einsatzkontext *Netzwerk* sowie (3) von externen Berater/-innen, Coaches oder Mentoren/innen im Einsatzkontext *Beratung* ergeben könnten. Eine quantitative Einschätzung des erwarteten Nutzens soll eine erste Abschätzung der durch die einzelnen Einsatzkonzepte zu erwartenden positiven Auswirkungen ermöglichen, während die qualitativen Hinweise der zu befragenden jwM dazu dienen sollen, bei der Formulierung der Einsatzkontexte potenzielle Schwachstellen zu umgehen und auf die Ausschöpfung des Nutzenpotenzials hinzuwirken.

Im zweiten Schritt (Fragestellung 2) soll erhoben werden, welche Faktoren aus Sicht der jwM die Umsetzbarkeit der Konzepte beeinflussen und daher entweder bereits gegeben sein müssten oder aber künftig noch zu schaffen wären, um die Einsatzkontexte in die Realität umzusetzen. Auch hier soll eine quantitative Einschätzung der Umsetzungswahrscheinlichkeit eine Abschätzung der Erfolgchancen erlauben.

Abschließend (Fragestellung 3) sollen Szenarien der Kompetenzentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen an deutschen Hochschulen für das Jahr 2015 entwickelt werden, um einen Eindruck davon zu erhalten, wohin sich aus Sicht der gegenwärtigen jwM die Situation für die ihnen nachfolgenden „Generationen“ von jwM entwickeln könnte. Abbildung 8.14 zeigt die Fragestellungen im Überblick.

Fragestellungen Studie V	
(1)	Welche Chancen und Risiken bergen die Einsatzkontexte <i>Mitarbeitergespräch</i> , <i>Netzwerk</i> und <i>Beratung</i> ?
(2)	Wie werden die Umsetzungsbedingungen und die Umsetzbarkeit der drei Einsatzkontexte eingeschätzt?
(3)	Wohin könnte sich die „Kompetenzentwicklung im Jahre 2015“ entwickeln?

**Abbildung 8.14** Fragestellungen Studie V: Einsatzkontexte für das Kompetenzprofil.

## 8|2|3 Methode Studie V

Die qualitativ orientierte Studie V wurde als Serie von persönlichen *face to face* Einzelinterviews konzipiert. Hierzu wurde ein Leitfaden für ein halbstrukturiertes Interview entwickelt (siehe Anhang E.1), der vier Themenbereiche mit insgesamt 20 Fragen umfasste. Ein Großteil der Fragen war offen formuliert und sah bestimmte konkretisierende Nachfragen vor. Bei einigen Fragen wurde eine skalierte Antwort erhoben, um die Einschätzungen über die Interviews hinweg vergleichen zu können. Als Zielgruppe des Interviews wurde eine relativ homogene Untergruppe der jwM definiert; es wurden Personen ausgewählt, die nach einer akademischen Erstausbildung seit mindestens einem Jahr an einer deutschen Universität außerhalb von Stipendien, Graduiertenschulen oder anderen spezifischen Förderprogrammen eine Qualifikationsstelle besetzen und im Rahmen dieser Tätigkeit Aufgaben in Forschung und Lehre übernehmen.

Zum Abschluss des in Studie IV eingesetzten Fragebogens (siehe Anhang D.1) waren die Teilnehmenden auf weitere Untersuchungen hingewiesen und gebeten worden, bei Interesse an der Teilnahme ihre persönlichen Kontaktdaten anzugeben. Insgesamt  $N=213$  der Personen hatten dies getan. Aus der Gruppe derjenigen, die den Kriterien für die Teilnahme am Interview entsprachen ( $N=174$ ), wurde mit insgesamt  $N=20$  Personen nach einer telefonischen Kontaktaufnahme ein persönliches Interview am

jeweiligen Arbeitsplatz vereinbart. Alle Interviews wurden von einer einzigen Interviewerin<sup>35</sup> durchgeführt; 12 Interviews wurden mit weiblichen 8 mit männlichen Personen an insgesamt neun Universitäten in 13 unterschiedlichen Fachgebieten (darunter: Pharmazie, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Theologie, Physik, Medienwissenschaft) geführt.

Um Aussagen zu den drei im Interview diskutierten Einsatzkontexten für das Kompetenzprofil zu ermöglichen, wurden für diese Einsatzkontexte vorläufige Skizzen (siehe Anhang E.3 sowie ausführlich Kapitel 9) entworfen, die einen ungefähren Eindruck vom möglichen Ablauf des jeweiligen Einsatzkontexts vermitteln sollten. Als „erste Stufe“ wurde in jeder der drei Skizzen das individuelle Ausfüllen des Kompetenzprofils benannt (analog Darstellung in Abschnitt 7|2|3), als „zweite Stufe“ eine strukturierte Gesprächssituation mit der jeweils zu integrierenden Person oder Personengruppe (z.B. Treffen im Netzwerk von jwM) skizziert, und als „dritte Stufe“ eine Wiederholung des Zyklus nach einer bestimmten Zeit. Die Skizzen wurden in schriftlicher Form als Interviewmaterial eingesetzt und den Teilnehmenden an der betreffenden Stelle des Gesprächs gezeigt sowie verbal erläutert. Jeweils eine im Vorfeld zufällig ausgewählte Skizze wurde im betreffenden Interview schwerpunktmäßig behandelt; die Einsatzkontexte *Mitarbeitergespräch* und *Netzwerk* wurden jeweils in  $n=7$  Interviews vertieft, der Einsatzkontext *Beratung* in  $n=6$  Gesprächen. Erst im Anschluss an die vertiefende Diskussion der jeweils ausgewählten Skizze wurden im weiteren Verlauf des Interviews auch die anderen beiden Einsatzkontexte kurz vorgestellt und das Interview in Kenntnis aller drei alternativen Einsatzkontexte fortgeführt. Unter Zustimmung der jeweiligen Person wurde das Interview aufgezeichnet. Nach Abschluss aller Interviews wurden die Originalantworten zu ausgewählten Fragen vollständig transkribiert und, wie nachfolgend beschrieben, weitergehend ausgewertet.

## 8|2|4 Ergebnisse Studie V

*Chancen und Risiken der drei Einsatzkontexte (Fragestellung 1).* Die Befragten sollten zu dem jeweils vertiefend diskutierten Einsatzkontext angeben, welche Chancen (Frage C.2) und Risiken (Frage C.3) sie mit einem solchen Einsatz des Kompetenzprofils verbinden. Die transkribierten offenen Antworten wurden ohne weitergehende quantitative Gewichtung zu Aussageschwerpunkten verdichtet, die jeweils von mehreren Gesprächspartnern in ähnlicher Form geäußert wurden und damit auf wesentliche Chancen bzw. Risiken hinweisen. Originalzitate werden jeweils mit Hinweis auf die Interviewnummer wiedergegeben.

Als Chancen beim Einsatz des Kompetenzprofils im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs zwischen dem/der jwM und der direkten Führungskraft (Tabelle 8.8, in  $n=7$  Interviews im Schwerpunkt) werden die *Stärkung der Arbeitsbeziehung* (C.1, z.B. auf dem Wege einer verbesserten Kommunikation), die durch die formalisierte Durchführung geschaffene beiderseitige *Verbindlichkeit* (C.2), die Gelegenheit zur *Klärung von Erwartungen* (C.3, sowohl Erwartungen der jwM an ihren Arbeitsplatz als auch ihrer Vorgesetzten an sie), der Einsatz als *Führungsinstrument* (C.4, insbesondere vor dem Hintergrund des weitgehenden Fehlens von Führungsinstrumenten an der Hochschule) sowie die Gelegenheit zum *Feedback an die jwM* (C.5) gesehen. Demgegenüber stehen Risiken, die sich auf ein *Zuviel an Struktur* (R.1, z.B. durch zu starre Festlegung des Ablaufs des Mitarbeitergesprächs), auf die bislang *fehlende Verankerung von Führungsverhalten* in der Hochschule (R.2, z.B. im Sinne eines Zeitmangels für Führungsaufgaben),

<sup>35</sup> Ich bedanke mich bei Anja Vetterlein für die umsichtige und professionelle Durchführung.

auf *fehlende Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung* (R.3, sowohl seitens der jwM als auch ihrer Vorgesetzten) sowie auf eine *mangelnde Eindeutigkeit* (R.4, z.B. fehlende Klarheit der beruflichen Anforderungen als notwendige Vorbedingung für eine Selbsteinschätzung der Kompetenz) beziehen.

**Tabelle 8.8** Chancen und Risiken für den Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch* (n=7). Zahlen in Klammern verweisen auf das Interview, aus dem die jeweilige Originalaussage entnommen wurde.

Chancen Mitarbeitergespräch	Risiken Mitarbeitergespräch
<p><b>C1 Stärkung der Arbeitsbeziehung</b> (19: „dass man mit dem Professor offen darüber spricht ... was ich gut fand und was nicht.“; 3: „Es ist auf jeden Fall eine zweiseitige Sache.“)</p> <p><b>C2 Verbindlichkeit</b> (18: „... wirklich zwangsweise ein Feedback.“; 7: „Es ist für den Professor auch ein Zwang, sich mit dem Mitarbeiter zu beschäftigen.“, 1: „Verbindlichkeit!“)</p> <p><b>C3 Klärung von Erwartungen</b> (1: „Erwartungen können besser eingeschätzt werden.“; 4: „Am Anfang kann man nicht abschätzen, wie umfangreich das wissenschaftliche Arbeiten ist. Deshalb ist es sehr gut, dass man sich den IST-Zustand genau anguckt.“)</p> <p><b>C4 Führungsinstrument</b> (4: „Der Vorgesetzte ist dazu angehalten darauf zu achten, dass sich der Mitarbeiter gute Ziele setzt; nach bestimmten Kriterien.“; 7: „Das Konzept würde dann den Professor in eine aktive Rolle versetzen.“; 19: „Das ist ja auch das Entscheidende: indem man erstmal geführt wird, um sich dann selber später auch führen zu können.“)</p> <p><b>C5 Feedback an jwM</b> (18: „... dass dir überhaupt mal gesagt wird, wo du stehst.“; 19: „Es ist auch schön, mal positives Feedback zu hören.“)</p>	<p><b>R1 Zuviel Struktur</b> (1: „... keine offene Entfaltung mehr möglich - zu stringent“; 4: „... dass es Leute gibt, die es nicht mögen, so stark angeleitet zu werden.“; 19: „Das wirkt so ein bisschen steif, wenn man so eine Liste hat.“)</p> <p><b>R2 fehlende Verankerung von Führungsverhalten im Hochschulalltag</b> (3: „Wissenschaft in Deutschland funktioniert nicht, indem man so offen miteinander umgeht.“; 7: „Der Professor hat keine Vorgaben, wie er seine Doktoranden zu betreuen hat. Das ist einfach nicht der Fall und das wird auch nie der Fall sein.“; 18: „Es erfordert Zeit; die Chefs haben meist nicht viel Zeit, sonst würden sie sich ja schon mehr um ihre Leute kümmern.“)</p> <p><b>R3 fehlende Kompetenzentwicklung</b> (4: „Es wäre eher enttäuschend für jemanden, der Schwächen hat und die Uni dann nichts anbieten kann.“; 19: „Wichtiger wäre es, wenn Professoren auch lernen müssten, worauf es bei der Mitarbeiterführung ankommt und wie man mit Mitarbeitern umgeht.“)</p> <p><b>R4 mangelndes Eindeutigkeit</b> (7: „Da man nicht weiß, was von einem gefordert wird, kann man sich auch ganz schlecht selbst einschätzen.“; 14: „Man könnte sich überschätzen. Es ist halt die Frage wie gut kann man sich einschätzen und wie gut kann man seine eigenen Lernmöglichkeiten einschätzen.“)</p>

Tabelle 8.9 zeigt die Chancen und Risiken für den Einsatzkontext *Netzwerk*, welcher ebenfalls in n=7 Interviews als Schwerpunkt behandelt wurde.

**Tabelle 8.9** Chancen und Risiken für den Einsatzkontext *Netzwerk* (n=7). Zahlen in Klammern verweisen auf das Interview, aus dem die jeweilige Originalaussage entnommen wurde.

Chancen Netzwerk	Risiken Netzwerk
<p><b>C1 Austausch mit Gleichgesinnten</b> (5: „Man trifft sich praktisch mit Leuten auf Augenhöhe.“; 10: „Man hat im Prinzip die gleichen Sorgen und die gleichen Freuden“; 16: „Und man merkt, dass man nicht der einzige Depp ist, der Probleme damit hat.“; 15: „Da tauchen ja auch immer wieder die gleichen Fragen auf.“)</p> <p><b>C2 Chance Interdisziplinarität</b> (5: „Man guckt auch mal über den Tellerrand und sieht wie es in anderen Forschungsrichtungen funktioniert. ... Es ist auch nicht schlecht, wenn jemand aus einem anderen Gebiet mehr oder weniger laienhaft etwas dazu sagt, weil man selbst ja viel zu sehr Fachidiot ist.“; 12: „Oder gibt es vielleicht doch inhaltliche Schnittpunkte, die man doch übertragen kann.“; 10: „Einfach sich auf der persönlichen Ebene treffen, um Barrieren abzubauen.“)</p> <p><b>C3 Strukturierung der Kompetenzentwicklung</b> (16: „Es ist auch sehr wichtig, dass man sich mal Ziele steckt, um überhaupt ein bisschen so einen Plan zu haben, wo man hin will.“; 15: „Schon am Anfang darüber nachzudenken und zu reflektieren: Was mache ich hier und wo will ich hin.“; 12: „Ich finde es gut, dass man nach einem Jahr guckt, was habe ich mir vorgenommen, und wo stehe ich heute?“)</p> <p><b>C4 persönliche Entwicklung</b> (5: „Das ist auch gut für menschliche Weiterentwicklung. Dass man so allgemein so eine Einstellung zu seinem Thema verändert.“)</p>	<p><b>R1 mangelnde Verbindlichkeit</b> (5: „... sei es aus Zeitgründen oder oder aus Bequemlichkeit.“; 10: „Es sollte ... eine gewisse Kontinuität und Regelmäßigkeit dabei sein.“; 12: „Sowas muss man halt verpflichtend einführen. Man kann sich immer viel vornehmen und dann gibt es doch wieder eine Ausrede.“; 8: „Ich kann mir gut vorstellen, dass es stark institutionalisiert sein müsste. Es müsste zentral organisiert sein - was dann auch Geld heißt. Und es müsste Teil der Arbeitsabläufe sein.“)</p> <p><b>R2 mangelnde Zielorientierung</b> (12: „Man spricht mit den Leuten ganz offen über seine Stärken und Schwächen ... aber so richtig konkrete Sachen kommen da vielleicht nicht zustande.“; 8: Jemand von einer Hierarchiestufe höher (Post-Doc) oder jemand, der schon weiter ist, das würde auch sehr helfen und auch ein bisschen mehr Druck machen.“)</p> <p><b>R3 Risiko Interdisziplinarität</b> (15: „Und dann diesen Austausch mit anderen Disziplinen finde ich persönlich interessant, aber ich weiß ganz genau, dass das eine Einzelmeinung ist.“; 8: „Interdisziplinär spricht man eher so über allgemeine Dinge; die Themen sind dann aber schnell erschöpft.“)</p> <p><b>R4 individueller Aufwand</b> (5: „Es ist auf jeden Fall ein Aufwand. Sowohl zeitlich als auch organisatorisch.“; 8: „Es kostet natürlich Zeit. Es muss ja auch gut vorbereitet sein.“)</p>

Mit der Durchführung wiederholter Treffen von interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen von jwM im Einsatzkontext *Netzwerk* werden mehrere Chancen verknüpft: Der *Austausch mit Gleichgesinnten* (C.1) ermöglicht die Besprechung und gemeinsame Lösung von ähnlich gelagerten Problemstellungen; mit der *Chance Interdisziplinarität* (C.2) wird die Hoffnung verbunden, durch die Einblicke in andere Forschungsrichtungen über die Grenzen von Disziplinen hinweg neue Impulse für die eigene Arbeit zu erhalten. Auch die Unterstützung des Netzwerks bei der *Strukturierung der Kompetenzentwicklung* (C.3, z.B. Netzwerktreffen als Anlässe zur Planung und Überprüfung der individuellen beruflichen Entwicklung) wird als Chance gesehen, ebenso wie die Impulse zur *persönlichen Entwicklung* (C.4), die sich durch den Austausch im Netzwerk ergeben können. Befürchtet werden demgegenüber eine *mangelnde Verbindlichkeit* der Netzwerkarbeit (R.1, z.B. mangelnde Beteiligung aus Bequemlichkeit) sowie eine *mangelnde Zielorientierung* (R.2, besonders bei einer wenig strukturierten und nicht professionell angeleiteten Durchführung). Die *Interdisziplinarität* wird nicht nur als Chance, sondern auch als Risiko gesehen (R.3, z.B. Befürchtung, dass fachliche Themen bei interdisziplinären Treffen generell ausgeklammert bleiben müssten), ebenso wie der *individuelle Aufwand* bei Planung und Organisation (R.4).

**Tabelle 8.10** Chancen und Risiken für den Einsatzkontext *Beratung* (n=6). Zahlen in Klammern verweisen auf Interview, aus dem die jeweilige Originalaussage entnommen wurde.

Chancen Beratung	Risiken Beratung
<p><b>C1 Vorteil Außenperspektive</b> (2: „Ich finde es ganz spannend mit diesem externen Berater. Man schafft sich da so einen Außenblick.“; 11: „Jemand Externes hat da vielleicht eine klarere Sicht, als jemand, der in dem Chaos mit drin steckt.“)</p> <p><b>C2 Berater/Coach/Mentor als Experte</b> (6: „... und der Berater auch besser weiß, was man für bestimmte Dinge tun kann.“; 9: „Es wäre schon schön, wenn man so ein Begleitprogramm - neben der Promotion - hätte.“; 13: „Spätestens nach dem Beratungsgespräch sollte demjenige klar sein, worauf er sich einlässt und dann sollten hier keine Überraschungen mehr kommen.“)</p> <p><b>C3 Unterstützung zum richtigen Zeitpunkt</b> (6: „... dass man sich regelmäßig trifft, finde ich gut. So kann man bevor das ganze zu Ende ist noch etwas in eine bestimmte Richtung machen, die man selbst erst nach einem Jahr merken würde.“; 13: „Und wenn nach einem Jahr ein Review stattfindet und man feststellt 'ich pack's nicht', dann ist es immer noch besser, als wenn man es so langsam auslaufen lässt.“)</p> <p><b>C4 Rahmen für Reflexion</b> (11: „Die Chance besteht darin, dass man nicht so in diesem Alltagswust steckenbleibt; sondern sich auch mal wirklich die Zeit nimmt sich über einen längeren Zeitraum Gedanken zu machen“; 13: „Da muss man sich einfach Gedanken machen und sich Ziele setzen.“; 17: „Überhaupt Reflexion - Zielreflexion. Das wird bestimmt zu wenig gemacht.“)</p>	<p><b>R1 mangelnde Innensicht</b> (11: „Sie sieht ja auch inwieweit bin ich da weiter gekommen. Aber dass kann ja nur jemand, der mich kennt und mit mir zusammenarbeitet.“; 14: „Jemanden Externen zu finden, der sich so gut in der wissenschaftlichen Forschung auskennt ... halte ich für schwierig.“; 15: „Das erinnert mich zu sehr an Arbeitsamt. Weil es einfach nicht funktioniert.“; 9: „Aber was meine Arbeit selbst angeht, da kann sich keiner reindenken.“)</p> <p><b>R2 unangemessener Aufwand</b> (13: „Für die Lehre ist so ein Berater von außerhalb nicht notwendig - im Rahmen der Uni ist das nicht notwendig. ... Da braucht man keinen personal trainer.“; 17: „Sowas bringt natürlich auch immer viel bürokratischen Aufwand mit sich - gerade so mit externem Mentor.“)</p> <p><b>R3 mangelnde Passung mit Hochschulkultur</b> (17: „Naja, mein Chef würde mit dem Kopf schütteln und würde sagen: 'So ein Käse. Das haben wir auch nicht gehabt'.“; 9: „Bei der Promotion hier am Insitut geht es halt nicht in erster Linie darum mich weiter zu fördern, sondern es geht darum, dass Projekte bearbeitet werden.“)</p> <p><b>R4 persönliche Ebene</b> (17: „Es ist immer eine Sache der Persönlichkeit: Also der beste externe Berater hilft mir nichts, wenn ich mich mit ihm nicht verstehe.“; 11: „Das hängt ganz stark von dem Mentor ab, inwieweit der auch Mit Rückschlägen arbeitet. ... das ist ganz typabhängig, ob jemand damit zurecht kommt oder nicht.“; 9 „Es kann aber auch sein, dass der Berater mich gar nicht versteht“)</p>

Mit dem möglichen Einsatz des Kompetenzprofils im Rahmen von Beratung, Coaching oder Mentoring (Tabelle 8.10) werden der *Vorteil der Außenperspektive* (C.1, z.B. neutrale oder unabhängige Beratersicht), die *Expertise des Beraters/Coach/Mentors* (C.2, z.B. fachliche oder didaktische Hinweise aus eigener Erfahrung), die Chance der *Unterstützung zum richtigen Zeitpunkt* (C.3, z.B. am Anfang einer sich abzeichnenden scheiternden Karriere, um rechtzeitig nach Alternativen zu suchen) sowie der durch den Einsatzkontext *geschaffene Rahmen für Reflexion* (C.4, z.B. im Sinne einer expliziten und beratend angeleiteten Gelegenheit zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Rolle) gesehen. Risiken werden hinsichtlich der *mangelnden Innensicht* (R.1, Gegenpol zu C.1, z.B. fehlendes fachliches

Verständnis des Beraters), im möglicherweise *unangemessenen Aufwand* (R.2, Relation zwischen Aufwand und Nutzen), bei der mangelnden Passung einer derartigen Vorgehensweise mit der herrschenden *Hochschulkultur* (R.3, z.B. keine Priorität für umfassende Kompetenzentwicklung) sowie auf der *persönlichen Ebene* (R.4, mögliche Konflikte im Beratungsverhältnis) vermutet.

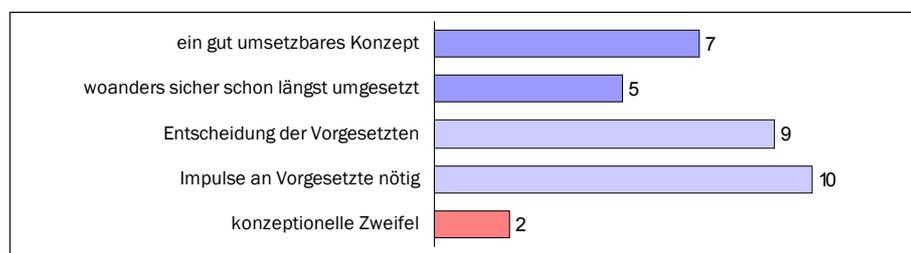
Mit dem Ziel einer zusammenfassenden Nutzeinschätzung für alle drei Einsatzkontexte wurden alle Befragten nach der Kurzvorstellung auch der beiden jeweils nicht vertiefend behandelten Skizzen gebeten, den erwarteten Nutzen eines entsprechenden Einsatzes des Kompetenzprofils anzugeben (Frage C.6, Tabelle 8.11).<sup>36</sup>

**Tabelle 8.11** Einschätzung des zu erwartenden Nutzens bei Umsetzung des jeweiligen Einsatzkontextes ( $N=20$ , Skala zwischen 0,0 „kein Nutzen“ und 100,0 „maximaler Nutzen“,  $n=1$  ohne Angabe).

Einsatzkontext für Kompetenzprofil	Erwarteter Nutzen				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
I Mitarbeitergespräch	81,3	16,3	80	50	100
II Netzwerk	66,6	24,0	70	20	100
III Beratung, Coaching, Mentoring	65,3	29,3	70	0	100

Nach Einschätzung der Befragten liegen damit alle drei Einsatzkontexte hinsichtlich des zu erwartenden Nutzens im oberen Bereich der Antwortskala,<sup>37</sup> wobei sich der Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch* mit  $M_I=81,3$  in positiver Richtung von den anderen beiden Einsatzkontexten (Netzwerk:  $M_{II}=66,6$  sowie Beratung:  $M_{III}=65,3$ ) absetzt.

*Umsetzungsbedingungen und Umsetzbarkeit (Fragestellung 2).* Nach der Vorstellung aller drei Einsatzkontexte wurden die Interviewpartner gebeten, Umsetzungsbedingungen für jedes der drei Konzepte zu benennen. Um Aussagenschwerpunkte zu identifizieren, wurden die transkribierten offenen Antworten in insgesamt  $n=81$  Sinneinheiten geteilt und von zwei unabhängigen Ratern einem Kategoriensystem (Anhang E.2) zugeordnet. Die Zuordnungen waren angesichts einer Interraterübereinstimmung von  $\kappa=0,75$  aussagekräftig. Abbildung 8.15 zeigt die Ergebnisse für den Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch*.

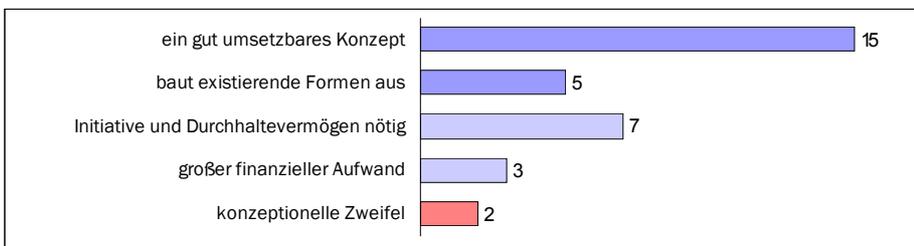


**Abbildung 8.15** Umsetzungsbedingungen Mitarbeitergespräch ( $N=20$ , absolute Häufigkeiten, Mehrfachzuordnung möglich).

<sup>36</sup> Die Rangfolge der Einsatzkontexte unterschied sich bei Berücksichtigung aller Einschätzungen *nicht* von der Rangfolge, wenn die Einschätzung zum jeweils schwerpunktmäßig behandelte Einsatzkontext *separat* betrachtet wurde. Daher werden alle vorliegenden Einschätzungen gemeinsam analysiert.

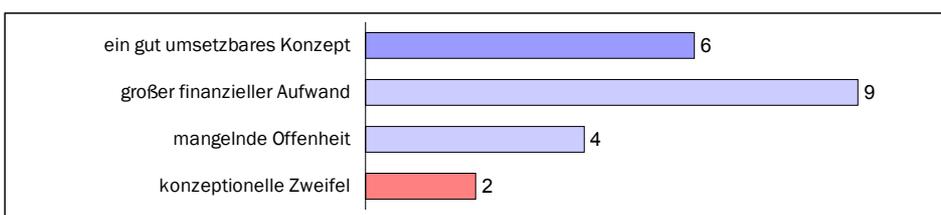
<sup>37</sup> Die durchschnittlichen Nutzeinschätzungen lagen für alle drei Einsatzkontexte signifikant oberhalb des Skalenmittelpunkts und damit im positiven Skalenabschnitt (entsprechend 50,0; t-Tests für einfache Stichproben, alle  $p<0,05$ , zweiseitige Testung).

Sieben Personen bezeichnen das Mitarbeitergespräch als „ein gut umsetzbares Konzept“ und sehen keine wesentlichen Hürden für dessen Umsetzung. Fünf Personen vermuten, dass entsprechende Konzepte „woanders sicher schon längst umgesetzt“ seien und dass es daher prinzipiell nur eine Frage der Zeit sei, bis sich das Konzept auch in ihrem Bereich durchsetzen werde (z.B. Interview 20: „das sollte jetzt schon überall funktionieren“). Neun Personen stellen heraus, dass die Umsetzung vor allem eine „Entscheidung der Vorgesetzten“ sei (z.B. Interview 17: „... stark von den Personen abhängig, und was die für eine Vorstellung die die von Personalführung haben.“; Interview 15: „Also wer es bisher gemacht hat, macht's und wer es nicht will, macht's nicht.“), woraus sich ein Bedarf an flankierenden Maßnahmen bei der Einführung ergibt (vgl. Metaprozesse der PE in Abschnitt 4|3|4). Zehn der Befragten äußern als konkrete Idee für die Einführung dieses Konzepts: „Impulse an Vorgesetzte nötig“ (z.B. Interview 2: „sollte für den Vorgesetzten strukturiert werden; dass Vorgesetzter etwas an die Hand bekommt“, Interview 10: „Da sollte man die Vorgesetzten darauf hinweisen, dass es gut ist, so etwas zu machen.“). Bei zwei Personen überwiegen hingegen konzeptionelle Zweifel (z.B. Interview 9: „da passiert halt nicht viel“; Interview 11: „unrealistisch: Die Professoren haben alle überhaupt keine Zeit“).



**Abbildung 8.16** Umsetzungsbedingungen Netzwerk (N=20, absolute Häufigkeiten, Mehrfachzuordnung möglich).

15 der Befragten halten das Netzwerk (Abbildung 8.17) für „ein gut umsetzbares Konzept“; fünf stellen heraus, dass dieser Einsatzkontext bereits „existierende Formen ausbaut“ und somit an Bestehendes anknüpfen kann (z.B. Interview 8: „... solche Bestrebungen gab und gibt es hier an der Fakultät. Das ist weniger strukturiert.“). Sieben geben an, dass „Initiative und Durchhaltevermögen nötig“ seien (z.B. Interview 12: „Da bedarf es dann einer Koordination über die Einzelperson hinaus, dann ist die Frage, ob es sich trägt und ob mitgemacht wird.“, Interview 13: „Dass sich da die Doktoranden zusammenraffen - ich weiß nicht.“), und drei Personen sehen im Aspekt „großer finanzieller Aufwand“ ein Problem (z.B. Interview 14: „Die Frage ist nur, wieviel Geld ist da?“, Interview 5: „Allerdings sehe ich finanzielle Bedenken.“). Bei zwei Personen überwiegen konzeptionelle Zweifel (z.B. Interview 10: „... das wird eher in dem Bereich bleiben, dass es selbst initiiert wird. Und dann wird es definitiv nur in der gleichen Disziplin bleiben.“).



**Abbildung 8.17** Umsetzungsbedingungen Beratung (N=20, absolute Häufigkeiten, Mehrfachzuordnung möglich).

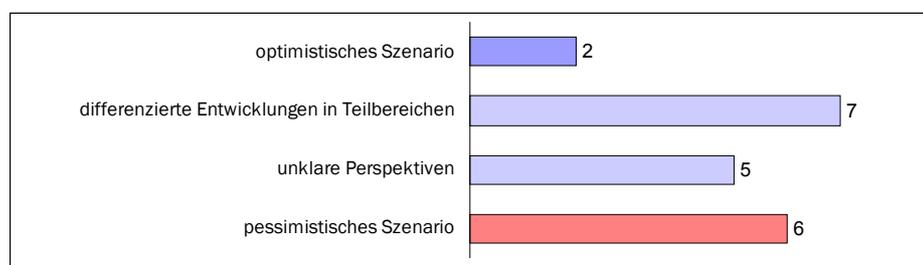
Im Einsatzkontext *Beratung* (Abbildung 8.17) sehen sechs Personen ein gut umsetzbares Konzept. Neun Personen sprechen mit „großer finanzieller Aufwand“ eine mögliche Umsetzungshürde an (z.B. Interview 11: „Das muss irgendwie bezahlt werden; dafür hat keiner Geld.“, Interview 13: „Vor allem braucht man den Personalstab dazu; der müsste immens aufgestockt werden. (...) Es dürften nicht mehr als 15 Leute auf einen Berater kommen, damit der Berater gut beraten kann.“), und vier Personen sehen „mangelnde Offenheit“ als Erschwernis an (z.B. Interview 4: „das Arbeitsklima ist auch sicher nicht in jedem Bereich da, dass es sich durchsetzen könnte“). Wiederum überwiegen bei zwei Personen die konzeptionellen Zweifel (z.B. Interview 16 „Ich glaube einfach nicht, dass es sehr wahrscheinlich ist.“).

Abschließend (Frage D.2) wurde erfragt, welche Umsetzungswahrscheinlichkeit für jedes der drei Konzepte gesehen wird; Tabelle 8.12 zeigt die Ergebnisse. Hinsichtlich der von den jwM eingeschätzten Umsetzungswahrscheinlichkeiten liegen die Einsatzkontexte *Mitarbeitergespräch* ( $M_I=75,3$ ) und *Netzwerk* ( $M_{II}=68,4$ ) nahe beieinander und jeweils klar im optimistischen Bereich der Antwortskala, während der Einsatzkontext *Beratung* mit  $M_{III}=49,2$  fast exakt auf der Trennlinie zwischen wahrscheinlicher und unwahrscheinlicher Umsetzung liegt.<sup>38</sup>

**Tabelle 8.12** Einschätzung der Umsetzungswahrscheinlichkeit des jeweiligen Einsatzkontextes ( $N=20$ , Skala zwischen 0,0 „sehr unwahrscheinlich“ und 100,0 „sehr wahrscheinlich“,  $n=1$  ohne Angaben).

Einsatzkontext für Kompetenzprofil	Umsetzungswahrscheinlichkeit				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
I Mitarbeitergespräch	75,3	24,8	90	10	100
II Netzwerk	68,4	27,0	70	10	100
III Beratung, Coaching, Mentoring	49,2	27,2	50	5	100

Szenarien der „Kompetenzentwicklung 2015“ (Fragestellung 3). Im abschließenden Teil des Interviews (Frage D.2) wurden die Gesprächspartner gebeten, vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Kenntnis der Hochschullandschaft ein Szenario für die Kompetenzentwicklung von jwM im Jahre 2015 zu entwerfen. Die Szenarien wurden als Ganze anhand ihrer Valenz von zwei unabhängigen Ratern jeweils einer von vier Gruppen zugeordnet; die Interraterübereinstimmung lag bei  $\kappa=0,72$  (Abbildung 8.18).



**Abbildung 8.18** Zukunftsszenarien „Kompetenzentwicklung für jwM 2015“ ( $N=20$ , absolute Häufigkeiten der Antwortkategorien).

<sup>38</sup> Die durchschnittlichen Einschätzungen der Umsetzungswahrscheinlichkeit liegen für die Einsatzkontexte *Mitarbeitergespräch* und *Netzwerk* oberhalb des Skalenmittelpunkts (entsprechend 50,0; t-Tests für einfache Stichproben, jeweils  $p<0,01$ , zweiseitige Testung), während die Durchschnittswerte beim Einsatzkontext *Beratung, Coaching, Mentoring* sich nicht signifikant vom Skalenmittelpunkt unterscheidet ( $|t|<1,0$ ).

Zwei Personen schildern ein optimistisches Szenario für die künftige Kompetenzentwicklung (z.B. Interview 18: *„Ich persönlich glaube, dass es positive Veränderungen geben wird. (...) Ich meine, das einzige, was wir hier machen, ist Kompetenzen weiterentwickeln. (...) Und die werden, dadurch dass man es wirtschaftlicher betrachtet, auch wieder weiter in den Vordergrund gestellt. Das finde ich eine gute Entwicklung“*). Sieben Personen rechnen mit einer differenzierten Zukunftsentwicklung, die sich in Teilbereichen positiv, in anderen Teilbereichen hingegen negativ auf die Situation der Kompetenzentwicklung für jwM auswirken werde (z.B. Forschung positiv vs. Lehre kritisch; Drittmittel positiv vs. Haushaltsmittel kritisch; Elitehochschulen positiv vs. andere Hochschulen kritisch, z.B. Interview 14: *„Entweder man geht an die Elite-Uni, oder es geht eben deutlich langsamer vorwärts, an einer anderen Uni.“*). Fünf Personen haben zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine klaren Perspektiven vor Augen (z.B. Interview 3: *„das hängt davon ab, wie sich Wissenschaft in Deutschland entwickelt“*; Interview 1: *„Da wird mehr gesagt, als was dann wirklich passiert!“*). Sechs Personen schildern ein überwiegend pessimistisches Szenario (z.B. Interview 4: *„Ob Geld und Ressourcen da sind, um Nachwuchs weiterzubilden und weiterzuentwickeln, wage ich auch eher zu bezweifeln.“*, Interview 10: *„Das wird immer schwieriger. (...) Und diese immer weiter gekürzten Stellen halte ich auch für ein Risiko, weil man muss ja auch irgendwie leben. (...) Und dass dadurch dann auch die Forschung schlechter wird. Und dann die Qualität der Uni auch leidet.“*).

## 8|2|5 Diskussion Studie V

Für die Zukunftsaussichten der Kompetenzentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen zeichnen die 20 in dieser qualitativen Studie befragten Personen kein optimistisches Bild: Am ehesten noch wird in Teilbereichen wie der Forschung, der Exzellenzförderung in Elitehochschulen oder in den stark an Drittmitteln partizipierenden Fachgebieten eine positive Entwicklung erwartet. Demgegenüber werde die Unterstützung für jwM in anderen Teilbereichen (Lehre, nicht-Elitehochschulen, drittmittelschwache Fächer) oder – wie fast ein Drittel der Befragten es sieht – in Gänze noch problematischer, als sie jetzt schon wahrgenommen wird.

Deswegen gilt es, die knappen zur Verfügung stehenden Ressourcen möglichst gut für die Kompetenzentwicklung von jwM zu nutzen und alle Personengruppen, die eine Unterstützung bieten können, in gezielten Konzepten anzusprechen, zu integrieren und ihren Beitrag für die Kompetenzentwicklung der jwM nutzbar zu machen. Die in dieser Studie diskutierten Einsatzkontexte *Mitarbeitergespräch*, *Netzwerk* und *Beratung* werden eindeutig als nützlich eingeschätzt. Zu jedem Konzept wurden Chancen und Risiken benannt, die in die abschließende Formulierung der Einsatzkontexte (Kapitel 9) einfließen werden. Generelle Zweifel an den Konzepten werden jeweils nur von einer Minderheit der Befragten geäußert; allerdings wird eine Reihe von Aspekten genannt, die bei der künftigen Umsetzung zu beachten sein werden: Für den Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch* werden offenbar flankierende Maßnahmen erforderlich sein (vgl. Kapitel 4: Metaprozesse der Personalentwicklung), die den Vorgesetzten den Nutzen dieses Konzepts auch für sie selbst transparent machen und damit die Motivation zu dessen Einsatz erhöhen können. Bei den *Netzwerken* wird eine Form zu finden sein, die den organisatorischen und zeitlichen Aufwand für die Teilnehmenden begrenzen hilft und zugleich Strukturierung und Ergebnisorientierung sicherstellt, und das Konzept der *Beratung* muss so ausgestaltet werden, dass es auf die im Beratungskontext bearbeitbaren Themen fokussiert, nicht an fehlenden finanziellen Ressourcen (z.B. kein Budget für unzählige professionelle Coaches an Hochschulen) scheitert und der etwaigen

fehlenden Offenheit (z.B. Zweifel an der Vertraulichkeit) Rechnung trägt. Die Umsetzungswahrscheinlichkeit wird für alle drei Konzepte in einem mittleren bis hohen Bereich gesehen, sodass Anlass zu einem gewissen Optimismus besteht: Die Zielgruppe *jwM* empfindet nach den Ergebnissen dieser Studie die skizzierten Konzepte als plausibel und potenziell nutzbringend.

Abschließend sind nun die Integrationsmöglichkeiten des bislang isoliert, von der Personalentwicklung losgelöst eingesetzten Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* in die drei Einsatzkontexte zu prüfen; dieser Schritt wird in Studie VI geleistet.

## **8|3 Integration der Lehrveranstaltungsevaluation in die Personalentwicklung für *jwM* (Studie VI)**

### **8|3|1 Hintergrund Studie VI**

Eine große Herausforderung der hochschulischen Personalentwicklung liegt darin, Themen, Prozesse und Ressourcen in einer sinnvollen Weise miteinander zu verknüpfen und für die Kompetenzentwicklung der *jwM* nutzbar zu machen. Im Zuge dieser Entwicklung von Konzepten, die auf die Situation der Hochschule und ihrer Mitglieder passen, erscheint es nicht zwingend notwendig, gänzlich neue Formen der Personalentwicklung zu konzipieren und völlig andere Trainingsformate und –konzepte als die bislang bekannten einzusetzen: Vielmehr scheint es mindestens ebenso aussichtsreich, die bereits bestehenden Instrumente anzupassen und ihnen auch dort, wo dies bislang nicht der Fall ist, eine explizite Rolle zur Kompetenzentwicklung zuzuweisen.

Das Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* (LVE) ist ein Beispiel für dieses Vorhaben. In Studie III ist LVE explizit als Instrument der Personalentwicklung untersucht worden. Wählt man diese Perspektive, gewinnen die dargestellten „invasiveren“ Interventionsmodelle des LVE-Einsatzes (vgl. Abschnitt 3|4|2) an Bedeutung: Der Dialog mit den Studierenden oder mit anderen *jwM*, die Beratung der Lehrenden sowie die hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung sind mit der LVE in Beziehung zu setzen, um aus einem bloßen Instrument zur Erfassung studentischer Einschätzungen über den Verlauf einzelner Veranstaltungen einen Ansatzpunkt für die hochschulische Personalentwicklung zu schaffen. Damit die gewünschte Kompetenzentwicklung mit der Folge einer Weiterentwicklung des individuellen Lehrverhaltens, der persönlichen Lehrkonzepte und der lehrbezogenen Kompetenzen eintreten kann, darf LVE nicht als (vor allem beobachtende) Bildungsforschung und nicht als (vor allem messende) Qualitätsfeststellung betrieben werden (vgl. ausführlich Abschnitt 3|5). Statt dessen muss sie – im Umkehrschluss zu einem der einflussreichsten der in Studie III ermittelten Misserfolgskriterien von LVE – aus ihrer bislang isolierten Rolle heraus erst noch in ein Rahmenkonzept der (lehrbezogenen) Kompetenzentwicklung eingefügt werden. Hierbei können insbesondere das Diskursmodell, der Beratungsansatz und das Modell der Kompetenzentwicklung wichtige Ansätze liefern (vgl. Abschnitt 6|3).

Die Integration der Lehrveranstaltungsevaluation in Konzepte der Personalentwicklung für *jwM* ist künftig erst noch zu leisten, sie ist noch nicht erfolgt (vgl. Kapitel 3). Die in der vorliegenden Arbeit erarbeiteten *Einsatzkontexte* für das Kompetenzprofil liefern einen möglichen Rahmen für eine derartige Integration: Wenn es gelänge, (1) die Vorgesetzten, (2) die in interdisziplinären, zeitlich stabilen Netzwerken

organisierten jwM und/oder (3) Berater/-innen, Coaches, Supervisoren/innen oder Mentoren/innen (vgl. zu diesen unterschiedlichen Rollen Abschnitt 9|5) steuernd und reflektierend in den Prozess der Kompetenzentwicklung von jwM mit einzubeziehen und wenn es außerdem gelänge, in genau diesen steuernden und reflektierenden Prozess auch die Lehrveranstaltungsevaluation als eines von vielen möglichen, bislang jedoch isoliert eingesetzten PE-Angeboten der Hochschule an die jwM mit einzubeziehen, wäre ein entscheidender Schritt erbracht. Es bedarf geeigneter Ansatzpunkte, um einen so verstandenen Einbezug der LVE in die individuell stattfindenden Prozesse der Kompetenzentwicklung zu leisten.

Ausgehend von der Voraussetzung, dass die jwM im Rahmen ihrer Hochschultätigkeit Lehrveranstaltungen durchführen und somit prinzipiell als Nutzer von LVE in Betracht kommen, stellt sich die Frage, wie die genannten weiteren Personengruppen so in den Prozess der Lehrveranstaltungsevaluation mit einbezogen werden können, dass der Beitrag dieses Instruments zur Personalentwicklung und zur (lehrbezogenen) Kompetenzentwicklung eben *durch* die Beteiligung dieser zusätzlichen Personengruppen stärker als bislang ausgeschöpft werden kann. Die Funktion dieser Personengruppen würde im Rahmen eines solchen Konzepts primär darin bestehen, das „entwickelnde Moment“ der LVE zu unterstützen und gemeinsam mit den jwM die offenbar nicht triviale (vgl. Studien I und III) Verknüpfung zwischen der LVE einerseits und der individuellen Kompetenzentwicklung andererseits zu leisten.

### 8|3|2 Fragestellungen Studie VI

Anknüpfend an Studien III und V, soll in Studie VI das Integrationspotenzial des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* in die in dieser Arbeit skizzierten Konzepte zur Kompetenzentwicklung von jwM ausgelotet werden. Hierzu sollen die am Prozess der LVE beteiligten Personen befragt werden, welche Ansatzpunkte sie vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen für eine Integration des Instruments *LVE* in einen durch Dritte unterstützten Prozess der Kompetenzentwicklung als chancenreich ansehen (Fragestellung 1). Konkret geht es hierbei um die Ermittlung von Möglichkeiten, (1) Vorgesetzte, (2) Netzwerke sowie (3) Berater/-innen oder Coaches nutzbringend und in einer solchen Weise am Prozess der LVE bei jungen Lehrenden zu beteiligen, dass die notwendige Verknüpfung zwischen der individuellen (lehrbezogenen) Kompetenzentwicklung einerseits und dem Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* andererseits für die im Fokus stehenden jwM spürbar wird.

Um abschließend einen Ausblick auf die künftigen Entwicklungslinien der Lehrveranstaltungsevaluation und ihrer Rolle innerhalb der Hochschule zu erhalten, sollen anhand einer auf das Jahr 2015 gesehenen Entwicklungslinie mögliche Szenarien für die Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht der Beteiligten erhoben und Aussagen über diese künftige Entwicklung eingeschätzt werden (Fragestellung 2).

Fragestellungen Studie VI	
(1)	Wie können Vorgesetzte, interdisziplinäre Netzwerke von jwM sowie Berater/-innen oder Coaches in die LVE-basierte Kompetenzentwicklung für die jwM integriert werden?
(2)	Welche Erwartungen bestehen für die zukünftige Entwicklung der „Lehrveranstaltungsevaluation 2015“?

**Abbildung 8.19** Fragestellungen Studie VI: Integration der Lehrveranstaltungsevaluation in die Personalentwicklung für jwM.

### 8|3|3 Methode Studie VI

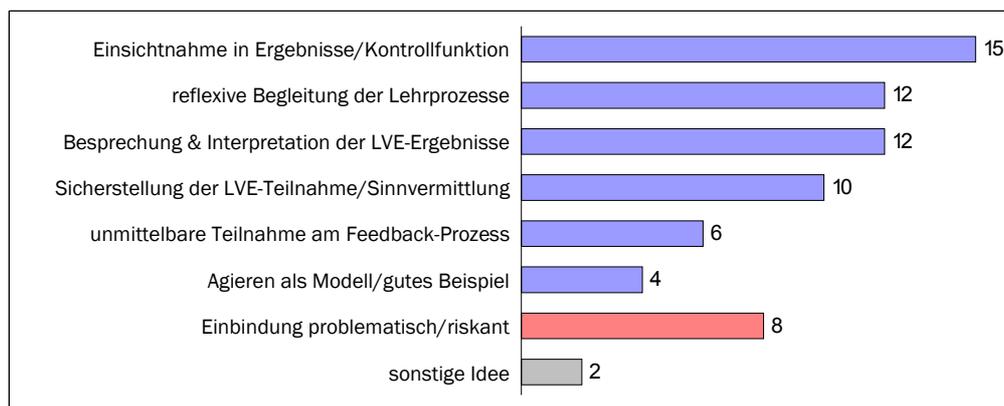
Studie VI wurde in Form von telefonischen Einzelinterviews durchgeführt. Hierzu wurde ein Leitfaden für ein halbstrukturiertes Interview entwickelt (siehe Anhang F.1), der insgesamt 15 Fragen in vier Themenbereichen umfasste. Ein Großteil der Fragen war offen formuliert und sah gezielte Nachfragen vor; zu einigen Fragen wurde eine skalierte Antwort erhoben, um die Einschätzungen über die Interviews hinweg vergleichen zu können. Als Zielgruppe des Interviews (vgl. Studie III) wurden Personen definiert, die in den vergangenen zwei Jahren mehrfach als Studierende oder Lehrende an LVE teilgenommen hatten oder in diesem Zeitraum als Anbieter von LVE (durch die Hochschule, fachschaftlich oder kooperativ organisiert) aufgetreten waren.

Zum Abschluss des in Studie III eingesetzten Fragebogens (siehe Anhang C.1) waren die Teilnehmenden auf weitere Untersuchungen hingewiesen und gebeten worden, bei Interesse ihre persönlichen Kontaktdaten anzugeben. Insgesamt  $N=171$  Personen hatten dies getan. Entsprechend ihrer angegebenen Funktion (Fragen A.2 sowie F.3 des Fragebogens) wurden innerhalb der drei Gruppen (1) an LVE teilnehmende Studierende, (2) an LVE teilnehmende Lehrende sowie (3) Anbieter von LVE jeweils anhand ihrer Einschätzungen zur bislang beobachteten Wirksamkeit von LVE (Frage A.3, Mittelwert aus Aussagen 9, 11 und 12) Personen mit positiven, neutralen bzw. negativen Erfahrungen identifiziert, wobei der Bereich von einer Standardabweichung unter- bis oberhalb des Mittelwerts in der jeweiligen Gruppe als neutraler Bereich interpretiert wurde. Aus jeder der drei Gruppen erfolgte mit so vielen Personen eine Kontaktaufnahme, bis telefonische Interviews mit je 3 Personen mit positiven bzw. negativen sowie 4 Personen mit neutralen Erfahrungen, insgesamt also mit  $N=30$  Personen aus allen drei Gruppen vereinbart und nachfolgend geführt werden konnten. Alle Interviews wurden von einem einzigen männlichen Interviewer durchgeführt;<sup>39</sup> 13 Interviews wurden mit weiblichen, 17 mit männlichen Personen an insgesamt 16 deutschen Universitäten geführt. Nach Zustimmung der jeweiligen Person wurde das Interview aufgezeichnet. Nach Ende aller Interviews wurden die Originalaussagen zu ausgewählten Fragen vollständig transkribiert und nachfolgend Antwortkategorien zugeordnet.

### 8|3|4 Ergebnisse Studie VI

*Integration weiterer Personen in die LVE-basierte Kompetenzentwicklung (Fragestellung 1).* In einer zufälligen Reihenfolge wurden in jedem Interview (Frage C.2) die drei genannten, in den LVE-Prozess potenziell zu integrierenden Personengruppen genannt. Die Befragten wurden gebeten, mit dem Ziel einer Entwicklung der lehrbezogenen Kompetenz von jungen Lehrenden Ansatzpunkte zur Integration der jeweiligen Personengruppe in den LVE-Prozess zu benennen. Auf Basis der transkribierten Originalaussagen wurde ein Kategoriensystem formuliert, das die Aussagenschwerpunkte repräsentierte (Anhang F.2). Die insgesamt  $n=172$  Einzelaussagen zu allen drei Personengruppen wurden von zwei unabhängigen Ratern in das gemeinsame Kategoriensystem eingeordnet; die Interrater-Übereinstimmung lag bei  $\kappa=0,73$ . Abbildung 8.20 zeigt zunächst die absoluten Häufigkeiten der Nennungen zur Integration der direkten Vorgesetzten der jwM in den LVE-Prozess.

<sup>39</sup> Ich bedanke mich bei Martin Krause für die mit viel Ausdauer und Kreativität durchgeführte Datenerhebung.



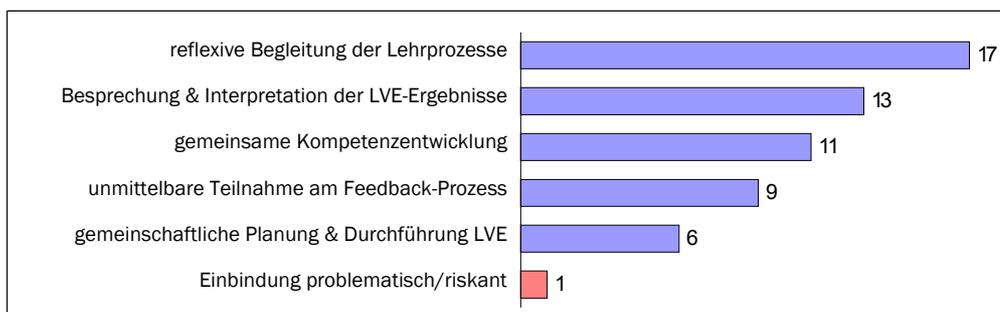
**Abbildung 8.20** Ansatzpunkte zur Integration von Vorgesetzten in den LVE-Prozess (N=30 Personen, absolute Häufigkeiten der Antwortkategorien, Mehrfachnennungen möglich).

Der mit  $n=15$  Nennungen am häufigsten genannte Ansatzpunkt liegt in der Kategorie „Einsichtnahme in Ergebnisse/Kontrollfunktion“. Hierunter ist zu verstehen, dass der/die Vorgesetzte regelmäßig und quasi-automatisch Kenntnis von den LVE-Ergebnissen der jwM erlangt und ggf. kontrollierend oder disziplinarisch eingreifen kann. Eine inhaltliche Kommunikation über die LVE oder über die konkreten Ergebnisse steht hingegen nicht im Vordergrund der hier eingeordneten Äußerungen.

Häufig werden drei Varianten einer ebenfalls steuernden, nicht jedoch kontrollierenden Rolle der Vorgesetzten angesprochen: Je zwölf Personen sprechen sich für eine „reflexive Begleitung der Lehrprozesse“ (z.B. Weitergabe eigener Erfahrungen; Anregungen und Hinweise für die Durchführung von Lehrveranstaltungen) sowie für die „Besprechung & Interpretation der LVE-Ergebnisse“ (konkrete LVE-Ergebnisse werden von jwM und Führungskraft gemeinsam ausgewertet, ggf. Maßnahmen vereinbart) aus. Zehn der Befragten schildern Einsatzmöglichkeiten, bei denen die „Sicherstellung der LVE-Teilnahme/ Sinnvermittlung“ im Vordergrund steht. Der jeweiligen Führungskraft käme demnach die Aufgabe zu, den jwM den Nutzen der LVE zu verdeutlichen und auf diese Weise den Einsatz dieses Instruments anzuregen.

Eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt hingegen die „unmittelbare Teilnahme am Feedback-Prozess“ durch die Vorgesetzten, die von sechs Personen als Anknüpfungspunkt genannt wird. Hier schätzen die Vorgesetzten das Lehrverhalten der jwM auf Basis eines persönlichen Besuchs einer Veranstaltung der jwM ein oder geben auf andere Weise ein direktes Feedback zur sich entwickelnden Lehrkompetenz. Eine genau umgekehrte Strategie wird von vier Personen vorgeschlagen; der Gedanke „Agieren als Modell/gutes Beispiel“ besteht darin, dass jwM die Veranstaltungen ihrer Vorgesetzten besuchen und/oder in deren LVE eingebunden werden und auf diese Weise ein Gefühl für die Qualität von Lehrveranstaltungen erhalten.

Acht Personen äußern demgegenüber Sorgen oder Vorbehalte gegenüber einer Einbeziehung der Vorgesetzten in die LVE. Genannt wird neben dem Risiko einer allzu ausgeprägten Kontrollfunktion (als Übersteigerung der erstgenannten Antwortkategorie „Einsichtnahme in Ergebnisse/Kontrollfunktion“) und den Besonderheiten des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen jwM und ihren Führungskräften (die eine allzu genaue Transparenz des Arbeitsverhaltens der jwM aus deren Sicht nicht wünschenswert erscheinen lassen) auch die Erwägung, dass die derzeitigen Vorgesetzten nicht unbedingt als Vorbilder für „gute Lehre“ herangezogen werden könnten: „Im Prinzip eine gute Idee, aber da die meisten Vorgesetzten ältere Herren sind und darauf nicht so gut zu sprechen sind, bringt es eh nichts.“ (Interview 10).



**Abbildung 8.21** Ansatzpunkte zur Integration von Netzwerken von jwM in den LVE-Prozess ( $N=30$  Personen, absolute Häufigkeiten der Antwortkategorien, Mehrfachnennungen möglich).

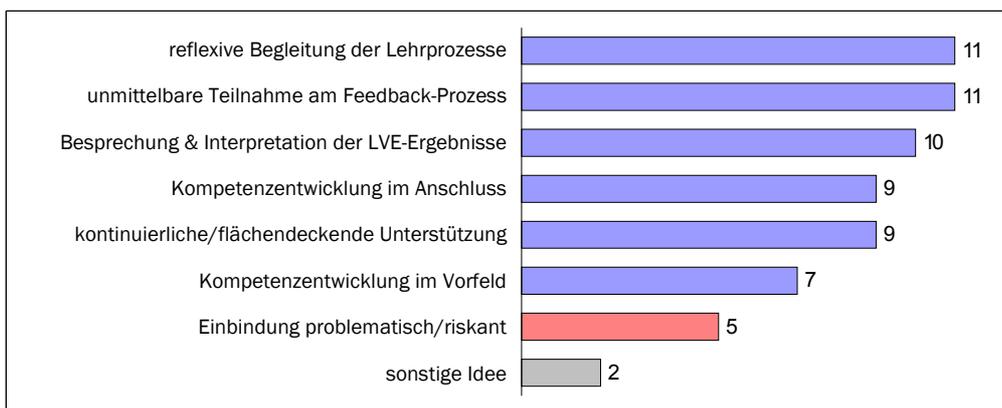
Bei der Integration von interdisziplinären, zeitlich stabilen Netzwerken auf kollegialer Ebene (Abbildung 8.21) steht an erster Stelle die von  $n=17$  Befragten genannte „reflexive Begleitung der Lehrprozesse“ im Sinne von Erfahrungsaustausch, gegenseitiger Unterstützung und der Weitergabe von Anregungen und Tipps. Hervorgehoben wird die Vergleichbarkeit der Herausforderungen, vor denen die erstmals mit Lehraufgaben betrauten jwM unabhängig vom jeweiligen Fach stehen: „... sich von anderen Tipps zu holen, wie die vergleichbare Probleme angegangen sind“ (Interview 15).

In abgestuften Häufigkeiten der Nennungen werden die „Besprechung & Interpretation der LVE-Ergebnisse“ ( $n=13$ , gezielte Diskussion der konkreten LVE-Ergebnisse, gemeinsame Ableitung von Handlungsmöglichkeiten und Verbesserungsideen), die „gemeinsame Kompetenzentwicklung“ ( $n=11$ , z.B. Organisation von Workshops, gemeinsamer Besuch von hochschuldidaktischen Veranstaltungen) sowie die „unmittelbare Teilnahme am Feedback-Prozess“ ( $n=9$ , gegenseitige Hospitation oder Feedback zum individuellen Lehrverhalten, vgl. Braskamp, 1980) herausgestellt.

Die „gemeinschaftliche Planung & Durchführung von LVE“ wird von sechs Personen genannt; gemeint ist hierbei die Vorbereitung und Durchführung der LVE (z.B. organisatorisch oder hinsichtlich eingesetzter LVE-Instrumente) gegenseitig abzustimmen und in einen gemeinschaftlichen Rahmen zu bringen.

Nur eine Person empfindet die Einbindung von jwM-Netzwerken in LVE-Prozesse als problematisch.

Bei der möglichen Einbindung von Coaching, Beratung, Mentoring oder Supervision in die LVE von jwM (Abbildung 8.22) hebt sich keine einzelne Handlungspräferenz besonders aus dem Feld heraus: Sowohl die „reflexive Begleitung der Lehrprozesse“ ( $n=11$ , besonders: Rolle der Berater als hochschuldidaktische Experten mit entsprechend qualifizierten Tipps und Hinweisen), als auch die „unmittelbare Teilnahme am Feedback-Prozess“ ( $n=11$ , Hospitation oder anderweitiges persönliches Feedback, dem von mehreren Befragten aufgrund der Neutralität und externen Perspektive der Beratenden eine besondere Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird) und die „Besprechung & Interpretation der LVE-Ergebnisse“ ( $n=10$ ) im Rahmen individueller Beratung werden als sinnvolle Integrationsansätze gesehen. Ebenso werden eine durch die externen Berater/-innen angebotene „Kompetenzentwicklung im Anschluss“ ( $n=9$ , im Sinne einer zielgerichteten Auswahl und/oder Bereitstellung von Workshops/Trainings auf Basis der LVE-Ergebnisse) sowie die „kontinuierliche/flächendeckende Unterstützung“ ( $n=9$ ) als praktikable Anknüpfungspunkte genannt; hiermit ist die Idee gemeint, dass Coaching oder Beratung nicht nur zu definierten Zeitpunkten, sondern jeweils bei Bedarf und für alle Interessierten zur Verfügung stehen sollten, sodass jwM jeweils mit ihren aktuellen Fragestellungen Unterstützung anfordern können.



**Abbildung 8.22** Ansatzpunkte zur Integration von Coaching, Beratung, Mentoring, Supervision in den LVE-Prozess (N=30 Personen, absolute Häufigkeiten der Antwortkategorien, Mehrfachnennungen möglich).

Mit einer etwas geringeren quantitativen Bedeutung wird die „Kompetenzentwicklung im Vorfeld“ genannt (n=7, Vorbereitung und Training der jwM im Vorfeld der durch LVE begleiteten ersten Lehraufgaben, vgl. Healy, 1995).

Fünf Personen sehen die Integration dieser Personengruppen in LVE als problematisch an; genannt werden hier vor allem widrige Rahmenbedingungen (Interview 2: „Könnte ich mir schon vorstellen, aber die kosten ja einen Haufen Geld und werden bestimmt nicht für die Zeitkräfte eingesetzt werden.“), die die Umsetzung eines solchen Ansatzes unwahrscheinlich erscheinen lassen.

Mit dem Ziel einer summativen Einschätzung des erwarteten Nutzens bei einer derartigen Integration der jeweiligen Personengruppen wurden die Gesprächspartner im Anschluss an die Erhebung der qualitativen Ansatzpunkte gebeten, den von ihnen erwarteten Nutzen quantitativ auf einer Skala zwischen 0 („kein zusätzlicher Nutzen“) bis 100 („maximaler Nutzen“) einzuschätzen (Frage C.3; siehe Tabelle 8.13).

**Tabelle 8.13** Einschätzung des erwarteten Nutzens der Integration unterschiedlicher Personengruppen in den LVE-Prozess (N=30, Skala zwischen 0 „kein zusätzlicher Nutzen“ und 100 „maximaler Nutzen“).

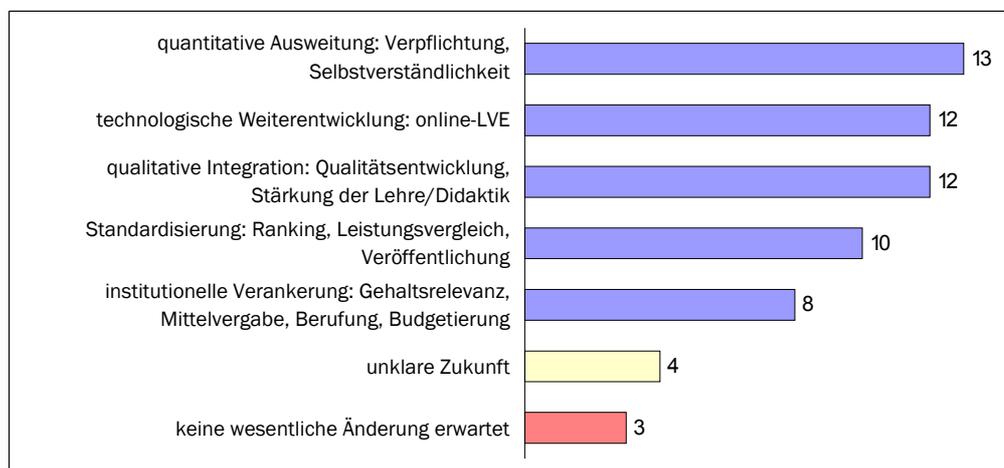
Personengruppe	Erwarteter Nutzen				
	M	SD	MD	min	max
I Vorgesetzte	55,8	24,0	60	0	90
II interdisziplinäres zeitlich stabiles Netzwerk	64,8	20,5	70	15	100
III Berater/-in, Coach, Mentor/-in	66,2	26,3	78	0	100

Der erwartete Nutzen fällt bei der Integration jeder der drei hier diskutierten Personengruppen positiv aus, wobei mit  $M_{II}=64,8$  und  $M_{III}=66,2$  die Beteiligung eines Netzwerks von jwM sowie die Integration von Beratung, Coaching, Mentoring oder Supervision in den LVE-Prozess besonders positiv eingeschätzt wird, während die Befragten sich von der Integration der Vorgesetzten mit  $M_I=55,8$  einen Nutzen nur leicht über dem Mittelpunkt der Antwortskala (entsprechend 50,0) versprechen.<sup>40</sup> Die Streuung der einzelnen

<sup>40</sup> Die durchschnittlichen Nutzeinschätzungen lagen für die Integration von Netzwerken sowie Beratung/Coaching jeweils oberhalb des Skalenniveaus (entsprechend 50,0; beide t-Tests für einfache Stichproben jeweils  $p < 0,01$  bei zweiseitiger Testung), während die Einschätzung zur Integration von Vorgesetzten nicht signifikant oberhalb des Werts von 50,0 lag ( $t=1,31$ ,  $df=29$ ,  $p=0,201$  bei zweiseitiger Testung). Diese Nutzeinschätzungen unterschieden sich weder zwischen den drei berücksichtigten Perspektiven (teilnehmende Studierende, teilnehmende

Einschätzungen ist mit  $SD=20,5...26,3$  erheblich; je nach individuellem Erfahrungshintergrund wird von den Befragten fast der gesamte Skalenbereich ausgenutzt. Allerdings lagen bei nur einer einzigen Person die Nutzeinschätzungen zu *allen* drei diskutierten Möglichkeiten unterhalb des Mittelpunkts der Antwortskala (entsprechend 50,0); bei allen anderen Personen gab es jeweils mindestens eine Personengruppe, deren gezielte Integration in die LVE als nutzbringend erachtet wurde.

*Zukünftige Entwicklung der Lehrveranstaltungsevaluation (Fragestellung 2).* Auch bei der abschließenden Erhebung eines Zukunftsausblicks wurde zunächst eine offene Frage gestellt (Frage D.1); die Befragten wurden gebeten, das aus ihrer persönlichen Perspektive und vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen wahrscheinlichste Szenario für den Stand der Lehrveranstaltungsevaluation an deutschen Hochschulen im Jahre 2015 zu schildern. Die insgesamt  $n=62$  einzelnen Elemente dieser Szenarien wurden transkribiert und anschließend von zwei unabhängigen Ratern den zu einem Kategoriensystem zusammengefassten Aussagenschwerpunkten zugeordnet (Abbildung 8.23; Kategoriensystem in Anhang F.3); die Übereinstimmung lag bei  $\kappa=0,91$ .



**Abbildung 8.23** Erwartete zukünftige Entwicklung der Lehrveranstaltungsevaluation an deutschen Hochschulen bis ins Jahr 2015 ( $N=30$  Personen, absolute Häufigkeiten der Antwortkategorien, Mehrfachnennungen möglich).

Drei mögliche künftige Entwicklungen werden von den Befragten besonders häufig als Szenarien benannt: Ein Schwerpunkt liegt in einer quantitativen Ausweitung des Einsatzes von LVE ( $n=13$ ), der durch eine stärkere Selbstverständlichkeit des Einsatzes oder durch eine gesetzliche oder innerhalb der Hochschule erfolgende Verpflichtung befördert würde (z.B. Interview 3: „... dass so eine LVE dann wirklich mindestens alle 1, 2 Semester wirklich pflichtmäßig durchgeführt wird. Im Moment ist es ja eher so Zufall, man kann zwar sagen ‚evaluiert mal‘, aber wenn man das nicht will, dann kommt man auch drum rum.“). Ebenfalls stark vertreten wird die Erwartung einer technologischen Weiterentwicklung der eingesetzten Verfahren ( $n=12$ ); insbesondere wird die konsequente Umsetzung von online-LVE erwartet, die jedoch ebenfalls nicht mit einer Veränderung auf qualitative Ebene einhergehen müsse (z.B. Interview 4: „... wird wahrscheinlich übers Internet ablaufen, das ist so meine Vorstellung, ansonsten wird sich wohl nicht viel ändern!“). Mit ebenfalls zwölf Nennungen wird der Erwartung Ausdruck verliehen, dass

Lehrende sowie LVE-Anbieter) noch zwischen den drei Erfahrungshintergründen (positiv, neutral, kritisch) signifikant; die %-Werte lagen in den Untergruppenh jeweils um maximal 10 Punkte auseinander.

durchaus eine qualitative Veränderung der LVE zu erwarten sei, im Sinne einer stärkeren Integration der Qualitätsentwicklung und einer gezielteren Verknüpfung mit hochschuldidaktischen Angeboten (z.B. Interview 19: „... dass sie in 10 Jahren auch in ein umfassenderes Qualitätssicherungsprogramm integriert sein wird an deutschen Hochschulen.“).

Mit zehn Nennungen in ihrer Bedeutung leicht abgestuft, wird ein Trend zu einer Standardisierung der Verfahren erwartet, der mit einer Vergleichbarkeit, Rankings oder einer Veröffentlichung der individuellen LVE-Ergebnisse einhergeht (z.B. Interview 15: „... sie wird deutlich mehr als heute formalisiert stattfinden und deutlich mehr in Richtung von Leistungsvergleichen zielen. Also dass zwischen den Lehrenden deutlich mehr Vergleiche stattfinden, dass man so Fächerrankings macht oder solche Geschichten.“). Mit acht Nennungen erneut weiter abestuft, wird die noch etwas weitergehende Erwartung genannt, dass LVE im Sinne des Modells der institutionellen Verankerung (vgl. Studie III) auch an deutschen Hochschulen unmittelbare Gehaltsrelevanz haben oder dass es zu LVE-basierten Mittelvergaben, Budgetierungen oder Vertragsentscheidungen kommen werde (z.B. Interview 13: „... dass Leute mit schlechten Lehrveranstaltungen weniger Geld bekommen werden. Die Universität wird immer weniger Geld haben und sich was ausdenken müssen, dieses kreativ so zu verteilen, dass sie weniger ausgibt. Also ich denke, das wird alles strammer, geordneter ablaufen, mit mehr Effekt.“).

In vier Fällen wird einer unklaren Zukunft für die LVE Ausdruck verliehen (z.B. Interview 15: „... entweder wird es sie gar nicht mehr geben. Oder sie wird deutlich mehr als heute formalisiert stattfinden und deutlich mehr in Richtung von Leistungsvergleichen zielen.“), und drei Befragte rechnen ausdrücklich nicht mit einer wesentlichen Veränderung (z.B. Interview 1: „Nichts ändert sich, weil die Universitäten gar nicht die finanziellen Mittel bereitstellen können - und oftmals vielleicht auch gar nicht bereitstellen wollen, um die entsprechenden Strukturen einzurichten und das sinnvoller zu gestalten. Deswegen muss ich leider sagen, halte ich es für am wahrscheinlichsten, dass sich nichts ändert.“).

Abschließend wurden den Befragten für eine summative Einschätzung der Zukunftsaussichten der LVE drei kontroverse Aussagen vorgelesen, und sie wurden gebeten, den Grad der individuellen Zustimmung auf einer Skala zwischen 0 („überhaupt nicht“) und 100 („voll und ganz“) anzugeben.

**Tabelle 8.14** Zustimmung zu drei kontroversen Aussagen über die künftige Rolle der Lehrveranstaltungsevaluation (N=30, Skala zwischen 0 „überhaupt nicht“ und 100 „voll und ganz“).

Aussage	M	SD	MD	min	max
"Lehrveranstaltungsevaluation hin oder her – die Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen bleibt doch mit LVE ganz genau so wie ohne."	26,0	22,6	20	0	90
"LVE ist eines von vielen Mosaiksteinchen, die in der Summe eine tiefgreifende und nachhaltige Veränderung der Hochschulen in Deutschland bewirken werden."	71,5	25,1	73	20	100
"Wozu diese ganze Reformdiskussion? LVE ist in der deutschen Hochschullehre doch schon längst Realität, und sie funktioniert!"	31,7	25,0	25	0	85

Die erste und die dritte Aussage (vgl. Tabelle 8.14) werden mit  $M_I=26,0$  und  $M_{III}=31,7$  gleichermaßen deutlich im ablehnenden Bereich der Antwortskala eingestuft; die Befragten sind somit weder der Auffassung, dass die LVE prinzipiell ohne Einfluss auf die Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen bleiben werde (erste Aussage), noch dass jetzt schon LVE in der Hochschullehre in funktionierender Weise

etabliert sei (dritte Aussage). Eine klare, wenn auch nicht uneingeschränkte Zustimmung erfährt demgegenüber die zweite Aussage; mit  $M_{ii}=71,5$  wird dem Gedanken zugestimmt, dass LVE einer von vielen kleinen Beiträgen sei, aus deren Summe sich in der Zukunft eine tiefgreifende und nachhaltige Veränderung ergeben werde. Die Streuung der Einschätzungen ist mit  $SD=22,6...25,1$  erheblich, wie auch die Minimal- und Maximalwerte zeigen. Dies deutet darauf hin, dass die Meinungen über das Instrument LVE nach wie vor geteilt sind und dass Personen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen zu sehr unterschiedlichen Prognosen für die künftigen Potenziale des Instruments gelangen.<sup>41</sup>

### 8|3|5 Diskussion Studie VI

Eine aus Studierenden, Lehrenden und Anbietern von LVE zusammengesetzte Stichprobe hat in durchaus kontroverser und zum Teil auch widersprüchlicher Weise Integrationsmöglichkeiten der Lehrveranstaltungsevaluation in Prozesse der Kompetenzentwicklung bei jwM diskutiert. Den drei an der Kompetenzentwicklung von jwM im Sinne der Einsatzkontexte (vgl. Kapitel 9) zu beteiligenden Personengruppen werden zum Teil übereinstimmende, zum Teil jedoch auch voneinander abweichende Funktionen zugewiesen.

Kommt es zu einer Integration der Vorgesetzten in den LVE-Prozess, stehen nach Ansicht der Befragten vor allem die steuernde und die reflexive Funktion im Vordergrund: Aus verschiedenen Überlegungen heraus, werden die Vorgesetzten nicht vorrangig in der Rolle gesehen, den jwM ergänzend zur Perspektive der Studierenden ein eigenes Feedback über konkretes Lehrverhalten zu geben (z.B. durch punktuellen Besuch der von den jwM gehaltenen Lehrveranstaltungen). Vielmehr sollten sie in Ausübung ihrer „Aufsichtsfunktion“ die Beteiligung an der LVE sicherstellen, Einsicht in die LVE-Ergebnisse nehmen und gemeinsam mit den jwM entweder direkt auf Ebene dieser konkreten Ergebnisse oder, auf einer übergreifenden Ebene, über den Lehrprozess allgemein ins Gespräch kommen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung aufzeigen. Auch aufgrund einiger Umsetzungshürden sowie vor dem Hintergrund von Befürchtungen, die mit einer allzu unmittelbaren Beteiligung der Vorgesetzten an der LVE „ihrer“ jwM einhergehen, wird die Integration der Vorgesetzten zwar als überwiegend nutzbringend, deren praktische Umsetzung jedoch im Vergleich zu den anderen beiden Personengruppen als etwas weniger aussichtsreich eingestuft. Die primär im Bereich der steuernden und reflexiven Begleitung der Kompetenzentwicklung gesehene Rolle der Vorgesetzten wird im Einsatzkontext „Mitarbeitergespräch“ (Abschnitt 9|3) wieder aufgegriffen.

Ein sehr großes Potenzial für die (lehrbezogene) Kompetenzentwicklung der jwM wird der Integration interdisziplinärer, zeitlich stabiler Netzwerke auf kollegialer Ebene zugebilligt: Besonders die reflexive Begleitung der Lehrprozesse, verbunden mit einem Erfahrungsaustausch und einer gegenseitigen Unterstützung in konkreten Fragen, sowie die gemeinsame Besprechung und Interpretation der individuellen LVE-Ergebnisse auf dieser nicht von Hierarchieunterschieden geprägten Ebene werden als Ansatzpunkte hervorgehoben. Darüber hinaus wird die gemeinsame Kompetenzentwicklung als spezielle Möglichkeit genannt, die ausschließlich die Netzwerke und keine andere Form der Unterstützung bieten kann, und

<sup>41</sup> In der Gesamtstichprobe unterschieden sich die durchschnittlichen Zustimmungen zu den drei Aussagen jeweils signifikant vom Skalenmittelpunkt (entsprechend 50,0; t-Tests für einfache Stichproben, jeweils  $p<0,001$  bei zweiseitiger Testung). Die naheliegende Vermutung, dass Personen mit positiven vs. negativen Vorerfahrungen mit LVE (vgl. Zusammenstellung der Stichprobe) sich in der Einschätzung der kontroversen Aussagen jeweils unterscheiden, bestätigte sich in weitergehenden inferenzstatistischen Analysen, auf die hier nicht im Detail eingegangen werden kann.

auch die unmittelbare Beteiligung am Feedback-Prozess (z.B. durch Hospitation) wird als gangbarer Weg genannt, die LVE-basierte Kompetenzentwicklung auf kollegialer Ebene zu unterstützen. Als wirksames Moment wird in den Schilderungen besonders die Kollegialität hervorgehoben, also der Umstand, dass sich alle am Netzwerk Beteiligten in einer in wichtigen Punkten vergleichbaren Situation befinden und damit vor ähnlichen Herausforderungen stehen und dass zwischen den am Netzwerk Teilnehmenden keine Hierarchieunterschiede herrschen.

Das weiteste Spektrum hinsichtlich der möglichen Funktionen weisen Coaching, Beratung, Supervision und/oder Mentoring auf. Sowohl die reflexive Begleitung als auch die unmittelbare Beteiligung am Feedback-Prozess, in dessen Fokus die LVE steht, wie auch konkrete Angebote zur Kompetenzentwicklung für jwM (vor allem in Anschluss an LVE, jedoch auch im Vorfeld, z.B. im Sinne von hochschuldidaktischer Grundausbildung) werden als mögliche Ansatzpunkte für die Integration dieser Personengruppe genannt. In den Aussagen der Befragten steht der Aspekt im Vordergrund, dass Coaches/Berater/-innen als neutrale, externe Personen eine bei den anderen Personengruppen nicht gegebene zusätzliche, externe, unbeeinflusste und doch von eigener Erfahrung gekennzeichnete Perspektive einnehmen können und zugleich (z.B. im Gegensatz zu den meisten Vorgesetzten) aufgrund ihrer spezifischen Ausbildung über explizite hochschuldidaktische Expertise verfügen.

Die gemeinsame Besprechung und Interpretation von LVE-Ergebnissen wird in allen drei Einsatzkontexten, unter Beteiligung aller drei Personengruppen als gangbarer Weg herausgestellt, ebenso wie die reflexive Begleitung der Lehrprozesse. Hinsichtlich dieser beiden Funktionen verspricht die Integration aller drei Personengruppen in etwa vergleichbare Wirkungen, während Kontrolle und Sicherstellung der Teilnahme (Vorgesetzte), kollegialer Ratschlag und Erfahrungsaustausch (Netzwerk) und Expertenrat sowie die neutrale Perspektive (Beratung/Coaching) jeweils die vorrangigen spezifischen Eigenarten eines bestimmten Einsatzkontextes darstellen.

Der abschließende Blick auf mögliche Zukunftsszenarien der Lehrveranstaltungsevaluation lässt wenig Zweifel daran, dass erhebliche Veränderungen der Rolle der LVE anstehen. Diese werden vor allem in drei Feldern gesehen, nämlich in der technologischen Entwicklung (insbesondere: Übergang zu online-Befragungen), in der quantitativen Ausweitung (durch Selbstverständlichkeit und/oder Verpflichtung) sowie in der qualitativen Integration (hin zu einer stärkeren Verknüpfung mit Qualitätsentwicklung und/oder Hochschuldidaktik, vgl. Studie I). Nur einer dieser drei dominierenden Trends, nämlich der letztgenannte, ist gemäß der Erkenntnisse der Wirksamkeitsforschung (vgl. Studie III) eng verknüpft mit der Erhöhung der Wirksamkeit dieses Instruments im Sinne von Lehrentwicklung und lehrbezogener Kompetenzentwicklung. Die anderen von den Befragten genannten Trends deuten zwar durchaus auf eine quantitative Intensivierung und Weiterentwicklung hin – nicht jedoch auf eine verstärkte *qualitative* Nutzung des Instruments *Lehrveranstaltungsevaluation* für die Zwecke der Personalentwicklung. Dass hierzu in den nächsten Jahren Entscheidungen und Weichenstellungen erfolgen müssen, wenn ein solcher Zweck tatsächlich eines Tages Realität werden soll, verdeutlicht die Aussage eines Befragten: *„Jetzt sind wir gerade so ein bisschen an einem Wendepunkt. Es zeigt sich gerade entweder ‚Bringt das überhaupt was?’ oder es verschwindet wieder. Es ist glaube ich ganz schwer, da eine Prognose zu liefern. Ich würde einfach mal sagen: Das Problem liegt nicht auf der Ebene der Evaluation, das liegt auf einer ganz anderen Ebene. Und zwar auf der Ebene ‚Wird erkannt, wie wichtig es ist auf der didaktischen Ebene eine sehr gute Veranstaltung zu führen, die nicht nur darauf beruht, dass dort Wissen vermittelt wird, sondern dass es interaktiv vermittelt wird, dass Zusammenhänge erkannt werden u.s.w.’.“* (Inter-

view 16) Die qualitative Richtung, die der Bologna-Prozess (vgl. Abschnitt 2|2) für die Hochschullehre andeutet, strahlt somit auch auf die Rolle der Lehrveranstaltungsevaluation aus, jedoch nicht zwangsläufig, nicht automatisch: Erst wenn die Entscheidung fällt, die Ziele des Bologna-Prozesses beim Wort zu nehmen und die bestehenden Steuerungsinstrumente der Hochschule neu zu bewerten und qualitativ neu zu positionieren, eröffnet sich die Chance, Instrumente wie eben die Lehrveranstaltungsevaluation aus ihrer isolierten Rolle der Abwicklung von „*technischen Routinen zur organisatorischen Bewältigung rechtlicher Auflagen*“ (Rindermann, 2003, S. 243) zu befreien und in ein Gesamtkonzept zur (lehrbezogenen) Kompetenzentwicklung einzubetten.

Dass dieses Potenzial der LVE bislang nicht, möglicherweise nicht einmal ansatzweise, ausgeschöpft wird, zeigt die deutliche Ablehnung der Befragten zur Aussage, dass schon jetzt LVE an deutschen Hochschulen hinreichend funktioniere und daher die ganze Reformdiskussion unnötig sei. Dass ein solches Potenzial existiert, zeigt die ebenso deutliche Zustimmung zu der Idee, dass LVE eines von vielen Mosaiksteinchen sei, aus denen sich in der Summe die erhoffte nachhaltige und tiefgreifende Veränderung der Hochschule ergeben könne.



**„Natürlich sind viele dieser Prozesse langwierig, häufig wird es nur trrippelschrittweise vorwärts gehen oder werden Rückschritte zu verkraften sein – aber erfolgreiche universitäre Personalarbeit wird sich m.E. von der weniger erfolgreichen vor allem durch die Unermüdlichkeit und Nachhaltigkeit unterscheiden, mit der jene betrieben wird und die andere nicht.“**

Dr. Stefan Baier, Leiter der Stabsstelle Personalentwicklung an der Wirtschaftsuniversität Wien, über einen wichtigen Erfolgsfaktor (nicht nur) der hochschulischen Personalentwicklung (Baier, 2005, S. 313)

*Das entwickelte Grundmodell des Kompetenzprofils ist in den empirischen Studien IV bis VI auf seine praktische Umsetzbarkeit und auf konkrete Ansatzpunkte zur Einbindung relevanter Personengruppen sowie auf die Integrierbarkeit der Lehrveranstaltungsevaluation hin untersucht worden. Die erhobenen Einschätzungen, wahrgenommenen Potenziale und Risiken werden nun zusammengeführt. Es werden in vier Einsatzkontexten konkrete Ablaufvorschläge für den Einsatz des Kompetenzprofils skizziert, die auf der Selbstorganisation der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen (ohne Unterstützung durch Dritte), auf der Beteiligung ihrer direkten Vorgesetzten (Mitarbeitergespräch), auf interdisziplinären und zeitlich stabilen Gruppen auf kollegialer Ebene (Netzwerk) sowie auf der Unterstützung in Form von Beratung, Coaching, Mentoring oder Supervision (Beratung) basieren.*

## 9 Entwicklungsphase II

### 9|1 Vier Einsatzkontexte

Die konzeptionellen Überlegungen und empirischen Studien haben gezeigt, dass die individuelle Kompetenzentwicklung bei jwM an deutschen Hochschulen derzeit noch nicht in einer umfassenden und systematischen Weise unterstützt wird: Ein Bruchteil der jwM nimmt an strukturierten Promotionsprogrammen teil (z.B. Berning & Falk, 2004; KMK & BMBF, 2004, vgl. Studie IV) oder wird im Rahmen hochschuldidaktischer Projekte in curricular organisierten Modellen (z.B. Wildt, 2002a; Webler, 2003; Durst, 2004; im Überblick mit jüngsten Entwicklungen: Berendt, 2006) vor allem im Bereich der lehrbezogenen Kompetenzen gefördert. Die überwältigende Mehrheit der an deutschen Hochschulen beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre sieht sich hingegen einer Situation gegenüber, die als zersplittert, unstrukturiert und intransparent (vgl. Studien I, II und IV sowie Entwicklungsphase I) zu bezeichnen ist.

Ein ausgeprägter Wunsch nach einer radikalen Abkehr von den bislang dominierenden traditionellen informellen und *Learning by Doing*-Prozessen der Kompetenzentwicklung ist dennoch nicht zu erkennen; so erhofft nur eine kleine Minderheit der jwM einen expliziten Übergang zu curricular organisierten Promotionsstudiengängen (vgl. Studie IV). Im Zuge der veränderten Autonomie der Hochschule (vgl. Kapitel 2) und im Rahmen veränderter Ansprüche an die Konzeption und Qualität hochschulischer Leistungen (vgl. Kapitel 3) ergibt sich trotzdem ein Bedarf an gezielter Kompetenzentwicklung für jwM, gerade in den bislang vernachlässigten Bereichen *Präsentation & Vermittlung* sowie *Management & Führung*, der hierzu passende Konzepte der Personalentwicklung erforderlich macht: Denn wie sollen die

jetzigen jwM und künftigen Hochschullehrenden Studiengänge konzipieren und qualitativ gestalten, wie sollen sie vor Ort über hohe Geldsummen entscheiden und stärker als je zuvor Drittmittel und externe Finanzierungsquellen einwerben, wie sollen sie die notwendigen Verhandlungsprozesse innerhalb ihrer Abteilung, ihres Fachs, ihrer Hochschule und gegenüber den Ministerien erfolgreich führen, wenn sie bestenfalls zufällig über die hierfür notwendigen Fähigkeiten verfügen oder bestenfalls beiläufig ihre Kompetenzen in den relevanten Bereichen haben ausbilden können? Die Hochschulen können es sich langfristig nicht erlauben, ihre eigene Position zu schwächen und auf die Spielräume ihrer „kontrollierten Autonomie“ (vgl. Abschnitt 2|1|4) zu verzichten, indem sie die sich aktuell bietende Chance verstreichen lassen, ihre Mitglieder und damit sich selbst zu starken Verhandlungspartnern zu machen und die für die „Hochschule 2000+“ notwendigen Kompetenzen an sich selbst vermitteln: *„Personalentwicklung und universitärer Wandel sind damit in einer eigentümlich rekursiven Struktur ineinander verwoben.“* (Laske, Meister-Scheytt & Scheytt, 2004, S. 2).

Zugleich ist angesichts veränderter Kompetenzanforderungen in der ausdifferenzierten Gesellschaft und globalisierten Wirtschaft (vgl. Kapitel 2) auch für diejenigen, die *nicht* langfristig an der Hochschule beschäftigt sein werden (sondern auf eine berufliche Perspektive außerhalb der Hochschule zusteuern, z.B. in Forschung und Entwicklung: Staudt & Kottmann, 2001; vgl. Studien II und IV), eine gezielte Vorbereitung auch auf die bislang weniger beachteten Kompetenzbereiche notwendig. Die von vielen als Lösung erdachte Vermittlung aller über das rein Fachliche hinausgehenden Kompetenzen *„in zusätzlichen, außerhalb des Faches angesiedelten Serviceeinrichtungen (...) kommt einer Delegation und dem Entzug von Verantwortung auf Seiten der VertreterInnen der Fachwissenschaft gleich“* (Brendel & Rose, 2000, S. 152; ähnlich: Berendt, 1995) und verfehlt damit ihren Zweck. Denn gerade die fehlende Verankerung im „Arbeitsplatz Hochschule“ und die damit einhergehende unklare Nutzenwahrnehmung vieler Entwicklungsangebote erscheinen ursächlich für die bislang nur einseitig erfolgende Kompetenzentwicklung der jwM (Merl, 1999; Hendrich, 2000; Siebolds, 2001; Studien II und IV). Falls die Institution *Hochschule* also eine über das Fachliche hinausgehende Entwicklung ihrer Mitglieder wünscht (und sie *sollte* es zum Erhalt der eigenen Autonomie auf individueller und institutioneller Ebene wünschen), muss sie, genau wie andere Organisationen auch (Wittmann & Kaschube, 1998), gezielte Maßnahmen zu einer ausgewogenen Förderung aller Kompetenzbereiche im jeweils notwendigen Ausmaß ergreifen. Statt dessen bietet sich derzeit noch der Anblick einer

*„... Diskrepanz zwischen der realen Arbeitsbelastung und einem ‚gewachsenen‘ Selbstverständnis von Wissenschaftlern. Deren Renommee definiert sich nach gängiger (west-)deutscher Auffassung zu 80 Prozent über die Reputation als Forscher, während in der akademischen Praxis die Lehre einen zentralen Stellenwert hat. Noch weniger ist bisher die Wahrnehmung administrativ-planerischer Aufgaben akzeptiert (...). Professionelles Management, Lehre und Forschung sind heute gleichermaßen konstitutive Elemente der institutionalisierten Wissenschaft.“* (Ebel-Gabriel, 2003, S. 28).

Anstelle also der bisherigen strukturellen und, hiervon nicht unabhängig, auch motivationalen Trennung zwischen den drei wichtigsten Tätigkeitsfeldern *Forschung, Lehre* und *(Hochschul-)Management* (vgl. ausführlich Abschnitt 5|1|2) und der einschränkenden Fokussierung auf die Entwicklung der Kompetenzen für das erste dieser drei Tätigkeitsfelder sollte die Frage in den Vordergrund rücken, welche Kompetenzen für die jeweils individuell angestrebte berufliche (auch: wissenschaftliche) Perspektive in welchem Maße benötigt werden und wie diese zu erwerben sind. Die Herausforderung an die hochschulische Personalentwicklung liegt darin, in kleinen Schritten und in Anknüpfung an – und eben

nicht: unter Abkehr von den traditionellen Arten und Weisen der Kompetenzentwicklung (vgl. Wottawa 2001) – (1) eine Integration der thematischen Schwerpunkte zu leisten, hinsichtlich derer die Kompetenzentwicklung von jwM zur Bewältigung ihrer aktuellen und künftigen Tätigkeitsfelder erfolgen soll, (2) die Prozesse, die zur Kompetenzentwicklung und ihrer Steuerung beitragen, stärker als bislang in den „Arbeitsplatz Hochschule“ zu integrieren und (3) alle hierfür verfügbaren Ressourcen – Instrumente wie Personengruppen gleichermaßen – für die Kompetenzentwicklung nutzbar zu machen.

Das Instrument *Kompetenzprofil* versucht, das Gemeinsame und nicht das Unterscheidende der Themen, Prozesse und Ressourcen zur Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ hervorzuheben. Den jwM soll durch das Kompetenzprofil nahegelegt werden, dass der Besuch eines hochschuldidaktischen Workshops sich *im Prinzip* nicht unterscheidet vom Kompetenzgewinn während der erstmaligen Vorbereitung einer Präsentation von Forschungsergebnissen für eine Tagung oder vom Erwerb von Fähigkeiten zur Einwerbung von Drittmitteln für ein selbst konzipiertes Forschungsprojekt: Alle drei Wege bereiten jwM auf eine sachgerechte Übernahme aktueller oder künftiger beruflicher Tätigkeiten vor, alle drei Varianten sind Möglichkeiten, einen bestehenden Entwicklungsbedarf zu decken, und alle drei Varianten weisen keinen ausschließlichen Bezug zur Fachkompetenz auf.

Um diese integrative Perspektive zu betonen, ist die in Kapitel 7 beschriebene allgemeine Schrittfolge für das Kompetenzprofil konzipiert worden. In Studie IV wurden bestehende Unterstützungsquellen am „Arbeitsplatz Hochschule“ und Möglichkeiten des Einsatzes der Kompetenzprofile erfragt. Dabei kristallisierten sich nach und nach vier *Einsatzkontexte* heraus, die in Studie V weiter geprüft wurden und in diesem abschließenden Kapitel mit einer konkreten, an den jeweiligen Einsatzkontext angepassten Schrittfolge versehen werden. Sie greifen jeweils einen von vier in der Hochschule traditionell wirksamen Mechanismen der Kompetenzentwicklung auf: (1) Die *Selbstorganisation* des Wissens- und Fähigkeitserwerbs als charakteristisches Merkmal wissenschaftlicher Tätigkeiten an der Hochschule generell, (2) die besondere Konstellation des Verhältnisses zwischen den jwM und ihren *Vorgesetzten*, welche in vielen Fällen zugleich auch die Betreuenden ihrer Dissertation sind, (3) die Stärke und fachliche Relevanz von *Peer Groups* und *Netzwerken* auf zumeist informeller kollegialer Ebene, (4) die an Hochschulen besonders stark spürbare Präsenz und Bedeutung von *Expertinnen und Experten*. Diese vier in der Tradition und im Wertesystem der Hochschule verankerten Formen werden in den nachfolgend beschriebenen Einsatzkontexten für das Instrument *Kompetenzprofil* aufgegriffen. Durch die Formulierung von Leitfragen und durch die Vorgabe von beispielhaften, als Option, nicht Zwang zu verstehenden Musterabläufen wird versucht, den Fokus bei der Selbstorganisation, im Verhältnis zwischen Vorgesetzten und jwM, in der Arbeit in interdisziplinären Netzwerken sowie im Verlauf von Beratungssituationen in Richtung auf eine Klärung der individuellen Entwicklungsziele und auf die am individuellen Bedarf orientierte Auswahl konkreter Entwicklungsvorhaben zu lenken (vgl. allgemeine Schrittfolge in Abschnitt 7 | 2 | 3).

## 9 | 2 Selbstorganisation

Die Selbstorganisation der wissenschaftlichen Arbeit ist ein Kernmerkmal dieses Berufsfeldes (Florack & Messner, 2006, S. 12: „*Prinzip des persönlichen Wachstums*“). Das selbstorganisierte Betreiben von Forschung und Lehre wird als ein so wichtiges Gut angesehen, dass sogar ein verfassungsrechtlicher Schutz gewährt wird: Das „*Prinzip der Selbstorganisation*“ (Arnold, 2000, S. 44; vgl. Konzept „*forschendes*“

*Lernen*“: Wildt, 2002b) ist in der Hochschultradition fest verwurzelt. Angebote zur Kompetenzentwicklung, die dieses Prinzip in Frage stellen, sind von vornherein mit einer schweren Hypothek belastet. Die von vielen vertretene Kritik an den in Pilotprojekten erprobten *curricularen* Strukturen zur Nachwuchsförderung (z.B. Berning & Falk, 2004, S. 73) oder Vorbehalte gegenüber stark strukturierten Angeboten hochschuldidaktischer Einrichtungen (vgl. Huber, 1999) erhalten vor diesem Hintergrund eine zusätzliche Bedeutung.

Auch in aktuellen Konzepten der Personalentwicklung außerhalb des Hochschulbereichs ist eine Stärkung der expliziten Selbstorganisation der Lernenden zu beobachten. In ihrer Analyse zu Zukunftstrends der Personalentwicklung stellen Wunderer & Dick (2003, S. 134 ff.) fest: *„Selbstentwicklung wird Normalität: Mitarbeitende werden in Zukunft wesentlich mehr Verantwortung für ihre Entwicklung übernehmen.“* Allerdings dürfe *„Selbstentwicklung nicht zur Ausrede für mangelnde organisierte Personalentwicklung“* werden (ebd.). Die Herausforderung für die PE gerade an der Hochschule liegt darin, die nicht triviale, sich nicht von selbst ergebene Balance zwischen der Verantwortung für die eigene, individuelle, idiosynkratische Entwicklung einerseits und geeigneten Unterstützungen, Hilfsangeboten und der Schaffung von Verbindlichkeit andererseits zu finden, denn: *„Selbstreguliert lernen können ist (...) nicht nur eine Frage der persönlichen Arbeits- und Lerndisziplin, sondern es bedarf auch einer Anleitung, wie man selbstreguliert lernt.“* (Dubs, 2000, S. 102, ähnlich: Arnold, 2000; Siebert, 2001).

Diese Notwendigkeit einer Anleitung, einer gewissen unterstützenden Strukturierung steht auch im Fokus von PE-Konzepten, die sich speziell mit der Selbstorganisation des Lernens beschäftigen. So stellen Greif und Kurtz (1995) in ihrer Übersicht über Methoden des selbstgesteuerten Lernens heraus: Lernkonzepte, die die individuelle Motivation zur Weiterentwicklung und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen in den Vordergrund stellen, *„verlangen nach Methoden, die diese Elemente fördern“* (S. 153). Um der Kompetenzentwicklung von jwM eine Richtung zu geben, bedarf es einer Unterstützung, die die notwendige Verantwortungsübernahme für die eigene Entwicklung ermöglicht: Gelungene Selbstorganisation bedeutet also nicht, alleine gelassen zu werden (vgl. Studie IV), sondern eben gerade so viel Unterstützung zu erhalten, dass eine Steuerung der eigenen Kompetenzentwicklung möglich wird.

Im Gegensatz zur „Fremdorganisation“ der Kompetenzentwicklung richtet sich die im Einsatzkontext *Selbstorganisation* angestrebte Unterstützung ausdrücklich *nicht* auf die Auswahl und Festlegung der zu lernenden Inhalte und der Lernmethoden, sondern auf die Funktion, die im Kompetenzmodell in Abschnitt 4|1|3 als *Metakompetenz* bezeichnet wurde – eben auf die Fähigkeit, Inhalte und Methoden der eigenen Kompetenzentwicklung selber festzulegen. Zur Unterstützung dieser Fähigkeit dienen neben Inventaren zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen (z.B. Sonntag & Schäfer-Rausser, 1993; Sonntag, 1996 sowie das in dieser Arbeit konzipierte Kompetenzprofil) Ansätze wie beispielsweise *„Leittexte“* mit methodischen Hinweisen zum Erlernen der gewünschten Kompetenzen (Greif & Kurtz, 1995, S. 154; Finger-Hamborg, 2003, S. 238), das *„Lehrportfolio“*, mit dessen Hilfe jwM die von ihnen erbrachten Lehrveranstaltungen im Rückblick beschreiben und zu einer Selbstreflexion nutzen können (von Queis, 2004; ähnlich: Weissenböck, 1998) oder das *„Studentagebuch“* zur Reflexion von Lernprozessen (Webler, 2002) sowie Ansätze zur Unterstützung der Selbst-Setzung von Entwicklungszielen (Wittmann & Kaschube, 1998). Erfahrungen wie beispielsweise mit dem *„Studentagebuch“* (Webler, 2002, S. 110) zeigen, dass die *strukturierte schriftliche Auseinandersetzung* mit dem eigenen Entwicklungsprozess geeignet sein kann, die erwünschte Verantwortungsübernahme, Prioritätensetzung und Zielorientierung des Prozesses der Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

Studie II hat deutlich gemacht, dass eine mangelnde Verankerung in der persönlichen Arbeitswelt und ein unklarer individueller Nutzen von Entwicklungsangeboten die Motivation zur Nutzung dieser Angebote untergräbt: Wichtig ist daher, dass mit dem Kompetenzprofil keine Zielvorgaben an die jwM herangetragen werden, die als unpassend oder von außen vorgegeben wahrgenommen werden könnten, sondern dass die jwM selbst ihre individuellen Zielvorstellungen und die zur Erreichung notwendigen Schritte definieren können. Tabelle 9.1 zeigt den vor dem Hintergrund dieser Erwägungen konzipierten Umgang mit dem Kompetenzprofil im Einsatzkontext *Selbstorganisation*.

**Tabelle 9.1** Schrittfolge der Bearbeitung des Kompetenzprofils im Einsatzkontext *Selbstorganisation*.

Schritt	Inhalt	Erläuterung, Instruktion
1	<b>Definition IST-Kompetenzprofil</b>	<p>„Wie schätzen Sie die Ausprägung Ihrer berufsbezogenen Kompetenzen zum aktuellen Zeitpunkt ein? Markieren Sie Ihre persönliche Selbsteinschätzung durch Ankreuzung im Kompetenzprofil. Falls Ihre Einschätzung außerhalb des abgedeckten Skalenbereichs liegt, markieren Sie bitte den linken bzw. rechten Randpunkt auch für Kompetenzstufen, die darunter bzw. darüber liegen.“</p> <p>Skala 5-stufig oder 7-stufig zwischen „Grundkompetenz“ und „Expertenkompetenz“ mit Erläuterung:            „Grundkompetenz umfasst punktuell ausgeprägte Kenntnisse und Erfahrungen, die zur Bewältigung gelegentlicher beruflicher Herausforderungen im betreffenden Kompetenzbereich (z.B. Einsatz von Forschungsmethoden) ausreichen. Expertenkompetenz bezeichnet übergreifende Kenntnisse und Erfahrungen, die zur Bewältigung besonderer beruflicher Herausforderungen befähigen.“</p> <p>Entscheidend sind die von der ausfüllenden Person selbst wahrgenommenen/vermuteten Kompetenzen, auf die in späteren Schritten und/oder durch die Beteiligung Dritter korrigierend Einfluss genommen werden kann</p>
2	<b>Präzisierung der gegenwärtig angestrebten beruflichen Perspektive</b>	<p>„Bitte denken Sie an Ihre mittelfristige berufliche Perspektive, die Sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt anstreben. Notieren Sie diese Perspektive als konkretes Berufsbild oder Tätigkeitsfeld in Stichworten.“</p> <p>Aktivierung der künftig angestrebten beruflichen Tätigkeit, konkrete Beschreibung einer bestimmten Perspektive, um Zielorientierung der Kompetenzentwicklung bewusst zu machen</p>
3	<b>Definition SOLL-Anforderungsprofil</b>	<p>„Wie sollte das Kompetenzprofil einer Person aussehen, um den Anforderungen dieser Tätigkeit gewachsen zu sein? Markieren Sie das Anforderungsprofil Ihrer beruflichen Perspektive durch Umkreisung im Kompetenzprofil.“</p> <p>Variante für Einsatz des Kompetenzprofils mit Blick auf aktuell ausgeführte Tätigkeit:            „Welche Anforderungen nehmen Sie in Ihrer gegenwärtigen Tätigkeit wahr? Wie sollte das Kompetenzprofil einer Person aussehen, um den Anforderungen dieser Tätigkeit gewachsen zu sein?“</p> <p>Entscheidend sind die von der ausfüllenden Person wahrgenommenen/erwarteten Anforderungen, auf die in späteren Schritten und/oder durch Beteiligung Dritter korrigierend Einfluss genommen werden kann</p>
4	<b>Auswahl von Entwicklungsschwerpunkten</b>	<p>„Wählen Sie drei bis fünf Kompetenzbereiche aus, die Sie mit Blick auf Ihre berufliche Perspektive innerhalb des nächsten Jahres weiterentwickeln möchten. Machen Sie die ausgewählten Bereiche im Kompetenzprofil kenntlich.“</p> <p>Einschränkung der für einen bestimmten Zeitraum angestrebten Veränderungsschritte zur Vorbereitung einer realistischen Zielsetzung</p>
5	<b>Definition konkreter anschließender Schritte zur Kompetenzentwicklung</b>	<p>„Wählen Sie fünf bis sieben konkrete Vorhaben aus, die Sie sich zur Umsetzung innerhalb des nächsten Jahres vornehmen, um Ihr Kompetenzprofil weiter zu entwickeln, und notieren Sie diese auf einem separaten Blatt. Geben Sie an, welche Kompetenzbereiche vom jeweiligen Vorhaben profitieren und wie Sie die Umsetzung durch eine Person, ein Zieldatum und einen Umsetzungsindikator unterstützen.“</p> <p>Präzisierung der vorgenommenen Maßnahmen für den definierten Zeitraum mit dem Ziel einer „Validierung“ der Ziele und einer konkreten und verhaltensrelevanten Formulierung</p>

Das Instrument *Kompetenzprofil* soll in diesem Einsatzkontext primär die Metakompetenz und berufliche Selbstreflexion der jwM stärken und ihnen eine Handhabe geben, um selbstgesteuert die eigene Kompetenzentwicklung zielorientiert in Angriff zu nehmen. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die jwM selbst die bestinformierten Expertinnen und Experten in Bezug auf ihren gegenwärtigen Kompetenzstand und die angestrebten Entwicklungslinien sind (vgl. McEnery & McEnery, 1987), sollen durch den Einsatz des

Kompetenzprofils im Einsatzkontext *Selbstorganisation* folgende Ziele erreicht werden: (1) Explizierung des selbst eingeschätzten aktuellen IST-Standes der eigenen Kompetenzen (Variante: Rückblick auf das WAR-Kompetenzprofil zu einem früheren Zeitpunkt, z.B. zum Zeitpunkt der Aufnahme der aktuellen Tätigkeit, zur Vergegenwärtigung der bereits erreichten Entwicklungsschritte), (2) Formulierung der aktuell angestrebten beruflichen Perspektive (vgl. Studie IV), (3) Explizierung des für die vorrangig angestrebte berufliche Perspektive antizipierten SOLL-Anforderungsprofils (Variante: Bezugnahme auf die aktuell ausgeübte Tätigkeit), (4) Gegenüberstellung des IST-Profiles und des SOLL-Anforderungsprofils zur Verdeutlichung von Entwicklungsbedarf, (5) Setzung von Schwerpunkten für die individuelle Entwicklung, (6) Formulierung konkreter Entwicklungsziele, (7) Weckung von Interesse für weitere Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Rolle.

Schmidt, Pester, Scholl, Volkmar & Loßnitzer (2006) haben dieses Konzept in einer Broschüre<sup>42</sup> umgesetzt, die jwM direkt beim Eintritt in die Hochschule bzw. innerhalb der ersten Wochen ihrer Tätigkeit zur Verfügung gestellt wird. Aus der Verbindung mit der Darstellung einer Reihe konkreter Angebote und Maßnahmen (z.B. Anbieter hochschuldidaktischer Workshops) ergibt sich als Folge der Bearbeitung des Kompetenzprofils im Optimalfall eine Auswahl von konkreten Vorhaben, die sich die Person innerhalb des nachfolgenden Jahres für die eigene Kompetenzentwicklung zur Umsetzung vorgenommen hat. Für die Evaluation und Weiterentwicklung des Instruments *Kompetenzprofil* wären eine Längsschnittbetrachtung und der Vergleich mit anderen Unterstützungsmöglichkeiten von großem Nutzen; entsprechende Forschungsfragen werden daher in Kapitel 10 abschließend benannt.

## 9|3 Mitarbeitergespräch

Die hohe Bedeutung des individuellen Verhältnisses zwischen Vorgesetzten und jwM (z.B. Berning & Falk, 2004, vgl. Abschnitt 5|1|1) wurde in Studie IV deutlich. In der Studie wurde zugleich ein Bedarf nach einer stärkeren Wahrnehmung der Rolle der direkten Führungskräfte an der Hochschule herausgestellt, besonders mit Blick auf die Klärung von Zielen und Erwartungen während der Einstiegsphase am „Arbeitsplatz Hochschule“. Diese Aspekte rücken ins Zentrum des Einsatzkontexts *Mitarbeitergespräch*.

Besonders während der ersten Jahre ihrer Tätigkeit an der Hochschule stehen jwM in einem ausgeprägten *Abhängigkeitsverhältnis* zu ihren Vorgesetzten (vgl. Sager, 1999; Bornmann & Enders, 2002; Schmitt, 2004). Diese Abhängigkeitsverhältnisse sind von einer hohen Individualität gekennzeichnet. Wird eine Promotion angestrebt, kommt hinzu, dass diese Abhängigkeit thematisch auch auf künftige berufliche Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten ausstrahlt: Das durch den Betreuer oder die Betreuerin zumindest mitbeeinflusste Promotionsthema stellt eine inhaltliche Festlegung des/der jwM dar und zieht eine fachliche Spezialisierung nach sich, die den späteren Spielraum für alternative Arbeitsfelder einschränken kann. Zur besonderen Bedeutung des Verhältnisses zwischen jwM und ihren Führungskräften trägt darüber hinaus bei, dass letzteren auch die Aufgabe zukommt, die „*praktische, eher informelle Förderung und Einführung des Nachwuchses in die Scientific Community und Expertenkultur*“ (Webler, 2003, S. 244) anzuregen und zu unterstützen. Je nachdem welche Kontakte der/die Vorgesetzte ermöglicht, können sich weitere Entwicklungsmöglichkeiten ergeben oder aber verschlossen bleiben.

<sup>42</sup> ebenso wie Studie II gefördert im Rahmen des „Innovationsfonds Campus Thüringen“ des Thüringer Kultusministeriums.

Diese hohe Relevanz des Verhältnisses zwischen Vorgesetzten und jwM und die Ressource *Führungskraft an sich* kann und muss auch als Chance für die hochschulische Personalentwicklung genutzt werden. Denn wenn ohnehin die Arbeit am Lehrstuhl oder im Forschungsprojekt darauf gerichtet ist, das Wissen und die Techniken der jwM für ein bestimmtes Gebiet zu entwickeln, könnte dieser ohnehin stattfindende Kontakt der jwM mit ihren direkten Vorgesetzten auch gezielt ausgebaut werden zu einer verstärkt systematischen Steuerung der Kompetenzentwicklung, die beide Aspekte verbindet und über das rein Fachliche hinausgeht. Die entscheidende Rolle der Führungskräfte in der Personalentwicklung wurde bereits in Abschnitt 4|3 diskutiert; als Präferenzmodell ergab sich dort eine zentrale Organisation der konkreten PE-Angebote (z.B. in hochschuldidaktischen Zentren mit erweitertem Angebotsspektrum), während die Auswahl und Planung der Teilnahme dezentral, vor Ort, im Verhältnis zwischen direkten Führungskräften und jwM geschieht (vgl. Staudt & Kottmann, 2001, S. 236ff.):

*„Dabei liegt die erste Verantwortung nach dem Subsidiaritätsprinzip bei den Mitarbeitern selbst. Als mündige Menschen mit eigenen Zielvorstellungen sollten sie für ihre Entwicklung selbst einstehen. Vorgesetzte leisten dabei ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, Personalentwicklungsabteilungen und andere professionelle Institutionen unterstützen in dritter Instanz.“ (Wunderer & Dick, 2003, S. 135).*

In einer Reihe von PE-Konzepten werden unterschiedlich stark strukturierte *Mitarbeitergespräche* als Instrumente zur Kompetenzentwicklung eingesetzt; zum Teil wird ihnen hierbei ausdrücklich die doppelte Funktion als *eigentliches* Instrument der PE (z.B. indem das Feedback der Führungskraft die arbeitsbezogenen Einstellungen von jwM verändern oder bestärken soll) sowie als Instrument zur *Steuerung* von PE zugewiesen (z.B. indem sich aufgrund des Feedbacks weiterer Entwicklungsbedarf ergibt, der dann im Gespräch konkretisiert wird: Holling & Liepmann, 1995, ähnlich McFarlane Shore & Bloom, 1986). Es stehen unterschiedliche Verfahren und Formate des Mitarbeitergesprächs zur Auswahl: So diskutieren Schuler und Prochaska (1999, S. 182) das Mitarbeitergespräch als eine Variante der Personalbeurteilung, die als beiläufiges Feedback, als Leistungsbeurteilung zur Bewertung der Qualität vergangener oder gegenwärtiger Arbeit oder aber als Potenzialbeurteilung zum Ausloten möglicher künftiger Entwicklungen ausgestaltet werden kann. Sonntag (1996) verbindet die Selbst- und Fremdeinschätzung (hier: jwM und Führungskraft) des gegenwärtigen Kompetenzstandes mit einem *„Zielvereinbarungsgespräch“* (S. 138, ähnlich: Frey & Balzer, 2003 und speziell für den Hochschulkontext: Florack & Messner, 2006), auf dessen Basis sich eine Vereinbarung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in über die künftige Entwicklung des arbeitsbezogenen Verhaltens ergibt. Kastner (1999) skizziert als *„Fördergespräch“* eine weitere Form des Mitarbeitergesprächs, bei der die künftige Kompetenzentwicklung und die hierbei mögliche Unterstützung durch die Führungskraft oder die Organisation im Vordergrund steht.

Zimmerli und Kopp (2000) verbinden mit der möglichen Einführung von derartigen Mitarbeitergesprächen an der Hochschule die Hoffnung auf eine präzisere Orientierung der Mitarbeiter/-innen, auf Verbindlichkeit und auf einen Gegenpol zu dem im üblichen Hochschulalltag zu selten erfolgenden Feedback über die eigene Leistung. Wunderer & Dick (2003, S. 143) wenden kritisch gegen Mitarbeitergespräche ein, dass sie im Arbeitsalltag am Zeitmangel, einer inkompatiblen Prioritätensetzung und Motivation, nicht zuletzt aber auch am (mangelnden) Führungsgeschick der Vorgesetzten scheitern können (vgl. Studie V). Perspektivisch könnte daher daran gedacht werden, mit der Einführung von Mitarbeitergesprächen *für die jwM* gleichzeitig eine Kompetenzentwicklung *ihrer Vorgesetzten* eben

für diese Mitarbeitergespräche vorzunehmen. Anders als beim Einsatzkontext *Selbstorganisation*, wird neben der Selbsteinschätzung der Kompetenzen auch eine Fremdeinschätzung (eben: durch die direkten Vorgesetzten) erhoben. Die Bearbeitung des Kompetenzprofils durch die jwM entsprechend dem Einsatzkontext *Selbstorganisation* sowie in modifizierter Form durch die jeweilige Führungskraft wird als Vorbereitung des Gesprächs vorausgesetzt; Tabelle 9.2 zeigt die vollständige Schrittfolge.

**Tabelle 9.2** Schrittfolge der Bearbeitung des Kompetenzprofils im Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch*.

Schritt	Inhalt	Erläuterung, Frage/Instruktion
<b>0.1</b>	<b>Vereinbarung des Gesprächstermins</b>	Führungskraft (Vorgesetzte/-r, ggf. zugleich Betreuer/-in der Promotion) und jwM vereinbaren Mitarbeitergespräch unter Einsatz des Kompetenzprofils, Verständigung über Vorgehensweise (z.B. beide füllen Kompetenzprofil aus, z.B. Diskussion über künftige berufliche Perspektiven oder über aktuelles Tätigkeitsprofil)
<b>0.2</b>	<b>Vorbereitung Mitarbeiter/-in</b>	jwM füllt Kompetenzprofil über sich selbst aus
<b>0.3</b>	<b>Vorbereitung Vorgesetzte/-r</b>	Führungskraft füllt Kompetenzprofil über Mitarbeiter/-in aus und überlegt, welche Maßnahmen/Methoden zur Kompetenzentwicklung bei sich selbst hilfreich waren (z.B. Besuch von Fachkongressen, Austausch mit Kollegen/innen, ...); Führungskraft notiert mögliche Ziele der Kompetenzentwicklung für Mitarbeiter/-in sowie mögliche Maßnahmen/konkrete Angebote
<b>1</b>	<b>Gesprächseinstieg (ca. 10 Minuten)</b>	„Wie schätzen Sie den aktuellen Stand Ihrer Kompetenzentwicklung ein?“ ggf. „Welche Entwicklung haben Sie im letzten Jahr/seit Beginn Ihrer Tätigkeit erreicht?“ ggf. „Auf welche Weise ist es Ihnen bislang gelungen, Ihre Kompetenzen zu entwickeln?“
<b>2</b>	<b>Feedback Führungskraft (ca. 10 Minuten)</b>	„So nehme ich Ihren aktuellen Stand/Ihre bisherige Entwicklung wahr!“ Schilderung der Wahrnehmung aus Sicht der Führungskraft anhand konkreter Situationen und Beispiele, möglichst konkret in Beziehung zu einzelnen Kompetenzen setzen; Eingehen auf Stärken und auf Schwächen, auf Übereinstimmungen und auf Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen jwM und Führungskraft hinweisen
<b>3</b>	<b>Abstimmung Entwicklungsziele (ca. 20 Minuten)</b>	„Welche Kompetenzanforderungen nehmen Sie derzeit/in Bezug auf Ihre berufliche Perspektive wahr?“ ggf. gegenwärtig angestrebte berufliche Perspektive benennen „Und in welchen Kompetenzfeldern möchten Sie sich im kommenden Jahr vor allem weiterentwickeln?“ Führungskraft empfiehlt Schwerpunkte, weist auf Übereinstimmungen und Unterschiede in den Schwerpunktsetzungen hin, Empfehlung: auf ausgewogene Entwicklung in unterschiedlichen Kompetenzbereichen achten, Kompromisslösung anstreben; konkrete Benennung der Entwicklungsziele (z.B. Fachwissen zu konkretem Thema aneignen, Kompetenzen im Projektmanagement im Zuge eines bestimmten Vorhabens/Forschungsprojekts aufbauen, ...)
<b>4</b>	<b>Vereinbarung von Maßnahmen (ca. 15 Minuten)</b>	„Wodurch wollen Sie diese Entwicklungsziele konkret erreichen? Wie kann ich Sie dabei unterstützen?“ Führungskraft hilft bei Konkretisierung der Entwicklungsziele, empfiehlt Maßnahmen aus eigener Erfahrung, Empfehlung: Entscheidung von jwM für hiervon abweichende Maßnahmen akzeptieren, nach Kompromisslösung suchen; Anbieten von zeitlicher, persönlicher und/oder finanzieller Unterstützung an (z.B. Finanzierung von Tagungsbesuch, Schaffung von Kontakt zu bestimmtem Ansprechpartner, ...); Empfehlung: max. 5-7 Maßnahmen konkret vereinbaren und schriftlich festhalten
<b>5</b>	<b>Abschlussphase (ca. 5 Minuten)</b>	„Was werden Ihre nächsten Schritte sein?“ Vereinbarung des nächsten Schritts; ggf. Festlegung eines Nachfolgegesprächs
<b>x</b>	<b>Nachfolgegespräche</b>	Wiederholung des Gesprächs mit ähnlichem Ablauf, Durchsicht der Unterlagen aus Erstgespräch; Formulierung neuer Entwicklungsziele „Welche der Maßnahmen, die Sie sich vorgenommen haben, haben Sie tatsächlich umgesetzt? Welche Erfahrungen haben Sie hierbei gemacht?“

Die Funktionen des Kompetenzprofils im Einsatzkontext *Mitarbeitergespräch* umfassen in variabler Gewichtung: (1) Austausch zwischen Führungskraft und jwM über den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung des/der jwM mit Orientierungsfunktion, (2) Verfügbarmachung der Expertise und des Erfahrungswissens der Führungskraft mit Prozessen der Kompetenzentwicklung auf den unterschiedlichen Stufen der eigenen wissenschaftlichen Karriere, (3) Stärkung und Bewusstmachung der im direkten Arbeitsumfeld ablaufenden PE-Prozesse (z.B. *Learning by Doing* und Arbeit an der Promotion als

zielorientierte Kompetenzentwicklung verstehen helfen; Sicherstellung der Teilnahme an LVE durch Vermittlung des Sinns und Nutzens, vgl. Studie VI), (4) Mitarbeitergespräch als Gelegenheit zum strukturierten Feedback sowie zur Steuerung der kompetenzentwickelnden Maßnahmen außerhalb des Arbeitsumfelds für den/die jwM (z.B. auch: Besprechung der LVE-Ergebnisse), (5) Klärung und Sicherstellung möglicher Unterstützung für die Kompetenzentwicklung durch Führungskraft, (6) Impulse an die Führungskraft zur Weiterentwicklung des eigenen Führungsverhaltens.

## 9|4 Netzwerk

Die Arbeit in Netzwerken ist in der Kultur der Hochschule tief verwurzelt; sie wird als selbstverständlicher Teil wahrgenommen und trägt dort, wo sie aktiv genutzt wird, positiv zu Hochschulprozessen in unterschiedlichen Bereichen bei. Die Stärke und fachwissenschaftliche Anerkennung gegenseitiger Unterstützung in Netzwerken, die zugleich eine große Chance für die hochschulische Personalentwicklung darstellt (z.B. Overall & Marsh, 1979: „*peer counseling*“; Dose, 2004: Übernahme von Verantwortung für PE durch die „*Scientific Community*“; Fulton, 1999, S. 105: „*interdisziplinäre Weisheit*“) wird beispielsweise schon jetzt systematisch für Evaluationsverfahren genutzt (vgl. Abschnitt 2|2|2, z.B. externe Evaluation in der zweistufigen Lehrevaluation; *Peer Review*: Hopbach, 2005). Sie spielt auch in der Einstiegsphase der jwM, dort jedoch vor allem auf informeller Ebene eine wichtige Rolle. Mit dem Einsatzkontext *Netzwerk* wird ein Ansatz beschrieben, diese Ressource aus Sicht der Hochschulen systematisch für die Kompetenzentwicklung bei jwM zu nutzen.

Die unterstützende Kraft des Austausches mit Personen derselben Hierarchieebene, innerhalb oder außerhalb des direkten Arbeitsumfeldes, wird in empirischen Studien über Entwicklungsprozesse in Wirtschaftsunternehmen (z.B. Louis et al., 1983, S. 861) als wertvolle Ressource belegt. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erweist sich auch im Hochschulbereich in zahlreichen Kontexten als hilfreich für die individuelle Kompetenzentwicklung. So weisen Cohen & McKeachie (1980, S. 148) auf eine Reihe von Möglichkeiten hin, wie Kolleginnen und Kollegen im Prozess der Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt werden können, beispielsweise um ergänzendes persönliches Feedback zu geben oder um die Einschätzungen der Studierenden um eine zusätzliche externe Perspektive, nämlich: die kollegiale Perspektive zu erweitern (vgl. auch Studie VI). Bachmann & Schratz (1991) stellen die Interdisziplinarität als einen Erfolgsfaktor der kollegialen Unterstützung heraus (ebenso Durst, 2004). Bonnemann & Hartung (2003) skizzieren, wie bei „*Schreiblehrveranstaltungen*“ die Teilnehmenden einander unterstützen können, und Buchholz (2003) stellt in ihrem Konzept zum Training kommunikativer Kompetenzen die selbst organisierte gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden in Kleingruppen ins Zentrum.

Dieser großen Bedeutung von Unterstützung auf kollegialer Basis wird auch in Konzepten zur „*kollegialen Supervision*“ (Arnold, 2001) Rechnung getragen, und sie wird als ein wichtiger Aspekt der „*Kultur der professionellen Entwicklung*“ (Saphier & Gower, 1997, S. 563, Übersetzung: BS) in Bildungseinrichtungen hervorgehoben. Erfahrungsaustausch und die gegenseitige konstruktive Kritik zählen zu den positivsten Erfahrungen, von denen Teilnehmende an hochschuldidaktischen Workshops berichten (Spiel & Fischer, 1998, S. 93), und eine Kombination aus Selbstorganisation und dem „*Aufbau kollegialer Unterstützungsbeziehungen*“ (Arnold, 2000, S. 46) erweist sich als ein so wesentlicher Erfolgsfaktor für Konzepte zur Kompetenzentwicklung bei Nachwuchswissenschaftler/-innen, dass sie zum Teil nicht mehr nur als

wünschenswertes, jedoch beiläufiges Ergebnis des gemeinsamen Besuchs von PE-Workshops angesehen werden, sondern ins Zentrum des jeweiligen Konzepts rücken. So schildert Rummler (2006) als eines der expliziten Ziele des Einführungskurses „*Teaching for University's Best*“ an der TU Berlin: „*Vorbereitung und Implementierung von kollegialer Beratung und gegenseitiger Unterstützung*“ (S. 13).

Der Einsatzkontext *Netzwerk* greift dieses Potenzial der Netzwerkarbeit auf und bietet eine Strukturierung für die bislang vornehmlich informell stattfindenden Treffen in kleinen Gruppen von jwM an. Die Netzwerke können ergänzend, aber auch als integraler Bestandteil von Weiterbildungsangeboten der Hochschule (z.B. Promotionskolleg; Wildt, 2002) gestaltet werden. Schwerpunkt des Netzwerkes ist die *Reflexion* und *Steuerung* der individuellen Kompetenzentwicklung durch die Unterstützung auf kollegialer Ebene – im Gegensatz beispielsweise zu inhaltlich orientierten Fort- und Weiterbildungsangeboten, in denen die Weiterentwicklung bestimmter Kompetenzen im Vordergrund steht. Die hier dargestellten Netzwerktreffen sollen den jwM dazu dienen, ihren individuellen Entwicklungsstand und sinnvolle Entwicklungsziele zu erkennen, um dann außerhalb der Netzwerktreffen (z.B. durch den Besuch inhaltlicher, wie eben hochschuldidaktischer Angebote) diesen persönlichen Entwicklungszielen näher zu kommen. Das Netzwerk übernimmt damit eine Funktion, die alternativ in ähnlicher Form auch dem/der Vorgesetzten oder einem individuellen Coach zukommen könnte. Die kleinste Einheit sind dabei „*Tandems*“ (Strittmatter-Haubold, 2000, S. 77ff.) mit je zwei jwM, die während des Netzwerktreffens eine bestimmte Form der gegenseitigen Unterstützung vereinbart haben – beispielsweise, gemeinsam einen Workshop zu besuchen, Publikationen gegenseitig Korrektur zu lesen oder sich Feedback zur Vorbereitung eines Vortrags bei einer wissenschaftlichen Veranstaltung zu geben.

Der vorgeschlagene Ablauf (Tabelle 9.3) ist konzipiert für eine Gruppe zwischen 3 und ca. 15 Personen, die sich ausschließlich aus jwM zusammensetzt. Insbesondere sind hierarchische Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Teilnehmenden zu vermeiden, da alle Teilnehmenden eine gleichberechtigte Rolle haben sollten. Gleichwohl wird empfohlen, das nachfolgend in seinem Ablauf beschriebene *Netzwerktreffen* moderiert stattfinden zu lassen – möglicherweise in der Anfangsphase durch professionelle (von der Hochschule finanzierte) externe Moderation, später jeweils durch ein Mitglied des Netzwerks selbst. Hierdurch bietet sich zugleich die Gelegenheit, die für alle Bereiche der Hochschularbeit notwendige Fähigkeit zur Moderation von Sitzungen (Kloimwieder & Stöbich, 2000) zu üben und im praktischen Einsatz zu vertiefen. Es wird empfohlen, die Netzwerke interdisziplinär zu gestalten, um konkrete Ansatzpunkte für die notwendige „*Verständigung zwischen verschiedenen Disziplinen und Weltbildern*“ (Kratky, 1998) zu bieten.

Die Funktionen des Netzwerks und der Netzwerktreffen umfassen: (1) Gelegenheit zum informellen Austausch und zur Diskussion fachlicher und nichtfachlicher berufsbezogener Themen (z.B. Tipps für Lehrveranstaltungen, Umgang mit beruflichen Herausforderungen), (2) Information über die Verfügbarkeit sowie Aktivierung von direkten Ansprechpartner/-innen außerhalb des eigenen Arbeitsbereichs, (3) Bereitstellung von Fremdeinschätzungen und „dritten“ Perspektiven zur Korrektur/Bestätigung der individuellen (Selbst-)Einschätzungen über Kompetenzstand und konkretes Verhalten in beruflichen Situationen, (4) Bereitstellung und Aktivierung gegenseitiger sachlicher und motivationaler Unterstützung für kompetenzentwickelnde Maßnahmen sowie Schaffung von Verbindlichkeit für deren Umsetzung (z.B. gegenseitige Hospitation, gemeinsamer Besuch von Workshops/Seminaren, gemeinsame Planung und Durchführung sowie Auswertung von LVE, Korrekturlesen von Entwürfen für Publikationen), (5) Austausch von Erfahrungswissen und Empfehlungen über Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung.

**Tabelle 9.3** Schrittfolge der Bearbeitung des Kompetenzprofils im Einsatzkontext *Netzwerk*.

Schritt	Inhalt	Erläuterung, <i>Instruktion durch Moderator/-in/Beispielfragen</i>
0.1	<b>Vorbereitung der Moderation</b>	Vorschlag zu Struktur und Vorgehensweise, Einladung der Teilnehmenden, Organisation von Raum und Zeit, Empfehlung: Wechsel der Moderation bei jedem Treffen
0.2	<b>Vorbereitung der Teilnehmenden</b>	Teilnehmende füllen für sich selber Kompetenzprofil aus
1	<b>Einstieg (ca. 20 Minuten)</b>	„Welche Themen beschäftigen dich zurzeit in deiner Arbeit? An welchen Vorhaben arbeitest du zurzeit? Was fördert, was hemmt derzeit deine Motivation?“ Teilnehmende stellen im Plenum aktuelle berufliche Situation, Herausforderungen und gegenwärtige persönliche Entwicklungsziele vor, ggf. Stand der Promotion
2	<b>Bildung von Kleingruppen (ca. 5 Minuten)</b>	Bildung von Tandems (2 Personen) oder Kleingruppen (3 oder 4 Personen) für die gemeinsamen Arbeitsphase, Zuordnung auf thematischer Basis oder entsprechend der bestehenden persönlichen Arbeitsbeziehungen
3	<b>Arbeitsphase (ca. 60 Minuten)</b>	„Wie schätzt du deine Entwicklung im Verlauf des vergangenen Jahres ein? Wo siehst du gegenwärtig deine Stärken und deine Schwächen?“ „Welche berufliche Perspektive verfolgst du gegenwärtig? Welches Anforderungsprofil benötigst du für diese Perspektive/in deiner gegenwärtigen Arbeit?“ „Welche Entwicklung strebst du im kommenden Jahr an? Welchen Kompetenzstand willst du in einem Jahr erreicht haben? Wo siehst du deine Entwicklungsschwerpunkte?“ Tandems oder Kleingruppen diskutieren reihum die individuellen Herausforderungen, geben Feedback zur Selbsteinschätzung und Anregungen zur Entwicklung, achten auf Ausgewogenheit der Entwicklungsziele und auf die Abdeckung aller für die berufliche Perspektive notwendigen Kompetenzen „Wer von den Anwesenden könnte dich bei der Umsetzung deiner Entwicklungsziele im kommenden Jahr wodurch unterstützen?“ Entwicklung konkreter Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. gegenseitige Hospitation, gemeinsamer Besuch von Workshops/Seminaren, kollegiale Beratung, gegenseitiges Korrekturlesen, Beratung zu Fachthemen/methodischer Vorgehensweise)
4	<b>Vereinbarungsphase (ca. 20 Minuten)</b>	„Wer von den Anwesenden wird wen bei der Umsetzung seiner oder ihrer Entwicklungsziele in den kommenden Monaten wodurch unterstützen?“ Teilnehmende berichten im Plenum, welche Unterstützung das Netzwerk/einzelne Teilnehmende ihnen persönlich geben kann/können, Vereinbarung über Unterstützung, schriftliche Fixierung
5	<b>Abschlussphase (ca. 15 Minuten)</b>	„Und welchen nächsten Schritt nimmst du dir vor? Wann wird er stattfinden? Wer wird dich dabei unterstützen?“ Definition der individuellen Vorhaben, ggf. inhaltliche und zeitliche Planung des nächsten Treffens
x	<b>Nachfolgeschritte</b>	Umsetzung der beim Netzwerktreffen getroffenen Verabredungen; ggf. Nachfolgetreffen; ggf. wiederholtes Netzwerktreffen zur Überprüfung des Standes der Umsetzung und zur Vereinbarung neuer Entwicklungsziele

## 9|5 Beratung

Die Hochschule ist eine Organisation, der auf der Seite von Forschung und Lehre „*autonome Expertinnen und Experten*“ (Pellert, 2005, S. 26) angehören. Sie versteht sich selbst als „*Gelehrtenrepublik*“ (Kern, 1998, S. 112) und weist ihren Gelehrten und deren Expertise einen hohen Wert zu. Die damit verknüpfte Idee, sich an Gelehrte zu wenden, um deren Expertise in Anspruch zu nehmen, lässt sich auch auf die Personalentwicklung übertragen: Viele derjenigen, die während ihrer Einstiegsphase über eine entsprechende Ansprechperson, einen Experten oder eine Expertin in Sachen *Kompetenzentwicklung* (wenn auch nicht zwingend unter diesem Namen) verfügten, haben dies als sehr förderlich wahrgenommen (vgl. Studie IV), wobei weniger erheblich scheint, *was für ein Experte* zur Verfügung steht, als vielmehr die Frage, *dass dies so ist* (Blickle, Kuhner & Rieck, 2003). Für Situationen, in denen jWM eine derartige Ansprechperson zur Verfügung steht, wurde der Einsatzkontext *Beratung* formuliert.

Der Einsatzkontext *Beratung* stellt die an der Hochschule traditionell gegebene Möglichkeit der direkten Kommunikation mit Expertinnen und Experten, zu denen kein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis

besteht, in den Vordergrund. Die individuelle Unterstützung und Begleitung im Format persönlicher Beratung durch eine hierfür qualifizierte Person wird seit einiger Zeit in Konzepten der Personalentwicklung für die Hochschule diskutiert. Webler (2003b, S. 244) beschreibt beispielsweise mit der „*karriere-strategischen Beratung und Unterstützung*“ eine Form der Beratung als eines der fünf primären Felder, in denen jwM einer gezielten Unterstützung bedürfen. Vier unterschiedliche Personengruppen kommen als Berater/-innen speziell für die Zielgruppe jwM in Frage und definieren durch die jeweils leicht unterschiedliche Nuancierung ihrer spezifischen Rolle den jeweiligen Beratungskontext: (1) Mentoring-/Patenschaftsprogramme, (2) Coaching oder Supervision, (3) hochschulinterne professionalisierte Beratung, (4) externe Beratung auf persönlicher und/oder kollegialer Ebene.

(1) Erfahrene Hochschulmitarbeiter/-innen, insbesondere Mitglieder der professoralen Ebene, aus anderen Arbeitsgruppen, Fachgebieten oder sogar aus einer anderen Hochschule können in Form von *Mentoring* oder *Patenschaften* (Bernstein & Kaye, 1986; Altstötter-Gleich, Bust & Heider, 1998; Blickle, 2002) längerfristige Arbeitsbeziehungen zu jeweils einem oder einer jwM aufbauen<sup>43</sup> und in wiederholten Beratungsgesprächen Unterstützung besonders in strategischen Fragen bieten sowie in Form von Kontakten und Empfehlungen entscheidende Impulse setzen. In diesem „*Mentorium*“ (Altstötter-Gleich et al., 1998, S. 20) können bewusst auch die nicht fachspezifischen Themen zur Sprache kommen. Mentoring kann begleitend zu anderen Angeboten der Personalentwicklung eingesetzt werden (vgl. Durst, 2004). Erfahrungen in Bereichen außerhalb der Hochschule belegen, dass Mentoring stark davon profitiert, wenn eine gewisse „Schulung“ der Mentoren und Mentorinnen vor Beginn der Mentoring-Beziehungen stattfindet (Bernstein & Kaye, 1986), sodass eine Strukturierung des Ablaufs und ungefähr vergleichbare (Rollen-)Erwartungen sichergestellt sind. Welcher Grad an einer entsprechenden Formalisierung des Mentoring-Programms zu bevorzugen ist, geht aus den bislang vorliegenden Evaluationsergebnissen nicht eindeutig hervor (Blickle, 2002). Mentoringprogramme werden im Wissenschaftsbereich bislang schwerpunktmäßig zur Frauenförderung (z.B. Netzkebandt, 2002; Havenith, Martin & Petersen, 2003) und hierbei nochmals schwerpunktmäßig für den *Postdoc*-Bereich eingesetzt.

(2) Ebenfalls als Berater/-innen in Frage kommen Personen, die nicht direkt dem Hochschulkontext angehören, jedoch als hierfür speziell ausgebildete/-r *Coaches* (Offermanns & Steinhübel, 2003; Backhausen & Thommen, 2004; Fiegel-Kölblin, 2004) oder *Supervisoren/innen* (Petzold, 1998; Weich & Röthlein, 2000; Becker, 2004) von den jwM aufgesucht werden können. Dies kann im Auftrag der Hochschule unter Kostenübernahme oder aber auch in Eigenverantwortung und -finanzierung durch die jwM selbst erfolgen. Im Kern des Coachings steht die Unterstützung der jwM bei der Lösung aktuell anstehender arbeitsbezogener Problemstellungen sowie die Begleitung bei längerfristig zielorientierten beruflichen Entwicklungen wie zum Beispiel bei der Planung einer auf eine bestimmte berufliche Perspektive hin ausgerichteten Kompetenzentwicklung. Stärker noch als die anderen Beratungsformen, kann Coaching als Methode zur „*Förderung von Selbstorganisationsprozessen*“ (Kriz, 2003, S. 193) verstanden werden, indem schrittweise durch einen in sich zusammenhängenden Beratungszyklus die Fähigkeit zur Selbststeuerung des eigenen berufsbezogenen Handelns wie zum Beispiel der eigenen Kompetenzentwicklung (vgl. Abschnitt 4|1|3) aufgebaut wird. Der Coach übernimmt hier, wie beim Konzept des Selbstorganisierten Lernens, die Rolle eines Lernberaters (vgl. Greif & Kurtz, 1995) und nicht etwa die eines Ratgebers oder einer beherrschenden Instanz. Ähnliche Funktionen kann auch die

<sup>43</sup> Die Betreuung von Promotionen ist an deutschen Hochschulen vom Grundgedanken her nach dem Schema der Expertenberatung angelegt. Aufgrund der Überschneidung mit dem *Einsatzkontext* Mitarbeitergespräch wird dieser Fall jedoch an dieser Stelle nicht behandelt.

Supervision übernehmen, die beispielsweise für die Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen zunehmend für die Klärung berufsbezogener Problemstellungen genutzt wird, statt wie zuvor fast ausschließlich auf die Unterstützung in Krisensituationen beschränkt zu sein (Weich & Röthlein, 2000).

(3) *Hochschulinterne Berater/-innen* kommen als dritte Gruppe für den Einsatzkontext *Beratung* in Frage. Sie können in einer Stabsstelle oder auf einer vergleichbaren Basis ohne spezifische fachliche Anbindung in der Hochschule angestellt sein oder aber im Auftrag der Hochschule handeln, ohne ihr anzugehören. Ihr Aufgabenbereich besteht (unter anderem) darin, Angehörigen der eigenen Hochschule „*Laufbahnberatung*“ (Williams, 1995, S. 197) und/oder didaktische Beratung (McKeachie et al., 1980; Wilson, 1986; vgl. Studie I) oder auch Unterstützung in „*persönlichen Krisensituationen*“ (Künzler & Huber, 2004, S. 308) anzubieten. Allerdings besteht eine gewisse „*Hemmschwelle*“ (Becker, 2004, S. 86) gegenüber der Inanspruchnahme von Beratung, deren Nutzung von vielen derzeit noch als Eingeständnis (fehl-)interpretiert wird, dass ein schwerwiegendes oder persönliches Problem vorliege (vgl. herausgehobene Wertigkeit der Selbstorganisation in Abschnitt 9|2, die der Inanspruchnahme von Beratung im Wege stehen kann). Auf dem Weg hin zu einer „*Kultur der Personalentwicklung*“ (Dose, 2004, S. 45), die die hochschulinterne Beratung als selbstverständliches Element mit einschließt, sind daher noch einige Zwischenschritte notwendig. Als Ansatzpunkte für hochschulinterne Berater/-innen kommen daher eher „niedrigschwellige“ Themen wie die Planung einer Hochschullaufbahn in Betracht, wobei auch hier noch klar gemacht werden muss, dass eine derartige hochschulinterne Beratung einen erkennbaren Nutzen für jwM haben kann. So erscheint es „*notwendig, Nachwuchskräften deutlich zu machen, dass eine Laufbahn in der Wissenschaft sehr wohl planbar ist - und dass dazu professionelle Unterstützung hilfreich ist.*“ (Dose, 2004, S. 45; vgl. Williams, 1995, S. 197).

(4) Schließlich kann Beratung auch durch Personen innerhalb oder außerhalb des unmittelbaren Hochschulkontexts geleistet werden. Auf einer *persönlichen Basis*, sogar ohne eine explizite Rollenzuweisung als Berater/-in, oder auf *kollegialer Ebene*, ohne dem selben Arbeitsbereich anzugehören (vgl. Reinhard, Dorand, Kallien, Kerbst, Kischkel & Möller, 2006: „*kollegiale Beratung*“ für Führungskräfte an Hochschulen), erhalten jwM auf diese Weise Anregungen, Einschätzungen und Meinungen neutraler dritter Personen, zu denen ein besonderes Vertrauensverhältnis besteht (vgl. Studie IV, als externe Berater/-innen wurden dort unter anderem genannt: Freunde, Verwandte, Kollegen aus früheren Arbeitskontexten). Die bislang zumeist auf informeller Ebene stattfindenden Gespräche können durch eine geeignete Gesprächsgrundlage und durch die Verfügbarkeit eines leicht strukturierenden Gesprächsrahmens auch für die Kompetenzentwicklung der jwM genutzt werden. In vielen Fällen geschieht dies bereits zufällig und ungeplant; diese Unterstützung könnte durch das Kompetenzprofil in ein systematischeres Format gebracht werden und somit noch zielorientierter verlaufen.

Das Beratungsgespräch, gleich in welchem der vorab beschriebenen *Settings*, ist in einer spannungsfreien Atmosphäre, nach Möglichkeit außerhalb des Arbeitsplatzes und unter expliziter Zusicherung gegenseitiger Vertraulichkeit durchzuführen. Eine zeitliche Beschränkung auf 60 bis max. 90 Minuten wird empfohlen. Die Aufgabe des Beraters/der Beraterin liegen vorrangig in folgenden Bereichen: (1) Strukturierung des Gesprächs, (2) Spiegelung der im Gespräch geäußerten (Selbst-)Einschätzungen des/der jwM mit der Möglichkeit einer Korrektur der Einschätzungen (gemeinsame Reflexion, z.B. auch: Durchsprechen der LVE-Ergebnisse, vgl. Studie VI), (3) Hinweise auf alternative Interpretationen für wahrgenommene Problemstellungen und auf einseitig wirkende Einschätzungen seitens des/der jwM, (4) Unterstützung bei der Auswahl, Planung und Sicherung der Umsetzung weiterer Schritte (z.B. auch:

Teilnahme an Lehrveranstaltungen mit nachfolgendem Feedback), ggf. unterstützt durch einen „Lernvertrag“ (Greif & Kurtz, 1995, S. 158), (5) Bereitstellung von Sachinformationen über Karriere-möglichkeiten und über Angebote zur Kompetenzentwicklung innerhalb oder außerhalb der Hochschule (ggf. Bereitstellung oder Organisation entsprechender Angebote).

**Tabelle 9.4** Schrittfolge der Bearbeitung des Kompetenzprofils im Einsatzkontext *Beratung*.

Schritt	Inhalt	Erläuterung, <i>Beispielfrage für Berater/-in</i>
0	<b>Vorbereitung der zu beratenden Person</b>	Person füllt für sich selber Kompetenzprofil aus
1	<b>Gesprächseinstieg und IST-Stand (ca. 10 Minuten)</b>	Klärung der aktuellen beruflichen Situation, z.B. Stand der Dissertation „Wie schätzen Sie Ihr Kompetenzprofil gegenwärtig selbst ein? Wo sehen Sie derzeit Ihre Stärken und Ihre Schwächen?“ jwM schildert eigene Wahrnehmung anhand konkreter Beispiele und Situationen
2	<b>Definition beruflicher Perspektiven und SOLL-Anforderungen (ca. 10 Minuten)</b>	„Welche berufliche Tätigkeit streben Sie derzeit auf mittelfristige Sicht an? Welches Kompetenzprofil benötigen Sie für eine solche berufliche Tätigkeit?“ oder „Welche Anforderungen nehmen Sie derzeit bei den von Ihnen übernommenen Aufgaben wahr?“ jwM schildert wahrgenommenes Anforderungsprofil; Berater/-in ergänzt Anforderungsprofil und konkretisiert Vorstellung
3	<b>Klärung der Entwicklungsziele (ca. 20 Minuten)</b>	„Wo stimmen derzeit Ihr IST- und das SOLL-Profil noch nicht überein? Woran merken Sie das? In welchen Situationen schlägt sich das nieder?“ „In welchen Kompetenzfeldern möchten Sie sich im kommenden Jahr vor allem weiterentwickeln? Was konkret möchten Sie dabei erreichen? Was könnten Sie, wenn Sie den angestrebten Entwicklungsstand erreicht hätten?“ Abgleich zwischen IST- und SOLL-Anforderungsprofil, Berater/-in weist auf Lücken hin und unterstützt jwM bei der Präzisierung der Entwicklungsziele, achtet auf eine realistische Formulierung
4	<b>Auswahl konkreter Maßnahmen (ca. 20 Minuten)</b>	„Wodurch wollen Sie diese Ziele erreichen? Was konkret möchten Sie tun, um Ihre Entwicklung in diesem Bereich voranzubringen?“ Berater/-in empfiehlt ggf. Maßnahmen, schildert ggf. Beispiele und Erfahrungen aus der eigenen Perspektive, achtet auf Ausgewogenheit und Umsetzbarkeit; schriftliche Fixierung der ausgewählten/vereinbarten Maßnahmen
5	<b>Abschlussphase (ca. 10 Minuten)</b>	„Wer könnte Sie bei der Umsetzung dieser Vorhaben unterstützen? Wie können Sie sich diese Unterstützung sichern?“ „Was sind Ihre nächsten Schritte? Wie kann ich Sie dabei unterstützen?“ Berater/-in hilft bei Konkretisierung der Unterstützung, Konkretisierung der Maßnahmen (Zeitpunkt der Umsetzung, Indikator), ggf. schriftliche Fixierung
x	<b>Nachfolgeschritte</b>	ggf. Nachfassen des Beraters/der Beraterin, Nachfolgespräche, Unterstützung bei Umsetzung ggf. erneutes Ausfüllen des Kompetenzprofils nach vereinbarten Zeitraum (z.B. 1 Jahr)

Besonders bei dem Einsatzkontext *Beratung* wird deutlich, dass sehr unterschiedliche Personengruppen in den Einsatz des Kompetenzprofils mit einbezogen werden können; die vier an dieser Stelle dargestellten Varianten könnten noch weiter differenziert und ausgebaut werden (z.B. Weiterentwicklung zu einem hochschulischen Mentoring-Programm, das als ein Element unter anderen das Kompetenzprofil umfasst). Im Vordergrund steht jeweils der Gedanke, die gegebenen Kontakte und bestehenden Gesprächsmöglichkeiten durch die in der Schrittfolge des Kompetenzprofils enthaltenen Anregungen für die Ziele der Personalentwicklung und für die individuelle Kompetenzentwicklung nutzbar zu machen. Ob diese Nutzung tatsächlich erfolgt, muss jeweils den beteiligten Individuen als Entscheidung überlassen bleiben; durch die hier dargestellten Konzepte soll der Nutzen einer solchen Entscheidung greifbar, die Umsetzung der Entscheidung erleichtert werden.

**„Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft“**

Titel eines federführend von Stefan Laske, Universitätsprofessor für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck, herausgegebenen Sammelbandes mit Beiträgen zur künftigen Entwicklung der Hochschule, die gemäß den Expertenbeiträgen mit einem tiefgreifenden Wandel sowohl des Wissenschaftsbegriffs als auch der Organisation der Hochschulen einhergehen wird (Laske et al., 2000)

*Abschließend wird ein Ausblick auf die nächsten Schritte für die Entwicklung, Weiterentwicklung und Umsetzung des in dieser Arbeit skizzierten Kompetenzprofils und seiner Einsatzkontexte gegeben. Im Vordergrund stehen hierbei die wissenschaftlichen Fragestellungen, die sich im Laufe des Entwicklungsprozesses ergeben haben, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur benannt, nicht jedoch zur Beantwortung gebracht werden konnten.*

## 10 Ausblick

Das Kompetenzprofil und seine vier Einsatzkontexte erheben nicht den Anspruch, gänzlich neue Instrumentarien für die Hochschule zu sein. Im Gegenteil: Das erklärte Ziel liegt darin, traditionell wirksame Prozesse gezielter als bislang für die Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene verfügbar zu machen, indem an die bestehende Organisationskultur und an die Besonderheiten der Hochschule mit ihren widersprüchlichen Steuerungsmechanismen angeknüpft wird (vgl. Abschnitt 2|1|3). Die Analyse der gegenwärtigen (Krisen-)Situation des deutschen Hochschulwesens mit ihren quantitativen und qualitativen Aspekten (vgl. Abschnitt 2|1|1) und die Herausforderungen des Bologna-Prozesses (vgl. Abschnitt 2|2) machen deutlich, dass kein einzelner struktureller Eingriff, keine einzelne individuelle Entwicklungsmaßnahme den notwendig erscheinenden tiefgreifenden Wandel der inneren Funktionsweise der Hochschule bewirken kann. Vielmehr ist eine Reihe unterschiedlicher Ansatzpunkte zu wählen, die in ihrer Summe und in ihrem Zusammenwirken schrittweise und langfristig die Veränderung der Hochschule begleiten und die Institution darin unterstützen können, unter den veränderten Rahmenbedingungen zu einer neuen Form der Autonomie (vgl. Abschnitt 2|1|4) zu finden. Die neue und veränderte Rolle der Evaluation, von der Input- zur Outputsteuerung, besonders, aber nicht ausschließlich im Bereich der Lehre (vgl. Abschnitt 2|2|2) und die hochschulische Personalentwicklung (vgl. Kapitel 4) sind zwei dieser Ansatzpunkte, die Veränderungen auf der Ebene der Menschen in der Organisation *Hochschule* unterstützen können. Die empirischen Studien haben gezeigt, dass ein Bedarf an einer entsprechend gestalten und in ihrer strategischen Bedeutung verstandenen Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen besteht (vgl. Kapitel 6). Das in dieser Arbeit entwickelte Kompetenzprofil mit seinen vier Einsatzkontexten (vgl. Kapitel 9) kann Beiträge zur notwendigen Integration von Themen, Prozessen und Ressourcen liefern, wie unter anderem am Beispiel der Lehrveranstaltungsevaluation gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 8).

Eine Reihe von Fragen konnte im Rahmen der hier dargestellten Arbeit nicht beantwortet werden; sie bleiben als Forschungsagenda rund um das Instrument *Kompetenzprofil* bestehen. Einige der

wesentlichen Fragestellungen werden in Tabelle 10.1 benannt und drei übergreifenden Themenfeldern zugeordnet: (1) Methodische Weiterentwicklung, (2) Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Konzepts im praktischem Einsatz, (3) Rolle der Lehrveranstaltungsevaluation an der Schnittstelle zwischen Evaluation und Personalentwicklung (vgl. Kapitel 3).

(1) Die psychometrischen Analysen haben gezeigt, dass der Grundgedanke einer an den tatsächlichen Arbeitsaufgaben orientierten *Dreiteilung* des Kompetenzprofils prinzipiell zielführend ist. Allerdings wurde auch klar, dass die drei Skalen des Kompetenzprofils einer Optimierung bedürfen. Es gilt zum einen, die einzelnen Items noch stärker auf das jeweils angesprochenen Tätigkeitsfeld zu fokussieren (z.B. Formulierung von Item II.2, „Beratungskompetenz“, stärker auf den zugehörigen Bereich *Präsentation & Vermittlung* ausrichten) und damit die „Faktorreinheit“ der einzelnen Skalen und die Reliabilität des Instruments insgesamt zu erhöhen. Möglicherweise sind die bislang auf sechs Items festgelegten Skalenslängen zu variieren, oder die Skalen selbst sind angesichts der in den Strukturanalysen offensichtlich gewordenen Korrelationen zwischen einzelnen Facetten weiter zu differenzieren. Ferner ist die in der ersten Version des Instruments gewählte 5-stufige Skalierung zwischen „Grundkompetenz“ und „Expertenkompetenz“ einer Prüfung zu unterziehen, und aus konzeptioneller Sicht ist auch die Relation zwischen den Einzelkompetenzen und den drei tätigkeitsbezogenen Bereichen einerseits und den vier im viergliedrigen Kompetenzmodell beschriebenen Bereichen (z.B. personale Kompetenz) andererseits zu untersuchen.

(2) Die Ergebnisse der empirischen Studien sind durchaus vielversprechend, was künftige Einsatzmöglichkeiten des Kompetenzprofils anbetrifft. Dabei ist klar, dass das Instrument *Kompetenzprofil* alleine nur geringe Auswirkungen erwarten lässt: Entscheidend ist seine Einbettung in den „Arbeitsplatz Hochschule“ und die Integration mit weiteren, bestehenden oder in Entstehung befindlichen Angeboten zur Kompetenzentwicklung. Die geschilderten Einsatzkontexte bieten einen Anknüpfungspunkt für diese Integration. Es gilt zu untersuchen, wie sich das Kompetenzprofil mit anderen Ansätzen zur Personalentwicklung an der Hochschule „verträgt“, ob es einen festen Platz in Einstiegsprogrammen für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen (Aigner & Greul, 2000; Neef & Lörhmann, 2004) und/oder in hochschuldidaktischen Angeboten (Spiel & Fischer, 1998b; Macke et al., 2003) finden kann. Um die Relation zwischen den angestrebten Funktionen des Kompetenzprofils und seinen tatsächlichen Wirkungen im praktischen Einsatz zu untersuchen und um die vor diesem Hintergrund notwendig werdende Differenzierungen vorzunehmen, besteht ein Bedarf an einer umsichtigen und kontinuierlichen Evaluation. Die drei organisationalen Funktionsebenen (vgl. Abschnitt 4|1|1) sind hierbei als drei unterschiedliche Zielebenen zu verstehen: Zu fragen ist, welche (beabsichtigten oder unbeabsichtigten) Wirkungen das vorgestellte Konzept auf der Ebene des Individuums, als des oder der einzelnen jwM, hinsichtlich der Zielgruppe jwM sowie auf der übergeordneten Ebene der Hochschule insgesamt zeigen wird – können beispielsweise durch das Kompetenzprofil Promotionsentscheidungen positiv beeinflusst werden, gibt es einen Einfluss auf die Rollenwahrnehmung von jwM, rückt die bislang vernachlässigte Bedeutung der Kompetenzen im Bereich *Management & Führung* stärker ins Blickfeld? Nicht zuletzt ist die an mehreren Stellen besonders hervorgehobene Interdisziplinarität näher zu untersuchen – kann die Fachdisziplinen übergreifende Unterstützung (z.B. zwischen Mentoren und Mentees, innerhalb von Netzwerken, bei fachfremden Coaches) den erwünschten positiven Effekt eines gegenseitigen Perspektivenaustauschs bringen, oder überwiegen – wie von einigen Befragten geäußert – die Befürchtungen (vgl. Studie V), dass über Fachgrenzen hinweg eine Verständigung erschwert, wenn nicht unmöglich ist?

(3) Dem bislang weitgehend losgelöst eingesetzten Instrument *Lehrveranstaltungsevaluation* könnte durch die Integration in die Personalentwicklung für jwM ein eigenständiger Platz im Rahmen der hochschulischen Steuerungsinstrumente zukommen. Diese Anforderung steht in einem gewissen Widerspruch zu den konkurrierenden Erwartungen an LVE: Der Wunsch, sie zugleich als angewandte Bildungsforschung, als Methode zur Qualitätsfeststellung *und* als Personalentwicklung einzusetzen, dürfte auch künftig bestehen bleiben. Zu untersuchen ist, wie sich das Instrument so einsetzen lässt, dass die beabsichtigte Wirkung auch tatsächlich eintreten kann. Möglicherweise ist nach Wegen zu suchen, wie LVE *auch* als Bildungsforschung oder Qualitätsfeststellung eingesetzt werden kann, *ohne* hierbei ihre personalentwickelnde Wirkung zu verlieren. Gelingt es beispielsweise, durch die Einbettung in ein Konzept der Personalentwicklung auch die subjektiven Theorien der Beteiligten, insbesondere: jene der Nutzer über die Wirkungsweise der Lehrveranstaltungsevaluation so zu verändern (vgl. Studie III), dass der Bedarf an weiterführenden Maßnahmen der Kompetenzentwicklung im Anschluss an LVE spürbar wird? Nicht zuletzt ist zu untersuchen, welche Auswirkungen es tatsächlich haben wird, wenn LVE gezielt in ein explizites Konzept zur Personalentwicklung eingebunden wird, wie es die Interventionsmodelle (vgl. Kapitel 3) und die Aussagen der Interviewpartner (Studie VI) nahelegen. Für die spezifischen Beiträge, die die einzelnen Personengruppen im LVE-Prozess leisten können, sind darüber hinaus noch konkretere Konzepte zu entwickeln (z.B. strukturierter Workshop zur gemeinschaftlichen Planung und Durchführung von LVE im Netzwerk von jwM).

**Tabelle 10.1** Forschungsagenda Kompetenzprofil.

<b>Forschungsagenda Kompetenzprofil</b>	
<b>1</b>	<b>Methodische Weiterentwicklung des Instruments</b>
1.1	Optimierung der Skalen
1.2	Überprüfung der Skalierung zwischen „Grundkompetenz“ und „Expertenkompetenz“
1.3	Untersuchung der Relationen zwischen den Einzelkompetenzen und dem viergliedrigen Kompetenzmodell
<b>2</b>	<b>Begleitende Evaluation des praktischen Einsatzes und Weiterentwicklung der Einsatzkontexte</b>
2.1	Integration/Anknüpfungspunkte mit anderen Konzepten und Angeboten (z.B. Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement)
2.2	kurzfristige Auswirkungen auf individueller Ebene (z.B. Nutzung von Entwicklungsangeboten, speziell: Fort-/Weiterbildung, Promotionsdauer, Einstellungen über Lehre/über „Arbeitsplatz Hochschule“)
2.3	mittelfristige Auswirkungen in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen (z.B. Rollenverständnis, Auswirkung auf Karriereentscheidungen, Anteil gezielter Fort-/Weiterbildung am individuellen Zeitbudget, Aufteilung),
2.4	langfristige Auswirkungen auf das Gesamtsystems (z.B. Veränderung des Führungsverhaltens, Rolle der Hochschuldidaktik, Strukturen der hochschulischen Personalentwicklung)
2.5	Auswirkungen der Interdisziplinarität auf die Einsatzkontexte
<b>3</b>	<b>Untersuchung der Rolle der Lehrveranstaltungsevaluation im Wandel</b>
3.1	Umgang der LVE-Anbieter mit widersprüchlichen Anforderungen: LVE als Bildungsforschung, Qualitätsfeststellung, Personalentwicklung
3.2	Auswirkungen der Integration als Instrument zur Personalentwicklung
3.3	Differenzierung der Interventionsmodelle/Wirkmechanismen der LVE
3.4	Konkretisierung der Rolle von Vorgesetzten, Netzwerken sowie Coaching/Beratung im LVE-Prozess

Die Hochschule steht als Organisation, ebenso wie ihre einzelnen Mitglieder, bei der „Entdeckung“ der Personalentwicklung noch ganz am Anfang. Die Situation an Deutschlands Hochschulen unterscheidet sich hierbei nicht grundlegend von der Situation im europäischen oder internationalen Vergleich: Die Trends und Entwicklungen, die die Rahmenbedingungen nachhaltig und unumkehrbar verändert haben (vgl. Kapitel 2), sind von europäischer und globaler Dimension; sie betreffen nicht nur die deutschen Hochschulen, sondern kennzeichnen das Hochschulwesen zu Beginn des 21. Jahrhunderts insgesamt

und machen Entwicklungen auf allen Ebenen erforderlich. Und dennoch gibt es einige Phänomene, die für die deutschen Hochschulen spezifisch zu sein scheinen. Dies zeigt sich in internationalen Untersuchungen wie der Studie von Boyer et al. (1994), deren Aussagen nach über zehn Jahren sicherlich nicht im Detail, jedoch im großen Trend nach wie vor gültig sein dürften. Deutschland nimmt demnach in vielen Aspekten eine Extremposition ein, wie drei Beispiele verdeutlichen: Nur in Japan wird die Lehr-tätigkeit vergleichbar selten evaluiert (S. 47: rund 40% in diesen beiden Ländern gegenüber rund 90% in Ländern wie den USA, Brasilien, Russland und Mexiko); nirgendwo auf der Welt sind die befragten Lehrenden so wenig informiert über die Entwicklungen innerhalb ihrer eigenen Institution (S. 58: rund 13% in Deutschland fühlen sich informiert, in allen anderen Ländern 30% oder mehr), und das Verhältnis zwischen Hochschulverwaltung und dem akademischen Bereich ist nirgends schlechter als an deutschen Hochschulen (S. 59ff.: schlechteste Kommunikation zwischen Verwaltung und Fachbereichen; am stärksten autokratische Verwaltung; schlechteste Unterstützung der akademischen Freiheit durch administratives Handeln).

Benötigt wird gerade in Deutschland also ein Wandel, der an vielen Stellen ansetzt. Ein Ansatzpunkt ist die Weiterentwicklung der Personalarbeit selbst, weg von der Personalverwaltung hin zu einer echten Personalentwicklung. Die Reform Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte haben allerdings klar gezeigt: „Geschwindigkeitsrekorde sind nicht zu erwarten.“ (Hönn, 2002, S. 133). Es geht also nicht um die Veränderung des ganzen Systems in einem einzigen genialen Zug, sondern um einen kleinen Impuls, der neben vielen anderen kleinen Impulsen zunächst nur lokal und individuell spürbare Effekte bewirken wird, langfristig jedoch in eine nachhaltig veränderte Sichtweise münden kann. Das in dieser Arbeit vorgestellte Instrument *Kompetenzprofil* ist ein solcher Impuls, um die als notwendig erachtete strategische Personalentwicklung in Gang zu bringen. Das Konzept in der hier vorgestellten Form setzt zunächst „nur“ bei den jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an: Sie sind die jeweils nächste Generation von Professorinnen und Professoren, die erst (oder schon?) in einigen Jahren in Lehrstühlen, Gremien und – noch später, falls überhaupt – in Fachbereichen und Hochschulleitungen maßgeblichen Einfluss nehmen wird. Durch die aufgezeigten Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten (vgl. Abschnitt 9|3) und mit etwaigen Mentoringprogrammen an den Hochschulen (vgl. Abschnitt 9|5) könnten sich jedoch auch indirekte positive Auswirkungen bereits auf die gegenwärtige Generation von Professorinnen und Professoren ergeben. Ob und wie diese Auswirkungen stattfinden, gilt es empirisch zu untersuchen.

Die Forschungsagenda rund um das Thema *Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen* ist gefüllt; es gibt viele offene Fragen zum Kompetenzprofil, zu seinen Einsatzkontexten und zur Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument hochschulischer Personalentwicklung. Es wäre wünschenswert, wenn der einen oder anderen dieser offenen Fragen künftig tatsächlich nachgegangen werden könnte. An erster Stelle steht hierbei sicherlich die Untersuchung der tatsächlichen Auswirkungen des Kompetenzprofils in seiner durch die Einsatzkontexte skizzierten praktischen Umsetzung – eine Zielstellung, die im Rahmen dieser Arbeit nur vorgezeichnet werden konnte; alle Überlegungen hierzu bleiben bislang hypothetisch. Bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit wurden jedoch bereits einige Workshops mit jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen durchgeführt, die erstmals an den Grundgedanken des Kompetenzprofils orientiert waren. Die Rückmeldungen aus diesen Workshops sind ermutigend – es gibt daher wenig Grund, schon an dieser Stelle aufzuhören, aber viele Gründe, jetzt erst recht weiter zu machen.

# Literaturverzeichnis

- Abrami, P. C., d'Appollonia, S. & Rosenfield, S. (1997). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. In R. P. Perry & J. C. Smart (Hrsg.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice* (S. 321-367). New York: Agathon.
- Adam, K. (2004). 'Morgen ist es damit schon vorbei'. Über Modernisierungsmoden. *Forschung & Lehre*, 11 (4), 188-189.
- Aigner, P. & Greul, R. (2000). Internes Training an der Wirtschaftsuniversität Wien. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 17-23.
- Aleamoni, L.M. (1987). Typical faculty concerns about student evaluation of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 31, 25-31.
- Altrichter, H. (2000). Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 93-110.
- Altrichter, H. & Schratz, M. (1991). Von der Messung zur Entwicklung der Qualität von Universitäten. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 116-146.
- Altstötter-Gleich, C., Burst, M. & Heider, J. (1998). Das Mentorenprogramm: Ein studienbegleitendes Angebot für Studierende des ersten und zweiten Semesters. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I: Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung Bd. 3)* (S. 17-26). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Amtsberg, S. (2006). Dekanatsreferenten als Schnittstelle. *Hochschule innovativ*, 16, 14-15. Bonn: Lemmens.
- Anz, C. (2004). "Beschäftigungsfähigkeit" - Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung? In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (D 2.1, S. 1-13). Berlin: Raabe.
- Arnold, E. (2000). Ein Konzept zur Hochschuldidaktischen Weiterqualifikation von Assistentinnen und Assistenten. In V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Konzepte und Tools für das Training der Zukunft* (S. 41-52). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Arnold, E. (2001). Kollegiale Supervision - ein Instrument der Qualitätsentwicklung für die Hochschullehre? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32 (4), 403-418.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 234-245.
- Arvey, R. D., Salas, E. & Gialluca, K. A. (1992). Using task inventories to forecast skills and abilities. *Human Performance*, 5 (3), 171-190.
- Astleitner, H. (1991). Studentische Einschätzung von universitärem Lehrverhalten: Das Problem impliziter Theorien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38 (2), 116-122.
- Astleitner, H. & Krumm, V. (1991). Studentische Einschätzungen als hochschuldidaktische Evaluationsmethode: Validitätsprobleme? *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (3), 241-255.
- Auferkorte-Michaelis, N. & Metz-Göckel, S. (2004). 'Spieglein, Spieglein in der Hand' - Innerinstitutionelle Forschung über eine Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 52 (3), 82-88.
- Bachmann, J. & Schratz, M. (1991). Zwischen Selbstreflexion und Systemanalyse. Sondierungsversuche in der heiklen Frage nach einer Evaluierung von Hochschulunterricht. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (3), 218-235.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1996). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (8. Aufl.). Berlin: Springer.
- Backhausen, W. & Thommen, J.-P. (2004). *Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Baier, S. (2005). Universitäre Personalarbeit im Umbruch. Eine Analyse aus dem Blickwinkel der organisationalen Praxis. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 305-316). München: Hampp.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for futurs research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Balk, M. (2000). *Evaluation von Lehrveranstaltungen: Die Wirkung von Evaluationsrückmeldungen*. Frankfurt: Lang.

- Balk, M. & Henninger, M. (1998). *Die Wirkung der Rückmeldung von Veranstaltungsbewertungen aus handlungstheoretischer Sicht*. Poster präsentiert beim 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 27.09.-01.10.1998, Dresden.
- Bamber, R. (2004). Is there an ideal method for evaluating new lecturer development? *Das Hochschulwesen*, 52 (2), 75-79.
- Barz, A., Carstensen, D. & Reissert, R. (1997). *Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung: Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis (Arbeitspapier Nr. 13)*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Basler, H.-D., Bolm, G., Dickescheid, T. & Herda, C. (1995). Marburger Fragebogen zur Akzeptanz der Lehre. *Diagnostica*, 41 (1), 62-79.
- Bateson, G. (1983). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bathke, G.-W. (1991). Zu Aspekten des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Studierenden im Osten und Westen Deutschlands. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (S. 199-222). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Battaglia, S. (2003). *Hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote in Deutschland: Eine Übersicht*. (online-Ressource). URL: [www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/battaglia.pdf](http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/battaglia.pdf) (28.06.05).
- Battaglia, S. (2004). Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung: Angebote der Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren im Vergleich. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform*. (S. 232-250). Düsseldorf: Grupello.
- Baumgartel, H., Reynolds, M. & Pathan, R. (1984). How personality and organisational climate variables moderate the effectiveness of management development programmes: A review and some recent research findings. *Management and Labour Studies*, 9, 1-15.
- Beck, K. (2000). Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung - Defizite, Erfolge, Desiderate. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (1), 23-29.
- Becker, B. (2004). Supervision in der Lehrerausbildung. *Forum Supervision*, 23, 85-102.
- Becker, M. & Soraya, S. (1998). Mindmaps in der Evaluierung eines universitären Psychologieseminars. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I: Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung Bd. 3)* (S. 43-54). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Beckmeier, C. & Kluge, N. & Neusel, A. (1988). Implementations- und Entscheidungsprozesse im Hochschulwesen. In G. Gorzka, K. Heipcke & U. Teichler (Hrsg.), *Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen* (S. 337-367). Frankfurt/Main: Campus.
- Benz, C. (2005). *Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers. Zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjointanalyse*. Aachen: Shaker Verlag.
- Berendt, B. (1995). 18 Jahre Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung an der Freien Universität Berlin - Konzepte, Aktivitäten, Perspektiven. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 38-57.
- Berendt, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 247-259.
- Berendt, B. (2006). "Academic Staff Development (ASD)" im Kontext und zur Unterstützung des Bologna-Prozesses. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (L 2.2, S. 1-57). Berlin: Raab.
- Bergmann, G. (2003). *8 mal Kompetenz - Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz*. (online-Ressource). URL: [www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8\\_mal\\_kompetenz.pdf](http://www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf) (03.06.06).
- Bergmann, G., Daub, J. & Meurer, G. (2003). *Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation (Forschungsbericht Teil 1-3)*. Siegen: Universität Siegen.
- Berning, E. & Falk, S. (2004). Promotionsstudium - ein Beitrag zur Eliteförderung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26 (3), 54-76.
- Bernstein, B.J. & Kaye, B.L. (1986). Teacher, tutor, colleague, coach. *Personnel Journal* (11/1986), 44-51.
- Besser, R. (2004). *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bitzer, B. (2001). Personalentwicklung als Aufgabe der direkten Führungskräfte. *Personal* (7/2001), 400-403.
- Blickle, G. (2002). Mentoring als Karrierechance und Konzept der Personalentwicklung? *Personalführung*, 35 (9), 66-72.
- Blickle, G., Kuhner, B. & Rieck, S. (2003). Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk: Ein neuer Mentoringansatz und seine empirische Überprüfung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2 (3), 118-128.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bochow, M. & Joas, H. (1987). *Wissenschaft und Karriere - zum beruflichen Verbleib des akademischen Mittelbaus*. Frankfurt/Main: Campus.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohner, G., Stahlberg, D. & Frey, D. (1999). Soziale Einstellungen. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 373-384). Weinheim: Beltz.

- Bolder, A. (2000). Zwischen Flexibilitätsangebot und Anspruch auf Sinn: Überlegungen zu Strategien langfristiger Sicherung des Humankapitals. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 13-18). Opladen: Leske & Budrich.
- Bonnemann, A. & Hartung, M. (2003). Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreiblehrveranstaltungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25 (3), 38-54.
- Borchard, K. (2004). 'All diese schöne Innovationsrhetorik'. Über die Widersprüche der Wissenschaftspolitik. *Forschung & Lehre*, 11 (1), S. 16-17.
- Borg, I. (2000). *Führungsinstrument Mitarbeiterbefragung* (2. Aufl.). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Born, S., Loßnitzer, T. & Schmidt, B. (2006). Lehrveranstaltungsevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena - Eine Analyse der Dimensionalität der eingesetzten Fragebögen. In B. Krause & P. Metzler (Hrsg.), *Empirische Evaluationsmethoden Band 10 Workshop 2005* (S. 99-116). Berlin: Zentrum für empirische Evaluationsmethoden.
- Bornmann, L. (2004). Empfehlungen für die Ausgestaltung der externen Evaluation. In HRK (Hrsg.), *Metaevaluation: Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand. Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004)* (S. 65-76). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Bornmann, L. & Enders, J. (2002). Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (1), 52-72.
- Bornstein, R. F. (1991). Manuscript review in psychology: Psychometrics, demand characteristics, and an alternative model. *The Journal of Mind and Behavior*, 12 (4), 429-467.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Boyer, E. L., Altbach, P. G. & Whitelaw, M. J. (1994). *The Academic Profession. An International Perspective*. Ewing: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyle, M. A. & Cosby, R. (1997). Academic programme evaluation: Lessons from business & industry. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), 81-85.
- Bramley, P. (1995). Trainingsimplementierung und -evaluation. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl., S. 446-451). Weinheim: Beltz.
- Braskamp, L. A. (1980). The role of evaluation in faculty development. *Studies in Higher Education*, 5 (1), 45-54.
- Brauner, E. & Becker, A. (2004). Wissensmanagement und Organisationales Lernen: Personalentwicklung durch transaktive Wissenssysteme. In G. Hertel & U. Konradt (Hrsg.), *Electronic Human Resource Management: Personalarbeit unter Einsatz des Inter- und Intranet* (S. 235-252). Göttingen: Hogrefe.
- Brendel, S., Eggensperger, P. & Glathe, A. (2006). Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (2), 1-29.
- Brendel, S. & Roes, A. (2000). Was ist das Ziel einer Hochschulausbildung? Ergebnisse einer vergleichenden Web-Recherche. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 130-153.
- Brenner, D. & Brenner, F. (2001). *Inplacement - neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren*. Brühl: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Brenzikofer, B. (2002). *Reputation von Professoren: Implikationen für das Human Resource Management von Universitäten*. München: Rainer Hampp.
- Bretschneider, F. & Wildt, J. (Hrsg.) (2005). *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brew, A. (1995). Tradition and change: Models of staff development in the United Kingdom. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 19-29.
- Brinkmann, R. (1999). *Techniken der Personalentwicklung: Trainings- und Seminarmethoden*. Heidelberg: Sauer.
- Bromme, R. (1998). Kein Abschluss der Debatte: Die Diskussion um das Fach und die Qualität der Lehre. *Pädagogische Rundschau*, 49, 94-95.
- Brown, J. (2002). Training needs assessment. A must for developing an effective training program. *Public Personnel Management*, 31 (4), 569-581.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.) *Testing Structural Equation Models* (S. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bruch, R. v. (1991). Der akademische Lehrer als eine Leitvorstellung der deutschen Universität? Historische Streifzüge zu einem aktuellen Thema. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (S. 117-130). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Brunn, A. (1991). Maßnahmen des Landes NRW zur Verbesserung der Lehrqualität. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (S. 23-27). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bruns, J. (2004). Der Einsatz von Qualitätsmanagement-Methoden in der Weiterbildung. In B. Christmann & V.

- Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 207-211). Hamburg: DGWF.
- Buchholz, N. (2003). Methoden der Erwachsenenbildung und Training kommunikativer Kompetenzen. Ein integriertes Konzept. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV: Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 343-364). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Buck-Bechler, G. & Lewin, D. (2001). Qualitätssteuerung an Hochschulen: Chancen und Blockaden am Beispiel von Fachhochschulen. In J.-H. Olbertz, P. Pasternack & R. Kreckel (Hrsg.), *Qualität - Schlüsselfrage der Hochschulreform* (S. 119-138). Weinheim: Beltz.
- Budäus, D. (1994). *Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen (Modernisierung des öffentlichen Sektors, Bd. 2)*. Berlin: Edition Sigma.
- Bühner, R. (1997). Studenten als Kunden: Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001. *Forschung & Lehre*, 4 (11), 580-582.
- Bülow-Schramm, M. (2003). Evaluation auf dem Weg zum Qualitätsmanagement. In HRK (Hrsg.), *Evaluation und ihre Konsequenzen (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2003)* (S. 13-34). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Bülow-Schramm, M. & Reissert, R. (1993). Evaluation der Lehre in Deutschland - eine hochschulpolitische Aufgabe mit Vergangenheit und Zukunft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 15 (4), 393-406.
- Bungard, W., Holling, H. & Schultz-Gambard, J. (1996). *Methoden der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bungard, W. & Jöns, I. (Hrsg.) (1997). *Mitarbeiterbefragung: Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements*. Weinheim: Beltz.
- Busquin, P. & Louis, F. (2005). *Le déclin de l'Empire européen. Comment enrayer la chute?* Brüssel: Pire.
- Cannon-Bowers, J. A., Rhodenizer, L., Salas, E. & Bowers, C. (1998). A framework for understanding pre-practice conditions and their impact on learning. *Personnel Psychology*, 51, 291-320.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I. & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7(3), 141-164.
- Carstensen, D. & Reissert, R. (1995). *Interne und externe Evaluation - Modell und Praxis. Eine Zwischenbilanz aus der Sicht von HIS (HIS Kurzinformation A16/1995)*. Hannover: HIS GmbH.
- Cashin, W. E. (1995). *Student Ratings of Teaching: The Research Revisited (IDEA Nr. 32)*. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development.
- Chang, T.-S. (2005). The validity and reliability of student rating: Comparison between paper-pencil and online survey. *Chinese Journal of Psychology*, 47 (29), 113-125.
- Christensen, R. (1997). *Log-linear Models and Logistic Regression* (2. Aufl.). New York: Springer.
- Chur, D. (2005). Eckpunkte für die Vermittlung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen in gestuften Studiengängen: Das Heidelberger Modell. In HRK (Hrsg.), *Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt (Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005)*, S. 126-140.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998a). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: IAU Press.
- Clark, B. R. (1998b). The entrepreneurial university. Demand and response. *Tertiary Education Management*, 4 (1), 5-15.
- Clark, B. R. (2005). The character of the entrepreneurial university. *Das Hochschulwesen*, 53 (3), 115-116.
- Clift, J. C. & Imrie, B. W. (1980). The design of evaluation for learning. *Higher Education*, 9, 69-80.
- Coffman, W. E. (1954). Determining students' concepts of effective teaching from their ratings of instructors. *Journal of Educational Psychology*, 45, 277-286.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A metaanalysis of findings. *Research in Higher Education*, 13, 321-341.
- Cohen, P. A. & McKeachie, W. J. (1980). The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28 (4), 147-154.
- Conradi, W. (1983). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cropley, A. (1986). Lebenslanges Lernen. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen* (S. 308-312). Göttingen: Hogrefe.
- Czock, H. & Wildt, J. (1985). *Doktoranden. Eine von der Max-Traeger-Stiftung unterstützte Untersuchung zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Freiburg: Dreisam.
- Damkowski, W. & Precht, C. (1995). *Public Management: Neuere Steuerungskonzepte für den öffentlichen Sektor*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Daniel, H.-D. (1994). Hörerbefragung an der Universität Mannheim: Konzeption, Erhebung, Auswertung. Empirische

- Pädagogik*, 8 (2), 109-129.
- Daniel, H.-D. (1995). Bewertung der Lehre aus Sicht der Studierenden und Absolventen. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1995 in der Stadthalle Gütersloh* (S. 160-185). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Daniel, H.-D. (1998). Studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Anlage, Durchführung und Ergebnisse eines Modellprojekts an der Universität Mannheim. In HRK (Hrsg.), *Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland: Stand und Perspektiven (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998)* (S. 79-104). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- d'Appollonia, S. & Abrami, P.C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1198-1208.
- Daxner, M. (1998). Individuelle Autonomie versus institutionelle Hochschulautonomie. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wisman (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte - Prozesse - Akteure* (S. 49-58). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Daxner, M. (1999a). Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung: Auf dem Weg in die Rechtfertigungsgesellschaft. In HRK (Hrsg.), *"Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999)* (S. 41-49). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Daxner, M. (1999b). Das neue Berufsbild: Leistung und soziale Sicherung. In D. Müller-Böling & K. Sager (Hrsg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht - Vergütungsstrukturen - Qualifizierungswege* (S. 71-82). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Decker, A. & Decker, F. (2002). *Organisations- und Personalentwicklung in Sozialbetrieben*. Heidelberg: Asanger.
- Degele, N. (1999). Die Bedeutung des Design-Wissens für die Strukturierung von Vermittlungswissen. In W. Schulz (Hrsg.), *Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung* (S. 171-183). Frankfurt/Main: Lang.
- DeZure, D. (1993). Opening the classroom door. *Academe*, 79 (5), 27-28.C386
- DFG (2002). *Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung - Erste Ergebnisse*. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Diehl, J. & Kohr, H. (1977). Entwicklung eines Fragebogens zur Beurteilung von Hochschulveranstaltungen im Fach Psychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 61-75.
- Diehl, J. M. (2002). *VBVOR-VBREF. Fragebögen zur studentischen Evaluation von Hochschulveranstaltungen. Manual*. Giessen: Fachbereich Psychologie (Abteilung Methodik).
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73-92.
- Dolde, C. & Götz, K. (1995). Subjektive Theorien zu Lernformen in der betrieblichen DV-Qualifizierung. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 265-288.
- Dolde, G. (2001). Organisations- und Personalentwicklung im Justizvollzug. Ergebnisse einer Mitarbeiterbefragung in drei Justizvollzugsanstalten von Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe*, 50 (1), 15-21.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (1997). *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Dose, C. (2004). Rahmenbedingungen der Personalentwicklung an Hochschulen. In HIS GmbH (Hrsg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004)* (S. 41-46). Hannover: HIS GmbH.
- Dubs, R. (2000). Selbstorganisation des Lernens. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 97-110). Opladen: Leske & Budrich.
- Durst, F. (2004). Die Bayerische Elite-Akademie: Ziele und Aufgaben. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26 (3), 32-37.
- Dutke, S. (2003). Implizite Theorien über die Persönlichkeit Lehrender und die Zufriedenheit Studierender mit universitären Lehrveranstaltungen. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV: Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 145-163). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ebel-Gabriel, C. (2003). Wissenschaftler systematisch fördern. Personalmanagement an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. *Forschung & Lehre*, 10 (1), 27-28.
- Ecker, A. (2000). Qualitätsförderung von Lehre und der Personalentwicklung an Universitäten. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 75-78.
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2004). Kompetenz - Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. *Durchblick*, 3, 7-10.
- Eden, D. & Ravid, G. (1982). Pygmalion versus self-expectancy: Effects of instructor- and self-expectancy on trainee performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 351-364.
- Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51, 380-417.
- Egeln, J., Eckert, T., Heine, C., Kerst, C. & Weitz, B. (2004). *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich (HIS*

- Kurzinformation A3/2004*). Hannover: Hochschul Informations System.
- Ehlers, G., Weiß, J. & Dorau, D. (2002). Personal- und Organisationsentwicklung in der Adam Opel AG. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (5. Aufl.), S. 73-100. Wiesbaden: Gabler.
- Elke, G. (1999). Organisationsentwicklung: Diagnose, Intervention und Evaluation. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 449-467). Weinheim: Beltz.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Innsbruck: Studienverlag.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995a). Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrerberufs. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 13-32). Neuwied: Luchterhand.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995b). Der Hochschullehrerberuf in der Diskussion. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 171-206). Neuwied: Luchterhand.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Entin, D.H. (1994). A second look: TQM in ten Boston-area colleges, one year later. *AAHE Bulletin*, 46, 3-7.
- Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. IX-XL), Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D., Wilbers, K. & Zellweger-Moser, F. (2006). Das Zusammenspiel von strukturellen und lehr-lernkulturellen Veränderungen: Das Beispiel des Selbststudiums an der Universität St. Gallen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (1), 1-9.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2000). *Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa: Sechzehn Qualitätsindikatoren*. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur: Brüssel.
- Ewell, P. (1992a). Lehrevaluation in den USA - ein Wegweise durch die Vielfalt neuer Assessment-Ansätze. In R. Holtkamp & K. Schnitzer (Hrsg.), *Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente - Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden* (S. 51-64). Hannover: HIS GmbH.
- Ewell, P. L. (1992b). Einige Bemerkungen zum Verlauf der Konferenz. In R. Holtkamp & K. Schnitzer (Hrsg.), *Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente - Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden* (S. 125-126). Hannover: HIS GmbH.
- Faix, W. & Laier, A. (1991). *Soziale Kompetenz: Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- Fallows, S. & Steven, C. (Hrsg.) (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. London: Kogan Page.
- Fedrowitz, J., Krasny, E. & Ziegele, F. (1999). *Hochschulen und Zielvereinbarungen - neue Perspektiven der Autonomie: vertrauen - verhandeln - vereinbaren*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 55-72.
- Fiegel-Kölblin, I. (2004). Maßnahmen der Personalentwicklung an einem Fraunhofer-Institut. In HIS GmbH (Hrsg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004)* (S. 35-39). Hannover: HIS GmbH.
- Field, J. (1998). *European Dimensions. Education, Training and the European Union*. London: Kingsley.
- Finger-Hamborg, A. (2003). Selbstorganisiertes Lernen (SoL) in der Praxis: Das SoL-Konzept angewendet in einem Seminar 'Präsentationstechniken' für Führungskräfte. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 236-248). Göttingen: Hogrefe.
- Fink, S. (1986). *Crisis Management: Planning for the Inevitable*. New York, American Management Association.
- Finkenstadt, T. (1995). Zweiundsiebzig Prozent: Anmerkungen zu "Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich". In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 41-50). Neuwied: Luchterhand.
- Firtzsch, H. (2004). Ruiniert von der Politik, gegängelt durch die Bürokratie. Die Universität muss wieder ins Zentrum der Wissenschaft. *Forschung & Lehre*, 11 (12), 672-674.
- Fischer, K. (2004). Profit und Wahrheit: Ökonomisierung als Bedrohung der Wissenschaft. *Forschung & Lehre*, 11 (7), 364-366.
- Fischer-Bluhm, K. (2002). Zielvereinbarungen als 'Follow up' der Evaluation von Studium und Lehre im Nordverbund. In HRK (Hrsg.), *Evaluation, was nun? Erfahrungen mit der Umsetzung von Evaluationsergebnissen (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2002)* (S. 83-90). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Flender, J. (2004). Optimierung ja - Weiterbildung nein? Zur Motivation von Lehrenden, ihre Lehre zu verbessern. *Das Hochschulwesen*, 52 (1), 19-24.
- Florack, A. & Messner, C. (2006). Führungsstrategien und Personalentwicklung in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (1), 1-15.
- Föhr, H. (1999). Herausforderungen, Hindernisse und Chancen der Personalpolitik im DB-Konzern. In D. Müller-Böling

- & K. Sager (Hrsg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht - Vergütungsstrukturen - Qualifizierungswege* (S. 83-98). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fohrmann, J. (2004). Verkrustet und unbeweglich? Die Modernisierung von Wissenschaft und Gesellschaft. *Forschung & Lehre*, 11 (4), 190-191.
- Franz, H.-W. (1999). *Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung: Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Stuttgart: Huber.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003a). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen - smk99. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 323-335). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003b). Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen smk. Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148-175.
- Fricke, R. (1986). Lehrveranstaltungskritik. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen*. (S. 325-335). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 4)* (S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.
- Frieling, E. (1999). Arbeitsanalyse und Arbeitsgestaltung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 468-487). Weinheim: Beltz.
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Fröhlich, W., Jütte, W. & Knoll, J. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Ein Beitrag zur Förderung innovativer Lehr-Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Donau-Universität Krems.
- Fuchs, M. & Brunner, A. (2005). Per Mausclick Lehre evaluieren - Erfahrungen mit einem Pilotprojekt zur internetbasierten Lehrevaluation. *Das Hochschulwesen*, 53 (2), 75-79.
- Fuhr, H. (1998). Qualitätsmanagement im Bildungssektor. In HRK (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98 (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998)* (S. 47-65). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Fulton, W. (1999). Are Good Teachers Born, or Can They Be Made? *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 23 (2), 97-110.
- Furnham, a. & Lewis, A. (1986). *Economic Mind: The Social Psychology of Economic Behaviour*. Brighton: Whatseaf Books.
- FZS (2002). *Failing Bologna. State of Implementation of the Bologna Objectives in Germany*. Bonn: Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften.
- Gaethgens, P. (2004). Missverständnisse und Widersprüche. Der HRK-Präsident zum Stand des Bologna-Prozesses. *Forschung & Lehre*, 11 (12), 663-665.
- Galizia, G. (2004). 'Wir brauchen echte Perspektiven'. Über mangelnde Karrierechancen deutscher Nachwuchswissenschaftler. *Forschung & Lehre*, 11 (6), 301.
- Gasch, B. (1998). Organisationsentwicklung an Hochschulen - Konzepte und Erfahrungen eines Moderators. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte - Prozesse - Akteure* (S. 267-300). Gütersloh: Bertelsmann.
- Gerlof, K. (2002). Aus der Sicht der Behörde für Wissenschaft und Forschung. In HRK (Hrsg.), *Evaluation, was nun? Erfahrungen mit der Umsetzung von Evaluationsergebnissen (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2002)* (S. 55-67). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- GEW (2006). *Arbeitsplatz Hochschule und Forschung - Aufbruch zu neuen Ufern?* (online-Ressource). URL: [http://www.gew-bw.de/GEW-Projektgruppe\\_Arbeitsplatz\\_Hochschule\\_und\\_Forschung.html](http://www.gew-bw.de/GEW-Projektgruppe_Arbeitsplatz_Hochschule_und_Forschung.html) (25.07.06).
- Giesen, H. (1994). Anmerkungen zu den Beiträgen in der Diskussionsgruppe "Evaluation der Lehre als Aufgabe der Psychologie". *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 235-240.
- Gijsselaers, W. H. (1988a). *Kwaliteit van het onderwijs gemeten. (Unveröffentlichte Dissertation)*. Maastricht: Universität Limburg.
- Gijsselaers, W. H. (1998b). Implementation of curriculum innovation: Designing your corporate identity. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (4), 37-50.
- Gizewski, C. (2003). 'Evaluation' und 'Controlling' als verfassungsrechtlich problematische Wissenschaftsbewertungsverfahren (online-Ressource). URL : [www.tu-berlin.de/fb1/AGiW/cricetus/c8.htm](http://www.tu-berlin.de/fb1/AGiW/cricetus/c8.htm) (29.03.06).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: UTB.
- Gollwitzer, M. & Schlotz, W. (2003). Das "Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobung. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV: Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung (Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung, Band 7)* (S. 114-128). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

- Gonon, P. (2004). Kompetenzbiografie - 5 Thesen. In W. Fröhlich, W. Jütte & J. Knoll (Hrsg.), *Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Ein Beitrag zur Förderung innovativer Lehr-Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 19-20). Krems: Donau-Universität Krems.
- Gorzka, G., Heipcke, K. & Teichler, U. (Hrsg.) (1988). *Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Götz, K. (1997). *Management und Weiterbildung: Führen und Lernen in Organisationen*. Hohengehren: Schneider.
- Götz, K. (1998). *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. (Bd. 2. Empirische Untersuchungen)* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Götz, K. & Häfner, P. (1998). *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen* (4. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Graebner, G. (1994). Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 446-454). Opladen: Leske + Budrich.
- Graner, U., Heiss, S., Joscht, P., Stahl, N., Stengel, V., Symanzik, T. & Stumpf, S. (2004). FAST: Förder-Assessment für Studierende - Auch an Universitäten ist Fachwissen nicht alles. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 28 (1), 52-79.
- Green, D. (1994). What is quality in higher education? In D. Green (Hrsg.), *What is Quality in Higher Education* (S. 3-20). Suffolk: St. Edmundsbury Press.
- Greenwald, A. W. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings on instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1182-1186.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (1995). Ausbildung, Training und Qualifizierung. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl., S. 149-161). Weinheim: Beltz.
- Greif, S., Runde, B., Seeberg, I. (2004). *Erfolge und Misserfolge beim Change Management*. Göttingen: Hogrefe.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grühn, D. & Gattwinkel, H. (Hrsg.) (1992). *Evaluation von Lehrveranstaltungen: Überfrachtung eines sinnvollen Instruments? (Informationen aus Lehre und Forschung 2/1992)*. Berlin: Freie Universität.
- Häcker, T. (2000). Widerstände als Grenzen pädagogischer Professionalisierungsbemühungen? In V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Konzepte und Tools für das Training der Zukunft* (S. 113-127). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hackl, P. & Sedlacek, G. (2001). *Evaluierung als Chance zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre: Das Beispiel der Wirtschaftsuniversität Wien*. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 111-130). Münster: Waxmann.
- Haefner, K. (1992). Krise der Hochschulen - Voraussetzung für einen Neubeginn? *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 42 (4), 258-261.
- Hage, N. el (1996). *Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik: Projekte, Instrumente und Grundlagen*. Bonn: BMBF.
- Hagen, R. v. (2002). Hochschulfinanzierung und Hochschulsteuerung in Baden-Württemberg. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (3), 30-40.
- Hagen-Döver, S., Hoffmann, H., Mischke, A. & Wollenweber, B. (1998). Hindernislauf auf dem Weg zum Schulprogramm. *Pädagogik* (2/98), 15-18.
- Hager, W. (2001). Qualitätskontrolle & Evaluation. *Report Psychologie* 26 (1), 26-31.
- Hammer, H. & Lähmann, M. (1995). Der wissenschaftliche Mittelbau. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 59-64). Neuwied: Luchterhand.
- Handel, K. & Donner, H. (2003). Ein Stufenmodell zur Professorenbesoldung. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Leistungsorientierte Professorenbesoldung* (S. 177-200). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hanft, A. (1992). Integration neuer Mitarbeiter: Eine interaktionistische Analyse. *Personal*, 44 (11), 500-505.
- Hanft, A. (2004). Personalentwicklung als Hochschulentwicklung. In S. Laske, T. Scheytt & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben - Gestaltung* (S. 119-138). München: Hampp.
- Hanft, A. & Reiners, M. (2000). Berufliche Qualifizierung von Bildungsbeschäftigten. *Das Hochschulwesen*, 48 (6), 176-180.
- Harder, P. (2003). Hochschuldidaktische Qualifikation durch den 'Master of Higher Education' der Universität Hamburg. *Das Hochschulwesen*, 51 (1), 32-36.
- Hartig, J. (1997). Dialogorientierte Evaluation als Alternative zu quantitativen Erhebungsverfahren. In H. Moosbrugger & D. Frank (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Evaluation universitärer Lehre (Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Heft 6 (Riezler-Reader V))* (S. 112-119). Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), S. 9-34.

- Hasselhorn, M. (1995). Individuelle Differenzen im Bereich des Lernens und des Gedächtnisses. In M. Amelang (Hrsg.) *Verhaltens- und Leistungsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. (Bd. 2, S. 435-468). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. (1998). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 348-351). Weinheim: PVU.
- Hasselhorn, M., Hager, W. & Baving, L. (1989). Zur Konfundierung metakognitiver und motivationaler Aspekte im Prädiktionsverfahren. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 36 (1), 31-41.
- Havenith, E., Martin, I. & Petersen, U. (2003). *Mentoring-Programme erfolgreich implementieren: Ein Handbuch für die außeruniversitäre Forschung*. Bonn: Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung.
- Healy, M (1995). Faculty development at Kean College of New Jersey. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 85-89.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heesen, B. (2004). Qualitätsmanagement. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen*, (C 1.3, S. 1-30). Berlin: Raabe.
- Heger, M. (1991). Lehrveranstaltungskritik als angewandte Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 43-70.
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 42-51.
- Heine, C. (2005). Akzeptanz der neuen Studiengänge bei Studienanfängern. In M. Leszezensky & A. Wolter (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung (HIS Kurzinformation A6/2005)* (S. 11-17). Hannover: HIS GmbH.
- Heintze, C. (2002). *Die Zukunfts-Blockade: Warum in der Gesellschaft kollektives Vorsorgelernen misslingt*. Berlin: Logos.
- Heintze, C., (2005). *Wohlfahrtsstaat als Standortvorteil: Deutschlands Reformirrweg im Lichte des skandinavischen Erfolgsmodells (Texte zur politischen Bildung H.33)*. Leipzig: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen.
- Heise, E., Hasselhorn, M. & Hager, W. (2003). Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 43-57.
- Heisig, U. & Littek, W. (1995). Wandel von Vertrauensbeziehungen im Arbeitsprozess. *Soziale Welt, Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 46 (3), 282-304.
- Heitger, B. (1994). Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement: Skizzen für ein unternehmerisches Human Resources Development. In L. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (S. 3-22). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Helm, C. (2001). *Zehn Jahre Wissenschaftsentwicklung in den neuen Bundesländern an Hand des Paradigmas Sachsen-Anhalt (HIS Kurzinformation A1/2001)*. Hannover: HIS GmbH.
- Helmke, A. (1996). Studentische Evaluation der Lehre - Sackgassen und Perspektiven: Anmerkung zum Beitrag von Rosemann & Schweer. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 181-186.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 7-14.
- Hemrich, A. & Harrant, H. (2002). *Projektmanagement*. München: Hanser.
- Hendrich, W. (2000). Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 33-43). Opladen: Leske & Budrich.
- Hener, Y. (2004). Qualitätsmanagement in Hochschulen. In HRK (Hrsg.), *Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004)* (S. 111-126). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Henninger, M. (2000). Evaluation: Diagnose oder Therapie? In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung - Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 249-260). Opladen: Leske & Budrich.
- Henninger, M. & Balk, M. (2001). *Integrative Evaluation. Ein Ansatz zur Erhöhung der Akzeptanz von Lehrevaluation an Hochschulen (Forschungsbericht Nr. 133)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Henze, J. (2000). Anmerkungen zu Qualitätssicherungsmaßnahmen an australischen Hochschulen. In HRK (Hrsg.), *Leitbild der Hochschule - Qualität der Lehre (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000)* (S. 81-89). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hertel, I. (2000). Rechenschaftspflicht und Qualitätssicherung - Eckpfeiler der Hochschulautonomie. Der Staat auf dem Weg vom Regulator zum Moderator. In HRK (Hrsg.), *Leitbild der Hochschule - Qualität der Lehre (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000)* (S. 27-40). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hilpert, N. (1997). Übertragung der ISO 9000 auf die Hochschule: Der autonome Dozent. In H.-D. Unkelbach, N. Hilpert & M. Stawicki (Hrsg.). *Genormte Hochschule? Qualitätsmanagement in der Lehre - was kann die*

- Hochschule von ISO 9000 lernen? (Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung Bd. 28)* (S. 83-102). Wiesbaden: Verlag Fachhochschule Wiesbaden.
- Hilpert, N., Stawicki, M. & H.-D. Unkelbach (1997). Qualitätsmanagement in der Lehre: Was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? In H.-D. Unkelbach, N. Hilpert & M. Stawicki (Hrsg.). *Genormte Hochschule? Qualitätsmanagement in der Lehre - was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? (Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung Bd. 28)* (S. 9-16). Wiesbaden: Verlag Fachhochschule Wiesbaden.
- HIS (Hrsg.) (1992). *HIS-Dokumentation Evaluation der Lehre*. Hannover: Hochschul Informations System.
- Hödl, E. (2002). *Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz*. Wien: Böhlau.
- Höfer, B. (2005). Management von Forschungseinrichtungen: Strategische Planung und Entwicklung des Personals am Beispiel des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt e.V. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse - Strategien - Entwicklung* (S. 153-163). Bonn: Lemmens.
- Hoffacker, W. (2000). 'Organisationskultur' - ein Steuerungsinstrument für die Hochschulen? *Das Hochschulwesen*, 48 (3), 70-74.
- Hoffmann, J. (2005). Personalentwicklung unter dem Neuen Steuerungsmodell: Erfahrungsbericht aus der Universität Mainz. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse - Strategien - Entwicklung* (S. 97-106). Bonn: Lemmens.
- Hoffmann, K.-H. (1995). Transparenz, Evaluation, Qualitätssicherung: Lehre auf dem Prüfstand. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1995 in der Stadthalle Gütersloh*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 137-147.
- Hofmann, H. & Stiksrud, A. (1994). Zufriedenheit mit einem Psychologie-Lehrbetrieb. Aspekte der Evaluation von Evaluatoren. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 169-198.
- Höft, S. & Wolf, B. (Hrsg.) (2003). *Qualitätsstandards für Personalentwicklung in Wirtschaft und Verwaltung (Reihe Assessment Center Bd. 4)*. Hamburg: Windmühle.
- Holling, H. & Liepmann, D. (1995). Personalentwicklung. In Schuler, H. (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 285-316). Göttingen: Huber.
- Holt, M. E. & Moore, A. B. (1992). Checking halfway: The value of midterm course evaluation. *Evaluation Practice*, 13 (1), 47-50.
- Holtkamp, R. & Kazemzadeh, F. (1989). *Das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung: Situation und Perspektiven (HIS Hochschulplanung 76)*. Hannover: HIS GmbH.
- Holtkamp, R., Fischer-Bluhm & Huber, L. (1986). *Junge Wissenschaftler an der Hochschule: Bericht der Arbeitsgruppe 'Lage und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses'*. Frankfurt/Main: Campus.
- Holz, H. & Schemme, D. (2005). *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens: Innovation fördern, Transfer sichern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hopbach, A. (2005). Peers und Peer-Review. In F. Bretschneider & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*. (S. 313-318). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hörisch, J. (2004). Professuren oder Professoren neuen Typs. Eine Typologie. *Forschung & Lehre*, 11 (11), 596-597.
- Hornbostel, S. & Daniel, H.-D. (1994). Das SPIEGEL-Ranking: Mediensensation oder ein Beitrag zur hochschulvergleichenden Lehrevaluation? In P. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung*, (S. 29-44). Münster: Waxmann.
- Hortschansky, H. & Berthold, C. (1997). *Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Organisation an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster*. Vortrag während des Symposiums des Stifterverbandes 'Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem' in Bonn am 9. Januar 1997. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Hosking, D. M. (1995). Führungsprozesse. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl., S. 235-239). Weinheim: Beltz.
- HRK (Hrsg.) (1998a). *Evaluation. Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen. (Dokumente & Informationen 1/1998)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (Hrsg.) (1998b). *Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98 (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (Hrsg.) (1999). *Qualität an Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (Hrsg.) (2000a). *Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (Hrsg.) (2000b). *Leitbild der Hochschule - Qualität der Lehre (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000)*. Bonn:

- Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (Hrsg.) (2001). *Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung (Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2001)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (Hrsg.) (2004). *2003 Guide Quality Assurance at Higher Education Institutions: A Progress Report and the Results of a Survey of the Quality Assurance Project. (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2004)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (Hrsg.) (2005). *Wissenschaftlicher Nachwuchs: HRK-Jahresversammlung 2004 (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2005)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Huber, L. (1991). Sozialisierung in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl., S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1995). Gegenüber von Lehre und Forschung. Kommentar zur Studie von J. Enders und U. Teichler: Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 51-58). Neuwied: Luchterhand.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), 25-44.
- Huber, L. & Frank, A. (1991). Bemerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von HochschullehrerInnen. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (S. 143-160). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Huber, L. & Portele, G. (1995). Die Hochschullehrer. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisierung in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10)* (S. 193-218). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hübner, H. (1992a). "Was sie wollten - was sie wurden": Habilitationen an der Universität Münster in den 80-er Jahren und weiterer Berufsweg der Habilitanden. *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 42 (4), 240-242.
- Hübner, H. (1992b). Plädoyer für aktuelle Daten zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses. *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 42 (4), 249-247.
- Hübner, H. (1998). Viel zu spät? Einige Anmerkungen zum Habilitationsalter. *Forschung & Lehre*, 5 (8), 396-398.
- Hufen, F. (1982). *Die Freiheit der Kunst in staatlichen Institutionen. Dargestellt am Beispiel der Kunst- und Musikhochschulen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Hufen, F. (1995). *Rechtsfragen der Lehrevaluation an wissenschaftlichen Hochschulen. Rechtsgutachten. (Forum Heft 62)*. Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- Iber, K. (2000). Das Projekt Personalentwicklung an der Universität Wien. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 24-38.
- Ibler-Pirker, I. (2000). Personalentwicklung an der Universität Graz. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 39-43.
- Ingenlath, H. J. (2004). Coaching als Instrument der Personalentwicklung in Kirche und Caritas: Mehr Chancen als Grenzen. *Organisationsberatung - Supervision - Coaching*, 11 (3), 291-297.
- Jackstel, K. (1991). Akademisches Lehren im universitäts- und wissenschaftsgeschichtlichen Kontext. Versuch einer punktuellen Näherung. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (S. 131-141). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jaeger, M. (2006). Leistungsbezogene Budgetierung: Ergebnisse einer Umfrage an deutschen Universitäten. *Forschung & Lehre*, 13 (2), 80-81.
- Jäger, R. & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten - eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 199-234.
- Jäger, W. (2004). Pro Schlüsselqualifikationen. *Forschung & Lehre*, 11 (11), 606.
- Jann, W. (1998). Neues Steuerungsmodell. In B. Blanke, S. v. Bandemer, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 70-80). Opladen: Leske & Budrich.
- Jaraus, K. H. (2000). 'Destruction Créatrice'. Transformer le système universitaire Est-allemand: Le cas d'histoire. *Sociétés Contemporaines*, 39, 39-60.
- Jenkner, S. (1986). Bildungspolitik. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen*. (S. 138-142). Göttingen: Hogrefe.
- Jochmann, W. (2002). Mitarbeiter-Potenzialanalysen und Management-Audits. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (5. Aufl., S. 253-274). Wiesbaden: Gabler.
- Johnson, W.B. & Ridley, C.R. (2004). *Elements of Mentoring*. Houndsmill, UK: Palgrave Macmillan.
- Kaboolian, L. (1998). The New Public Management. *Public Administration Review*, 58 (3), 189-193.
- Kanning, U. (2002). Nicht-standardisierte Methoden. In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente* (S. 118-124). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe
- Kapp, C. (1995). Policies, practices and procedures in staff development in higher education: Results of an international survey. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 9-18.
- Karpen, U., Borchert, M. & Reimann, B. W. (1986). *Zur Lage des habilitierten wissenschaftlichen Nachwuchses (Forum des Hochschulverbandes, Heft 40)*. Bonn: Hochschulverband.
- Kastner, M. (1990). *Personalmanagement heute*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.

- Kastner, M. (Hrsg.) (1996). *Auf dem Weg zum schlanken Staat - der konstruktive Umgang mit Widerständen*. Herdecke: MAORI.
- Kehm, B. M. (2001a). Universitätskrisen im Spiegel von Hochschulromanen. In: Erhard Stölting, Uwe Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20/2001* (S. 44-63). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kehm, B. M. (2001b). Lebenslanges Lernen - mehr als wissenschaftliche Weiterbildung? In J.-H. Olbertz, P. Pasternack & R. Kreckel (Hrsg.), *Qualität - Schlüsselfrage der Hochschulreform* (S. 237-248). Weinheim: Beltz.
- Kehm, B. M. & Teichler, U. (Hrsg.) (1996). *Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Werkstattberichte 50, Themenband II*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Kemp, W. (2004). Die Selbstfesselung der deutschen Universität. Eine Evaluation. *Forschung & Lehre*, 11 (6), 312-315.
- Kern, H. (1998). Kontrollierte Autonomie? Erfahrungen mit der Erneuerung einer Hochschule. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte - Prozesse - Akteure* (S. 109-118). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kern, H. (2006). Fallbeispiel: Georg-August-Universität Göttingen. In HRK (Hrsg.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung* (S. 42-50). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kerr, C. (1982). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University.
- KGSt (1996). *Personalentwicklung im neuen Steuerungsmodell - Erste Zwischenbilanz (Bericht Nr. 10)*. Köln: Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung.
- KGSt (1997). *Kundenbefragungen. Ein Leitfaden (KGSt-Bericht Nr. 13/97)*. Köln: Kommunale Gemeinschaftsstelle.
- KGSt (1998). *KGSt-Mitgliederbefragung 1997: Verwaltungsmodernisierung und Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik (Tul): Neues Steuerungsmodell und Tul-Einsatz (KGSt-Bericht Nr. 10/98)*. Köln: Kommunale Gemeinschaftsstelle.
- KGSt (1999). *Handbuch Organisationsmanagement*. Köln: Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement.
- Kießling-Sonntag, J. (2002). *Zielvereinbarungsgespräche. Erfolgreiche Zielvereinbarungen. Konstruktive Gesprächsführung*. Berlin: Cornelsen.
- Kirchhof, P. (2003). Universität zwischen Freiheit und Steuerung. Ein Plädoyer für Vertrauen in die Wissenschaftsfreiheit. *Forschung & Lehre*, 10 (5), 234-240.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 3-9; 21-26.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of Training. In R.L. Craig & L.R. Bittel (Hrsg.), *Training and Development Handbook* (S. 87-112). New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training and Development*, 50 (1), 54-59.
- Kischkel, R., Stich, A. & Böhm, B. (2002). Zehn Jahre Deregulierung - Nordrhein-westfälische Hochschulen auf dem Weg zu mehr Autonomie? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (3), 88-105.
- Klein, J. A., Edge, G. M. & Kass, T. (1991). Skill-based competition. *Journal of General Management*, 16 (4), 1-15.
- Klockner, C. & Barz, A. (1995). Qualitätssicherung in der Lehre - Versuch einer Systematisierung. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1995 in der Stadthalle Gütersloh* (S. 119-123). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kloimwieder, T. & Stöbich, T. (2000). Ohne Moderation geht nicht(s)ehr viel. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2/3), 117-123.
- Kluge, F. (2002). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (24. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Kluge, N. & Teichler, U. (1988). Praxisorientierung von Lehre und Studium. In G. Gorzka, K. Heipcke & U. Teichler (Hrsg.), *Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen* (S. 211-232). Frankfurt/Main: Campus.
- KMK & BMBF (2004). *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses: Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (2005). *Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2003 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 173*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Knauf, H. (2001). Schlüsselqualifikationen. *Das Hochschulwesen*, 49 (2), 45-50.
- Kniest, A. (1997). Evaluationsforschung in Abgrenzung zur Grundlagenforschung. In H. Moosbrugger & D. Frank (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Evaluation universitärer Lehre (Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Heft 6 (Riezlern-Reader V))* (S. 22-29). Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Knoll, J. (2004). Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung: Ein Programm. In W. Fröhlich, W. Jütte & J. Knoll

- (Hrsg.), *Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung: Ein Beitrag zur Förderung innovativer Lehr-Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 9-15). Krems: Donau-Universität.
- Koch, J.V. & Fisher, J.L. (1998). Higher education and total quality management. *Total Quality Management*, 9, (8), 659-668.
- Köcher, R. (2004). Wie modernisierungsfreudig sind die Deutschen? Über die Akzeptanz von Reformen in Wirtschaft und Staat. *Forschung & Lehre*, 11 (4), 182-184.
- Köhler, G. (2005a). Enttäuschend für die Doktoranden: Wie geht es nach Bergen weiter mit dem Bologna-Prozess? *Erziehung & Wissenschaft* (7/2005), 21.
- Köhler, G. (2005b). Promovieren in Europa - Dritte Phase des Studiums oder erste Phase wissenschaftlicher Arbeit? *Das Hochschulwesen*, 53 (2), 46-48.
- Kohler, J. (2004a). Bologna und die Folgen. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (A 1.1, S. 1-23). Berlin: Raabe.
- Kohler, J. & Rindermann, H. (2000). Evaluation der Lehre als Maßnahme zur Qualitätssicherung in der Logopädieausbildung - Vorstellung des Reichenauer Modells und seine Effektivitätsprüfung. *Logos interdisziplinär*, 8 (3), 164-171.
- Kohler, J. (2004b). European Qualifications Framework. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (D1.4, S. 1-26). Berlin: Raabe.
- Kokavec, I. & Holling, H. (1999). Fort- und Weiterbildung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 449-467). Weinheim: Beltz.
- Kollros, C. (1998). Wissenschaft und Verantwortung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (3), 121-135.
- Konegen-Grenier, C. (2004). Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. *iw-trends* 31 (3), 1-18.
- König, E. & Volmer, G. (2000). *Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden* (7. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E. & Volmer, G. (2005). *Systemisch denken und handeln: Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) (2002). *Qualitative Forschung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- König, K. (1995). Prozedurale Rationalität - Zur kontraktiven Aufgabenpolitik der achtziger Jahre. *Verwaltungsarchiv*, 86 (1), 1-31.
- Köpke, A. (1994). Von der Evaluation zum Lehrdiskurs: Struktur, Inhalt und Perspektive der Diskussion um Evaluation. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 18 (3/4), 311-324.
- Kopp, B. v. & Weiß, M. (1995). Der "Arbeitsplatz Universität" und die Zukunft der Hochschulen: Ergebnisse einer Befragung von Professoren westdeutscher Universitäten. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 105-125). Neuwied: Luchterhand.
- Kopp, U. (2002). Leistungsabhängige Professorengelälter. Das Beispiel der Universität Witten/Herdecke. *Forschung & Lehre*, 9 (4), 187-188.
- Körber-Weik, M., Aiwanger, L. & Jäger, S. (2003). Von Beruf Professor/in an einer FH: Lust oder Last? *Die neue Hochschule*, 44 (6), 32-34.
- Kracke, B. (2001). *Arbeitsplatz Hochschule*. Heidelberg: Mattes.
- Krämer, M. (2003). Evaluation und Zielvereinbarung in der Hochschule - Qualitätssicherung und/oder Disziplinierung. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV: Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 215-231). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kramis, J. (1989). *Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien: Theoretische Grundlegung und empirische Überprüfung an 110 Personen. (Berichte zur Erziehungswissenschaft, 79)*. Universität Freiburg (Schweiz): Pädagogisches Institut.
- Krapp, A. & Weidemann, B. (1999). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Lernprozessen - Beiträge der pädagogischen Psychologie. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen: Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (2. Aufl., S. 77-98). Göttingen: Hogrefe.
- Kratky, K. W. (1998). Wie kann eine Verständigung zwischen verschiedenen Disziplinen und Weltbildern gelingen? *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (3), 69-87.
- Krause, G. (1998). Besuchsziele und Veranstaltungsmerkmale - relevante Biasvariablen bei der Lehrevaluation? In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I: Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung Bd. 3)* (S. 317-334). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kreckel, R. (2003). Zum neuen Verhältnis von Hochschulen und staatlicher Wissenschaftsverwaltung in Deutschland. *Das Hochschulwesen*, 51 (3), 90-95.
- Krempkow, R. (2005). Arbeitszufriedenheit und Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben an drei

- ostdeutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 53 (3), 102-108.
- Krems, B. (2004). Methodenkompetenz. In: *Online-Verwaltungslexikon*. (online-Ressource). URL: <http://www.olev.de/m/methodenkompetenz.htm> (20.02.06).
- Krings, K. (2001). Wie Sie Unternehmen entwickeln: Integration von Organisations- und Personalentwicklung. *Zeitschrift Führung und Organisation*, 70 (5), 309-318.
- Kriszio, M. (1992). Studentische Veranstaltungsbeurteilungen und ihre Auswirkungen auf Lehre und Karriere. *Das Hochschulwesen*, 40 (5), 216-225.
- Kriz, J. (1994). Die Wirklichkeit von (Vor-)Urteilen: Über die inhaltlichen und methodischen Hintergründe der STERN-Image-Analyse. In P. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (S. 11-28). Münster: Waxmann.
- Kriz, J. (2003). Selbstorganisationsprozesse in Organisationen. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 186-210). Göttingen: Hogrefe.
- Kromrey, H. (1994a). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In P. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (S. 91-114). Münster: Waxmann.
- Kromrey, H. (1994b). Wie erkennt man "gute Lehre"? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 153-168.
- Kromrey, H. (1996a). Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation: Ein Plädoyer für gute Lehre und gegen schlechte Sozialforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 153-166.
- Kromrey, H. (1996b). "Gute" oder "schlechte" Sozialforschung? Einige notwendig scheinende Ergänzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 171-173.
- Kromrey, H. (2001a). Evaluation von Lehre und Studium - anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 21-60). Münster: Waxmann.
- Kromrey, H. (2001b). Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In U. Engel (Hrsg.), *Hochschulranking zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre* (S. 11-47). Frankfurt/Main: Campus.
- Kromrey, H. (2005). Studierendenbefragungen in Lehrveranstaltungen: Instrument der Evaluation oder 'nur' der Qualitätsentwicklung? In HRK (Hrsg.), *Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt (Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005)*, S. 57-71. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kronthaler, L. (2002). Strukturen der Hochschulsteuerung und -finanzierung in Bayern sowie Modelle der Technischen Universität München. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (3), 6-29.
- Krüger, R. (1979). Selbstevaluation als Lehrertraining: Verlaufsbezogene Evaluation eines Trainingskurses. *Gruppendynamik*, 10 (2), 101-115.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kühlmann, J. & Franke, J. (1989). Organisationsdiagnose. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 3, Bd. 3)*. (S. 631-651). Göttingen: Hogrefe.
- Künzler, C. & Huber, A. (2004). Förderung des akademischen Mittelbaus: Wunsch und Wirklichkeit. In S. Laske, T. Scheytt & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben - Gestaltung* (S. 299-312). München: Hampp.
- Landfried, K. (1999). Bedingungen für eine erfolgreiche Qualitätssicherung in Studium und Lehre. In HRK (Hrsg.), *"Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999)* (S. 25-30). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Landy, F.J. (1985). *Psychology of Work Behavior*. Chicago: Dorsey.
- Lang, J. (2002). Evaluation - Akkreditierung - leistungsbezogene Mittelverteilung. In HRK (Hrsg.), *Evaluation, was nun? Erfahrungen mit der Umsetzung von Evaluationsergebnissen (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2002)* (S. 7-27). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Lang, K. (2004). *Personalführung: nicht nur reden, sondern leben* (2. Aufl.). Wien: Linde.
- Langer, D., Mayer, B., Röling, G., Schildmann, J., Schneller, Th., Schwoon, D. & Wildgrube, K. (1974). Kurs Medizinische Psychologie I in Hannover und Veranstaltungskritik. *Medizinische Psychologie*, 1, 96-105.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Scheytt, T. (2004). Vorwort. In S. Laske, T. Scheytt & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben - Gestaltung*. (S. 1-4). München: Hampp.
- Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology* (39), S. 545-582.
- Lau, V. (2003). Personalentwicklung am Bundesarbeitsgericht: Entwicklung, Einführung und Umsetzung eines Konzeptes zur Personalentwicklung am Bundesarbeitsgericht in Erfurt. *Personalführung*, 36 (11), 56-64.
- Laux, E. (1996). Neue Steuerungsmodelle - brauchbare Ansätze zur Verwaltungsmodernisierung? In J. Merchel, C.

- Schrappner (Hrsg.), *Neue Steuerung. Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung* (S. 129-144). Münster: Votum.
- Layne, B. H., DeCristoforo, J. R. & McGinty, D. (1999). Electronic versus traditional student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 40 (2), 221-232.
- Leichsenring, H. & Berthold, C. (2004). *Umfrage unter Fachbereichs-Geschäftsführern und Geschäftsführerinnen*. Gütersloh: Hochschulentwicklung Consult GmbH.
- Leiter, R., Runge, T., Burschik, R. & Grausam, G. (1982). *Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen: Methoden der Ermittlung*. München: Hanser.
- Leszezensky, M. & Wolter, A. (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung (HIS Kurzinformation A6/2005)*. Hannover: HIS GmbH.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- l'Hommedieu, R., Menges, R. J. & Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effect of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82, 232-241.
- Lippens, V. (Hrsg.) (1993). *Forschungsproblem: Subjektive Theorien. Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen*. Köln: Strauß.
- Litzcke, S. (1998). Evaluationskonzeption für die Personalentwicklungsseminare eines Großunternehmens. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I: Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung Bd. 3)* (S. 349-359). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Löther, A. (Hrsg.) (2003). *Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft*. Bielefeld: Kleine.
- Louis, M., Posner, B. & Powell, G. (1983). The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology*, 36, 857-866.
- Löw, G. (2000). Erfahrungen einer Steuergruppe. *Pädagogik* 52 (7-8), 22-24.
- Lucko, S. & Trauner, B. (2002). *Wissensmanagement: 7 Bausteine für die Umsetzung in der Praxis*. München: Hanser.
- Mabe, P. A. & S. G. West (1982). Validity of self evaluation of ability: Review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280-296.
- Macke, G., Kaiser, K. & Brendel, S. (2003). Erwerb von Lehrkompetenz. Das Programm des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg. *Das Hochschulwesen*, 51 (1), 25-31.
- Maier, G. W. (1998). Die erfolgreiche Eingliederung neuer Mitarbeiter: Das Ergebnis von Stellensuche und Einarbeitung. In L. von Rosenstiel, F. Nerdinger & E. Spieß (Hrsg.), *Von der Hochschule in den Beruf: Wechsel der Welten in Ost und West* (S. 99-114). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lehrkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht)*. München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Ludwig Maximilians Universität.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 126-142.
- Marquardt, R. (1999). Evaluation als Baustein innovativer Hochschulpolitik. In HRK (Hrsg.), *"Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999)* (S. 19-24). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 707-754.
- Marsh, H. W. (1986). Applicability paradigm: Students' evaluations of teaching effectiveness in different countries. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 465-473.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Masing, W. (Hrsg.) (1994). *Handbuch Qualitätsmanagement*. Wien: Hanser.
- Mayer, B. & Götz, K. (1998). Funktionen und Wirkungen persönlichkeitsorientierter Trainings in Organisationen: Eine Untersuchung in der Führungskräfteförderung der Daimler-Benz AG. *Gruppendynamik*, 29 (3), 275-294.
- Mayer, E. (2000). Lehre und Studium auf dem Prüfstand - Was können wir wissen, was wollen wir tun? In HRK (Hrsg.), *Leitbild der Hochschule - Qualität der Lehre (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000)* (S. 17-26). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Mayer, E. (2004). Neue Aspekte der Personalentwicklung in Fachbereichen. *hochschule innovativ (Februar 2004)*, 2.
- Mayer, K. U. (2002a). Misstrauen im Reformprozess. Ist das Vertrauen zwischen Hochschule und Gesellschaft zerrüttet? *Forschung & Lehre*, 9 (6), 299-301.
- Mayer, K. U. (2002b). Schwindendes Vertrauen? Überlegungen zum Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (4), 6-17.

- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McEnery, J. & McEnery, J.M. (1987). Self-rating in management training needs assessment: A neglected opportunity? *Journal of Occupational Psychology*, 60, 49-60.
- McFarlane Shore, L. & Bloom, A. J. (1986). Developing employees through coaching and career management. *Personnel* (8/86), 34-41.
- McGehee, W. & Thayer, P. W. (1961). *Training in Business and Industry*. New York: Wiley.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- McKeachie, W. J., Lin, Y.-G., Daugherty, M., Moffett, M. M., Neigler, C., Nork, J., Walz, M. & Baldwin, R. (1980). Using student ratings and consultation to improve instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 50 (2), 168-174.
- Mehde, V. (2000). *Neues Steuerungsmodell und Demokratieprinzip. Reihe Hamburger Rechtsstudien, Heft 92*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mehring, R. (2002). Ende der Universität? *Forschung & Lehre*, 9 (4), 191-192.
- Mehrmann, E. (1999). *Personal- und Karriereberatung*. München: Beck.
- Mehrtens, M. (2004). Personalentwicklung für Juniorprofessoren - Instrument gezielter Förderung und aktiver Hochschulentwicklung in der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen*, 52 (2), 51-55.
- Mehrtens, M. (2006). Personalentwicklung - Ein kritischer Erfolgsfaktor für eine nachhaltige (Qualitäts-)Entwicklung (in) der Universität. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1 (1), 13-15.
- Meisel, K. (1994). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 384-394). Opladen: Leske + Budrich.
- Meister-Scheytt, C. & Scheytt, T. (2005). Homo academicus mutandus. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 121-142). München: Rainer Hampp.
- Merl, P. & Csanyi, G. (1998). Information gathering and structuring in the design of a qualification profile. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (4), 61-72.
- Merl, P. (1999). Master of Medical Education - Perspektiven für eine akademische Ausbildung in Medizindidaktik. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 23 (2), 111-123.
- Merten, K. (1995): *Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Messner, R. (1980). Qualifikation und Aufgaben des Lehrenden. Ergebnisse der Expertenberatungen. In G. Freidank, A. Neusel & U. Teichler (Hrsg.), *Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule* (S. 33-47). Frankfurt/Main: Campus.
- Meyer, H. (1998). Die Krise im Hochschulwesen als Gegenstand wissenschaftssoziologischer Untersuchungen. *Utopie kreativ*, 90, 27-47.
- Meyer-Guckel, S. (2005). Elemente eines Kriterienkatalogs für Personalentwicklungskonzepte an Hochschulen. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse - Strategien - Entwicklung* (S. 23-24). Bonn: Lemmens.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1991). *Aktionsprogramm Qualität der Lehre: Abschlussbericht*. Düsseldorf: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Minssen, H. & Wilkesmann, U. (2003). Folgen der indikatorisierten Mittelzuweisung in nordrhein-westfälischen Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25 (3), 106-128.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in Five: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mittag, S. (2004). Empfehlungen für die Ausgestaltung der internen Evaluation. In HRK (Hrsg.), *Metaevaluation: Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand. Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft* (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004) (S. 29-42). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Moerschbacher, B. (2004). Bologna und seine Wirkungen in den Hochschulen. In HRK (Hrsg.), *Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen* (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004) (S. 101-109). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Moog, H. (2004). Personalentwicklung - Einführung. In HIS GmbH (Hrsg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten* (HIS Kurzinformation B2/2004) (S. 31-33). Hannover: HIS GmbH.
- Moore, M. L. & Dutton, P. (1978). Training needs analysis: review and critique. *Academy of Management Review*, 3 (3), 532-545.
- Moosbrugger, H. (1997). Evaluation als Wissenschaft: Über einige Dilemmata der psychologischen Evaluationsforschung. In H. Moosbrugger & D. Frank (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Evaluation universitärer Lehre* (Arbeiten auf dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Heft 6 (Riezlern-Reader V)) (S. 14-21). Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Moosbrugger, H. & Schweizer, K. (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, 2 (1),

- 19-37.
- Moses, I. (1986). Using organisational theory in the promotion of evaluation - A case study. *Higher Education*, 15, 619-639.
- Möstl, E. (2000). Personalschulung und Kurse an der Veterinärmedizinischen Universität Wien. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 44-46.
- Mühlemeyer, P. & Flenner, V. (2002). Umsetzung des "Managementinstruments Personalentwicklung" in der betrieblichen Praxis: Ergebnisse einer explorativen Studie an der Fachhochschule Worms. *Personal* (7/02), 20-24.
- Müller, A. & Fisch, R. (2005). Personalentwicklung für Hochschule und Forschung. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse - Strategien - Entwicklung* (S. 11-22). Bonn: Lemmens.
- Müller, H.-J. & Stürzl, W. (1992). Dialogische Bildungsbedarfsanalyse - eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In H. Geißler (Hrsg.), *Neue Qualitäten beruflichen Lernens* (S. 103-146). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller-Böling, D. (1996a). *Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen (Arbeitspapier Nr. 12)*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Müller-Böling, D. (1996b). Optimierung der Hochschulentwicklung - Motivationsdefizite, Interessenblockaden, Steuerungsmängel? In M. Kastner (Hrsg.), *Auf dem Weg zum "Schlanken Staat". Der konstruktive Umgang mit Widerständen* (S. 97-112). Herdecke: MAORI.
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Müller-Böling, D. (2003) (Hrsg.). *Leistungsorientierte Professorenbesoldung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Müller-Böling, D. (2004). Personalentwicklung in Verantwortung der Fachbereiche. *hochschule innovativ* (02/2004), 10-11.
- Müller-Böling, D. (2005a). Das Centrum für Hochschulentwicklung: Qualität als 'Leitmotiv der Hochschulentwicklung'. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (B4.7, S. 1-8). Berlin: Raabe.
- Müller-Böling, D. (2005b) (Hrsg.). *Hochschule weiter entfesseln - den Umbruch gestalten. Studienprogramme, Organisationsformen, Hochschultypen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Müller-Böling, D. (2006). Hochschule und Profil - zwischen Humboldt und Markt? In HRK (Hrsg.): *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung (Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006 Bd. I)*. S. 15-23. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Müller-Böling, D. & Krasny, E. (1998). Strategische Planung an deutschen Hochschulen - theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte - Prozesse - Akteure* (S. 13-47). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Müller-Böling, D. & Sager, K. (1999). Hamburger Erklärung. In D. Müller-Böling & K. Sager (Hrsg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht - Vergütungsstrukturen - Qualifizierungswege* (S. 9-15). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Murray, H. G. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in north american universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 117-132.
- Musahl, H.-P. (1999). Lernen. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 328-343). Weinheim: Beltz.
- Mußnug, R. (1992). Gefährden Lehrevaluationen die Freiheit der Wissenschaft? *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 42 (4), 253-256.
- Mutz, R. (2003a). Multivariate Reliabilitäts- und Generalisierbarkeitstheorie in der Lehrevaluationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), 245-254.
- Mutz, R. (2003b). Profilanalyse in der Lehrevaluationsforschung. *Empirische Pädagogik*, 17 (4), 504-525.
- Nägeli, R. (2004). Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich: Bedeutung und Nutzen für die Curriculum-Entwicklung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (D 1.3, S. 1-32). Berlin: Raabe.
- Nagelkerke, N. J. (1991). A note on the general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78, 691-692.
- Naugle, K. A., Naugle, L. B. & Naugle, R. J. (2000). Kirkpatrick's evaluation model as a means of evaluating teacher performance. *Education*, 121 (1), 135-144.
- Naumann, J. (1997). Die Akzeptanzproblematik bei der Evaluation universitärer Lehre. In H. Moosbrugger & D. Frank (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Evaluation universitärer Lehre (Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Heft 6 (Riezlern-Reader V))* (S. 59-68). Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Neef, W & Löhmann, I. (2004). Synergien für die Weiterbildung: Verzahnung wissenschaftlicher Weiterbildung mit Forschung, Lehre und Dienstleistung als Beitrag zur Profilbildung und Hochschulentwicklung in Zeiten

- knapper Kassen. In B. Christmann & V. Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung* (S. 177-186). Hamburg: DGWF.
- Netzkebandt, I. (2002). *Karriere durch Mentoring: Förderung des weiblichen Führungsnachwuchses in Wissenschaft und Wirtschaft*. Hannover: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2000). *Das 360 Grad Feedback*. Mering: Hampp.
- Neumann, P. (1999). Das Mitarbeitergespräch. In: L. v. Rosenstiel, E. Regent & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 227-242). Stuttgart: Poeschel.
- Nickel, S. (1998). Erfolgreiche Provokation - die Gestaltung des Kommunikationsprozesses während der Profilbildung der Hochschule für Wirtschaft und Politik. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wisman (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte - Prozesse - Akteure* (S. 201-224). Gütersloh: Bertelsmann.
- Nickut, J. (2002). Personal- und Managemententwicklung in der Bosch-Gruppe: Ein Überblick. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (5. Aufl., S. 55-72). Wiesbaden: Gabler.
- Nigsch, O. (1994). Pflichtevaluierung oder das Ei des Ministeriums. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 18 (3-4), 255-281.
- Noe, R. A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Oechsler, W. (2005). Strategisches Human Resource Management in Universitäten - das Beispiel der Universität Mannheim. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.), *Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse - Strategien - Entwicklung* (S. 65-75). Bonn: Lemmens.
- Oechsler, W. & Rigbers, A. (2003). Eigenverantwortliches Handeln in der Hochschulverwaltung - zum Projekt Personalentwicklung an der Universität Mannheim. In S. Koch, J. Kaschube & R. Fischer (Hrsg.), *Eigenverantwortung für Organisationen* (S. 153-164). Göttingen: Hogrefe.
- Oehler, C. (1988). Problemgeschichte des Hochschulwesens. In G. Gorzka, K. Heipcke & U. Teichler (Hrsg.), *Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen* (S. 293-305). Frankfurt/Main: Campus.
- Oehler, C. (2000). *Staatliche Hochschulplanung in Deutschland: Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik*. Neuwied: Luchterhand.
- Offermanns, M. & Steinhübel, A. (2003). Coaching als ergänzendes Instrument zur Personalentwicklung. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 212-235). Göttingen: Hogrefe.
- Olbrich, E. (1986). Kompetenz. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen*. (S. 294-301). Göttingen: Hogrefe.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland (Schriftenreihe Band 371)*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkt und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand.
- Ortmann, G. (2000). Die Trägheit der Universitäten und die Unwiderstehlichkeit des Wandels. In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C. O. Scharmer (Hrsg.), *Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft* (S. 376-395). München: Rainer Hampp.
- Overall, J.U. & Marsh, H.W. (1979). Midterm feedback from students: Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71 (6), 856-865.
- Pasternack, P. (1999). *'Demokratische Erneuerung'. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995*. Weinheim: Beltz.
- Pasternack, P. (2001). Qualität als Politik? Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen. In J.-H. Olbertz, P. Pasternack & R. Kreckel (Hrsg.), *Qualität - Schlüsselfrage der Hochschulreform* (S. 23-72). Weinheim: Beltz.
- Pasternack, P. (2005). Wissenschaftsumbau. Der Austausch der Deutungseliten. In H. Bahrmann & C. Links (Hrsg.), *Am Ziel vorbei. Die deutsche Einheit - Eine Zwischenbilanz* (S. 221-236). Berlin: Links.
- Patrick, J. (1995). Bildungsbedarfsanalyse. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl., S. 199-205). Weinheim: Beltz.
- Patrick, J. , Michael, I. & Moore, A. (1986). *Designing of Learning - Some Guidelines*. Birmingham: Occupational Services.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 2)* (S. 153-180). Göttingen: Hogrefe.
- Pellert, A. (1995). Gedanken zu einer zukunftsorientierten Personalentwicklung an Universitäten: Ausgangspunkte - Ansatzpunkte - Spannungsfelder. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 122-140.
- Pellert, A. (2000). Qualität der Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten - Gegenwärtiger

- Stand und Entwicklungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 10-16.
- Pellert, A. (2001). Zur Managementfähigkeit von Hochschulen. In HRK (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement: Erfahrungen und Perspektiven (Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001)* (S. 23-32). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Pellert, A. (2005). Personalmanagement an Universitäten. In R. Fisch & S. Koch (Hrsg.): *Human Resources in Hochschulen und Forschung*. (S. 25-47). Bonn: Lemmens.
- Perels, F. (2003). *Ist Selbstregulation zur Förderung von Problemlösen hilfreich? Entwicklung, Durchführung sowie längsschnittliche und prozessuale Evaluation zweier Trainingsprogramme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Petermann, F. (1979). Ein Fragebogen zur Beurteilung von Ist-Soll-Bedingungen von Lehrveranstaltungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26, 227-229.
- Petzold, H. (1998). *Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann.
- Plander, H. (1991). *Arbeitsplatz Hochschule*. Köln: Dreisam.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Evaluation und Entwicklung von Schulqualität - Dimensionen, Modelle und strategische Vorschläge. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen (Reihe Bildungsforschung, Bd. 12)* (S. 1-155). Innsbruck: Studien Verlag.
- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen*, 52 (3), 94-99.
- Preißer, R. (1991a). Evaluation der Lehre als ein Bestandteil einer hochschulpolitischen Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), S. 70-84.
- Preißer, R. (1991b). Bewertung der Qualität der Lehre an der Technischen Universität Berlin. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (S. 257-279). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Preißer, R. (1992). Verwirklichungsbedingungen der Evaluation der Lehre und der Verbesserung der Lehre - Konsequenzen aus den bisherigen Erfahrungen mit Lehrveranstaltungskritiken. In D. Grünh & H. Gattwinkel (Hrsg.), *Evaluation von Lehrveranstaltungen: Überfrachtung eines sinnvollen Instrumentes? (Informationen aus Lehre und Forschung, 2/1992)* (S. 197-217). Berlin: Freie Universität.
- Preißer, R. (1993). Evaluation der Lehre als symbolische Politik? Bewertungen von Lehrveranstaltungen als der Studienreform vorläufig letzte Etappe. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 15 (4), 495-524.
- Preißner, A. (2003). *Balanced Scorecard anwenden*. München: Hanser.
- Prell, S. (1986). Evaluation. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen*. (S. 209-213). Göttingen: Hogrefe.
- Pritchard, R. (2003). Motivation maximieren - Von der Theorie zur Praxis. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 113-130). Göttingen: Hogrefe.
- Queis, D. v. (1991). *Zum Stellenwert von Hochschullehrern: Eine Untersuchung zur Förderung exzellenter Lehrleistungen am Beispiel ausländischer Universitäten*. Bonn: BMBW, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.
- Queis, D. v. (2004). Die Qualität der Lehrenden: Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (E 2.3, S. 1-22). Berlin: Raabe.
- Rat der Europäischen Union (2004). *"Allgemeine und berufliche Bildung 2010" - Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie: Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Drucksache 6236/04, EDUC 32)*. Brüssel: Rat der Europäischen Union.
- Regnet, E. (1994). Anforderungen an die Führungskraft der Zukunft - Aufgabe und Chance für die Weiterbildung. In L. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (S. 39-52). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Reichard, C. (1998). Zur Naivität aktueller Konzepttransfers im deutschen Public Management. In Th. Edeling, J. Werner & D. Wagner (Hrsg.), *Öffentliches und privates Management* (S. 53-70). Opladen: Leske & Budrich.
- Reichard, C. (1999). Managementreformen. Anmerkungen zur Umsetzung administrativer Problemlösungsprozesse. In F. Naschold, W. Jann & C. Reichard (Hrsg.), *Innovation, Effektivität, Nachhaltigkeit. Internationale Erfahrungen zentralstaatlicher Verwaltungsreform* (S. 97-117). Berlin: Ed. Sigma.
- Reichwald, R. & Koller, H. (1995). Optimierung von Universitätsprozessen. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1995 in der Stadthalle Gütersloh* (S. 258-286). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Reichwald, R. (2000). Organisations- und Führungsstrukturen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Universität von morgen. In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C. O. Scharmer (Hrsg.), *Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft* (S. 316-335). München:

Hampp.

- Reinhardt, C., Dorando, M., Kallien, P., Kerbst, R., Kischkel, R. & Möller, G. (2006). Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1 (1), 16-21.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Kompetenzen für das Leben in einer Wissensgesellschaft. In S. Höfling & H. Mandl (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft – Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung* (S. 97-107). München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V.
- Reissert, R. (1992). Erläuterungen zur HIS-Dokumentenation. In Hochschul Informations System (Hrsg.), *HIS-Dokumentation Evaluation der Lehre* (S. 1-26). Hannover: Hochschul Informations System.
- Reissert, R. & Carstensen, D. (1998). *Praxis der internen und externen Evaluation: Handbuch zum Verfahren. HIS Kurzinformation Spezial*. Hannover: Hochschul Informations System.
- Rennie, R. (2003). Editorial peer review in health sciences: Its development and rationale. In F. Godlee & T. Jefferson (Hrsg.), *Peer Review in Health Sciences* (2. Aufl., S. 1-13). London: BMJ Publishing.
- Reuke, H. (2005). *So wenig wie möglich, so viel wie nötig. Über die Gratwanderung zwischen Aufwand und Ertrag bei der Akkreditierung von Studiengängen. EvaNet-Positionen 03/2005* (online-Ressource). URL: [evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2005/Reuke.pdf](http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2005/Reuke.pdf) (05.06.06).
- Richter, W. (2003). Hochschulforschung im internationalen Vergleich. Strukturprobleme in Deutschland und ein Vorschlag zu deren Lösung. *Forschung & Lehre*, 10 (12), 652-655.
- Rieck, W. (1998). Bausteine für das Qualitätsmanagement an einem Wirtschaftsfachbereich. Konzeptionelle Überlegungen zur Qualitätspolitik des Fachbereichs Wirtschaft der FH Schmalkalden. In HRK (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98 (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998)* (S. 79-95). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Rindermann, H. (1996a). Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 129-145.
- Rindermann, H. (1996b). *Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen: Analysen der Validität und zu Auswirkungen ihres Einsatzes anhand des Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE)*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (1997). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluationen. In R. Jäger, G. Trost & R. Lehmann (Hrsg.), *Tests und Trends 11: Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 12-53). Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H. (1998). Skalen der Lehrevaluation: Welche Aspekte sollen in universitären Lehrveranstaltungen beurteilt werden? In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I: Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung Bd. 3)* (S. 295-316). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Rindermann, H. (1999). Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 23 (1), 136-156.
- Rindermann, H. (2000). Das Selbstobjektivierungsproblem im akademischen Milieu (I). *Das Hochschulwesen*, 48 (3), 74-82.
- Rindermann, H. (2001a). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Forschungsstand und Implikationen. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 61-88). Münster: Waxmann.
- Rindermann, H. (2001b). *Lehrevaluation - Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3 (2), 233-256.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994a). *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Handanweisung*. Heidelberg: Asanger.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994b). Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur studentischen Veranstaltungsevaluation. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 131-151.
- Riniolo, T. C., Johnson, K. C., Sherman, T. R. & Misso, J. A. (2006). Hot or not: Do professors perceived as physically attractive receive higher student evaluations? *Journal of General Psychology*, 133 (1), 19-35.
- Rosenstiel, L. v. & Honecker, B. (1994). Eigenverantwortliches Lernen. In L. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (S. 39-52). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rosenstiel, L. v. (1989). Innovation und Veränderung in Organisationen. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3)* (S. 652-684). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenstiel, L. v. (1998). Personalentwicklung an Universitäten. In H.-U. Küpper & E. J. Sinz (Hrsg.), *Gestaltungskonzepte für Hochschulen: Effizienz, Effektivität, Evolution*. (S. 203-236). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Rosenstiel, L. v. (2000). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rummler, M. (2006). Das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal an der TU Berlin. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (2), 1-24.
- Runde, B. (2003). Verständnis und Erfassung sozialer Kompetenzen. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 73-87). Göttingen: Hogrefe.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Hrsg.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe.
- Ryman, D.H. & Biersner, R.J. (1975). Attitudes predictive of diving training success. *Personnel Psychology*, 28, 181-188.
- Sager, K. (1999). Das Zeitfenster für die Personalstrukturreform nutzen! In D. Müller-Böling & K. Sager (Hrsg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht - Vergütungsstrukturen - Qualifizierungswege* (S. 17-32). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Sagmeister, G. (1998). Evaluation in den USA - Beispiele aus Iowa und Kansas. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (1), 100-109.
- Sandberg, B. (2003). Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen - ein Deregulierungsinstrument? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25 (4), 35-55.
- Sandberg, B. (2006). Kommentar. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung* (S. 106-113). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher. Building Your Teaching Skills* (5. Aufl.). Carlisle: Research For Better Teaching.
- Sarcinelli, U. (2004). Das 'Christiansen-Syndrom'. Politik zwischen Medien- und Verhandlungsdemokratie. *Forschung & Lehre*, 11 (8), 422-424.
- Sarges, W. (2002). Competencies statt Anforderungen - nur alter Wein in neuen Schläuchen? In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (5. Aufl., S. 285-300). Wiesbaden: Gabler.
- Saroyan, A. & Donald, J.G. (1994). Evaluating Teaching Performance in Canadian Universities. *Das Hochschulwesen*, 42 (6), 282-291.
- Sauer, M. (1991). *Outplacement-Beratung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schaale, D. (1993). Erfahrungen mit Lehrberichten in der ehemaligen DDR. In H. Gralki, D. Grün & H. Hecht (Hrsg.), *Evaluation schafft Autonomie: Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen* (S. 117-120). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schaeper, H. (1994). *Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen (HIS Kurzinformation A12/94)*. Hannover: HIS GmbH.
- Schaeper, H. (1995). Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschul-lehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 127-153). Neuwied: Luchterhand.
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform (HIS Kurzinformation A6/2004)*. Hannover: HIS GmbH.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Scheller, R. & Filipp, S.-H. (1990). Selbstkonzept - Berufskonzept. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (S. 234-240). Göttingen: Hogrefe.
- Schenker-Wicki, A. (1996). *Evaluation von Hochschulleistungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Scheytt, T. & Meister-Scheytt, C. (2000). Das ausgesparte Zentrum: Zum Widerspruch des Anspruchs eines professionellen Hochschulmanagements. In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C. O. Scharmer (Hrsg.), *Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft* (S. 420-443). München: Rainer Hampp.
- Schimank, U. (1998). Sündenbock gesucht: Sind Leistungskontrollen für Professoren sinnvoll? *Forschung & Lehre*, 5 (2), 72-74.
- Schimank, U. (2004). New Governance in Hochschulen und die Auswirkungen auf die Forschung. In HRK (Hrsg.), *Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004)* (S. 79-88). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schmidt, B., Pester, S., Scholl, I., Volkmar, S. & Loßnitzer, T. (2006). *Kompetenzprofil: Ihr Einstieg am Arbeitsplatz Hochschule*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Schmidt, J. (1999). Zukunftsorientierte Personalstruktur, Berufsperspektiven und Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft. In D. Müller-Böling & K. Sager (Hrsg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht - Vergütungsstrukturen - Qualifizierungswege* (S. 149-161). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Schmitt, T. (2004). Berufungsverfahren im internationalen Vergleich. Ergebnisse und Empfehlungen für eine Reform an deutschen Hochschulen. *Forschung & Lehre*, 11 (6), 304-306.
- Schnitzer, K. (2005). Von Bologna nach Bergen. In M. Leszczensky & A. Wolter (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess im*

- Spiegel der HIS-Hochschulforschung (HIS Kurzinformation A6/2005)* (S. 1-10). Hannover: HIS GmbH.
- Schöffmann, K. (1991). Die Lehrveranstaltungsanalysen der Österreichischen Hochschülerschaft. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 236-240.
- Scholz, B. (2003). Konzepte und Strategien der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Nachwuchsförderung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25 (2), 74-83.
- Scholz, C. (2002). (Kontra-)Produktiver Wandel. Ergebnis einer repräsentativen Befragung an deutschen Universitäten. *Forschung & Lehre*, 9 (11), 574-576.
- Scholz, G. & Gorges, H. (2002). Hochschulsteuerung und Planung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vor dem Hintergrund der Ressourcenverteilungsmodelle des Landes Rheinland-Pfalz. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (3), 42-59.
- Scholz, G. (2002). Finanzierungs- und Steuerungsmodelle in Niedersachsen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (3), 60-71.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Lehrevaluation und Studienerfolg: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In G. Müller (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen: Festschrift für Franz Fippinger* (S. 243-260). Landau: Knecht.
- Schratz, M. (1993). Lehrende und Studierende erforschen ihren Unterricht: Selbstevaluation in der universitären Praxis. In H. Gralki, D. Grün & H. Hecht (Hrsg.), *Evaluation schafft Autonomie: Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen* (S. 133-149). Berlin: Presse- und Informationsstelle der Freien Universität Berlin.
- Schreier, G. (1999). Qualitätssicherung als Zukunftsaufgabe. In HRK (Hrsg.), *Ziele, Wege und Erfahrungen bei der Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/1999)* (S. 7-12). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (1999). Ermittlung personaler Merkmale: Leistungs- und Potenzialbeurteilung von Mitarbeitern. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 181-210). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (Hrsg.) (1995). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Schulmeister, R. (2005). Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die 'Neue Lehre'? Versuch einer Eingrenzung von E-Competence und Lehrqualifikation. In M. Kerres & R. Keil-Slawik (Hrsg.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel* (S. 315-234), Münster: Waxmann.
- Schultz-Gambard, J., Lauche, K. & Hron, J. (1999). Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 91-104). Weinheim: Beltz.
- Schultz-Gerstein, H.-G. (2002). Wissenschaftler ins Präsidialbüro. *Forschung & Lehre*, 9 (9), 484.
- Schulze, T. (2001). Was erwarten die Studierenden von der Evaluation? In HRK (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement: Erfahrungen und Perspektiven (Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001)* (S. 17-18). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schwaiger, M. (2003). Der Student als Kunde - eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25 (1), 32-62.
- Schweer, M. & Rosemann, B. (1995). Qualität der Lehre: Bedingungsvariablen des studentischen Urteils. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9 (3/4), 189-196.
- Scriven, M. (1971). Evaluating educational programs. In F.G. Caro (Hrsg.), *Reading in Evaluation Research* (S. 49-53). Hartford: Sage.
- Scriven, M. (1980). *The Logic of Evaluation*. California: Edg-Press.
- Seeberg, I. (2003). Erfolg und Misserfolg beim Change Management. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 447-465). Göttingen: Hogrefe.
- Senge, P. M. (2000). Die Hochschule als lernende Gemeinschaft: Ein Widerspruch in sich oder realisierbare Zukunft? In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C. O. Scharmer (Hrsg.), *Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft* (S. 18-43). München: Rainer Hampp.
- Sewing, M. (2004). Bologna is(s)t... ein Paradies für alle geschichtlich interessierten, Liebhaber guten Essens und für alle, die von Armani bis Zegna auf Wolke sieben schweben. *Das Hochschulwesen*, 52 (2), 64-65.
- Siebert, H. (1994). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 52-79). Opladen: Leske + Budrich.
- Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied: Luchterhand.
- Siebolds, M. (2001). Qualitätsverbesserung von Personal- und Organisationsstrukturen. In HRK (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement: Erfahrungen und Perspektiven (Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001)* (S. 39-51). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Siegers, J. (1996). Europäisierung des Arbeitsmarktes, Globalisierung des Gütermarktes und die Kooperation zwischen Hochschule und Wirtschaft. In HRK (Hrsg.), *Hochschule und Wirtschaft als Partner in Weiterbildung und Wissenstransfer auf dem europäischen Arbeitsmarkt. (Dokumente zur Hochschulreform 114/1996)* (S. 21-36). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

- Six, B. (1989). Beobachtungsmethoden. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl., S. 184-186). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sommer, J. & Petermann, F. (1978). Deskriptive und präskriptive Aussagen in einem Fragebogen zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10 (4), 336-346.
- Sonntag, K. (1989). *Arbeitspsychologische Trainingsforschung. Zur Psychologie berufsbezogener Lernprozesse bei veränderten Tätigkeitsinhalten*. Bern: Huber.
- Sonntag, K. (1996). Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München: Beck.
- Sonntag, K. (1999a). Personalentwicklung - ein Feld psychologischer Forschung und Gestaltung. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 15-29). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, K. (1999b). Ermittlung tätigkeitsbezogener Merkmale: Qualifikationsanforderungen und Voraussetzungen menschlicher Aufgabenbewältigung. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 157-179). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, K. (2002). Personalentwicklung und Training: Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1 (2), 59-79.
- Sonntag, K. & Schäfer-Rauser, U. (1993). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37 (4), 163-169.
- Sonntag, K., Schaper, N. & Benz, D. (1999). Leitfaden zur qualitativen Personalplanung bei technisch-organisatorischen Innovationen (LPI). In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (S. 285-317). Zürich: vdf.
- Spiel, C. & Fischer, U. (1998a). Evaluierung eines Weiterbildungsangebots für Hochschullehrende. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (1), 83-99.
- Spiel, C. & Fischer, U. (1998b). Zur Personalentwicklung an österreichischen Universitäten - Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (3), 162-174.
- Spiel, C. & Gössler, M. (2000). Zum Einfluss von Biasvariablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 38-47.
- Spiel, C. & Gössler, M. (2001). Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement - Quo vadis, evaluatione? In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 9-20). Münster: Waxmann.
- Spiel, C., Wolf, P. & Popper, V. (2002). Lehre und Lehrevaluation - (un)geliebt? *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (1), 27-39.
- Stadelhofer, E. (2002). Managemententwicklung in Nonprofit-Organisationen. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (5. Aufl., S. 157-182). Wiesbaden: Gabler.
- Statistisches Bundesamt (2005). *Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen (Fachserie 11/Reihe 4.4)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staudt, E. & Kottmann, M. (2001). *Deutschland gehen die Innovatoren aus. Zukunftsbranchen ohne Zukunft?* Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung Verlag.
- Staufenbiel, T. (1999). Personalentwicklung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 510-525). Weinheim: Beltz.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46 (4), 169-181.
- Stawicki, M. (1997). Übertragung der ISO 9000 auf die Hochschule: Der Fachbereich als Unternehmen. In H.-D. Unkelbach, N. Hilpert & M. Stawicki (Hrsg.), *Genormte Hochschule? Qualitätsmanagement in der Lehre - was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? (Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung Bd. 28)* (S. 61-81). Wiesbaden: Verlag Fachhochschule Wiesbaden.
- Steed, C. (2002). Excellence in higher education. Evaluating the implementation of the EFQM excellence model in higher education in the UK. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (1), 74-98.
- Steinheimer, K.-H. (1995). Bemerkungen zur Studie "Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen". In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (S. 73-80). Neuwied: Luchterhand.
- Stevens, J.J. (1987). Using student ratings to improve instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 31, 33-38.
- Stiefel, R. (1979). *Planung und Durchführung von Induktionsprogrammen: Die Einführung neuer Mitarbeiter als Instrument der Integration und Innovation*. München: Ölschläger.
- Stiefel, R. (1988). Management Training-Audit. *IO Management-Zeitschrift*, 57 (3), 133-135.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2003). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt (Positionen, Oktober 2003)*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
- Stock, H. (2004). Pädagogische Qualität in Qualitätsentwicklungsverfahren der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und analytischem Erarbeiten. In B. Christmann & V. Leuterer

- (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 201-206). Hamburg: DGWF.
- Streich, R. (1997). Veränderungsmanagement. In M. Reiß, L. v. Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change Management: Programme, Projekte und Prozesse* (S. 238-254). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Strittmatter-Haubold, V. (2000). Habilitandinnen und Habilitanden qualifizieren ihre Lehre - Zum Konzept des Heidelberger Hochschuldidaktischen Kurses. In V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Konzepte und Tools für das Training der Zukunft* (S. 77-88). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Stubbs, W. H. (1994). Quality in higher education: A funding council perspective. In D. Green (Hrsg.), *What is Quality in Higher Education* (S. 21-28). Suffolk: St. Edmundsbury Press.
- Stucke, N. (1998). Die neuen Steuerungsmodelle in den deutschen Städten 1995-1996: Umfrageergebnisse des DST. In D. Grunow & H. Wollmann (Hrsg.), *Lokale Verwaltungsreform in Aktion. Fortschritte und Fallstricke* (S. 179-187). Berlin: Birkhäuser.
- Sturm, M. (1991). Lehrveranstaltungsbeurteilung als Grundlage für die kontinuierliche Verbesserung der universitären Lehre. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 16-35.
- Süllwold, F. (1992). Welche Realität wird bei der Beurteilung von Hochschullehrern durch Studierende erfaßt? *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 42 (1), S. 34.
- Süllwold, F. (1997). Ranking ist oft ein Synonym für Unsinn: Hinweis auf ein messmethodisches Grundproblem. *Forschung & Lehre*, 4 (9), 578-579.
- Sursock, A. (2004). Qualitätskultur und Qualitätsmanagement. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (C 2.2, S. 1-12). Berlin: Raabe.
- Tegethoff, H. (2005). Von der Evaluation zum Qualitätsmanagement - Ein Weg zur Exzellenz in der Lehre. *Das Hochschulwesen*, 53 (2), 55-62.
- Teichler, U. (1990). Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/Main: Campus.
- Teubner, K. (2002). Mitarbeiterressourcen aktivieren: Die Personalentwicklungskonzeption der Hamburg-Mannheimer. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (5. Aufl., S. 129-144). Wiesbaden: Gabler.
- Thierau-Brunner, H., Stangel-Meseke, M. & Wottawa, H. (1999). Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen. In H. Schuler (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 261-286). Göttingen: Hogrefe.
- Thom, N. & Levin, A. (2003). Verbesserung der Lehre als Teil eines umfassenden Qualitätsmanagements: Generelle Überlegungen und Fallbeispiel. *Das Hochschulwesen*, 51 (4), 160-164.
- Thomas, U. (2003). Die Verantwortung der Politik für den wissenschaftlichen Nachwuchs. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25 (2), 6-15.
- Thomas, U. (2005). Stiefkind Wissenschaftsmanagement: Eine Streitschrift. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung.
- Tiberius, R. G., Sackin, H. D. & Cappe, L. (1987). A Comparison of two methods for evaluating teaching. *Studies in Higher Education*, 12 (3), 287-297.
- Timischl, W. (2002). *Qualitätssicherung. Statistische Methoden*. Leipzig: Fachbuchverlag.
- Trebesch, K. (1982). 50 Definitionen der Organisationsentwicklung - und kein Ende. *Organisationsentwicklung* 1 (2), 37-62.
- Uhlich, A. M. (1998). Das Qualifikationsprofil als elementare Grundlage des Curriculum-Designs - Ein Workshop-Bericht. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (4), 54-60.
- Ulich, E. (1998). *Arbeitspsychologie* (4. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Unkelbach, H.-D., Hilpert, N. & Stawicki, M. (Hrsg.) (1997). *Genormte Hochschule? Qualitätsmanagement in der Lehre - was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? (Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung Bd. 28)*. Wiesbaden: Verlag Fachhochschule Wiesbaden.
- Urban, D. (1993). *Logit-Analyse. Statistische Verfahren zur Analyse von Modellen mit qualitativen Response-Variablen*. Stuttgart: Fischer.
- Vielhaber, C. (1998). Projekte: Schulpraktisches Altland - Hochschuldidaktisches Neuland. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (2), 115-127.
- Vogel, B. (2004). Einleitung. In HIS GmbH (Hrsg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004)* (S. 1-4). Hannover: HIS GmbH.
- Vogler, M. (1998). Wissenschaft und Magie - die Geschichte eines Missverständnisses. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (3), 88-105.
- Voßkuhle, A. (2004). Regulierte Selbstregulierung und Organisationsentwicklung. In HRK (Hrsg.), *Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004)* (S. 7-31). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Wahl, D. (1993). Grundkonzeption. In D. Wahl, W. Wölfling, G. Rapp & D. Heger (Hrsg.), *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining* (S. 58-100). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. (1979). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern:

- Huber.
- Webb, C. (1994). Quality audit in the universities. In D. Green (Hrsg.), *What is Quality in Higher Education* (S. 46-59). Suffolk: St. Edmundsbury Press.
- Webler, W.-D. (1991). Zur Steigerung des Prestiges von Lehrleistungen an deutschen Hochschulen - Bielefelder Memorandum der AHD. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (S. 75-94). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Webler, W.-D. (1993). Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. *Das Hochschulwesen*, 41 (3), 119-144.
- Webler, W.-D. (1995a). Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 17 (3), 293-327.
- Webler, W.-D. (1995b). Das Modell eines Lehrberichts über die Evaluation von Lehre und Studium und erste Ergebnisse. *Das Hochschulwesen*, 43 (4), 258-266.
- Webler, W.-D. (1996). Qualitätssicherung in Fachbereichen - ein erster Modellvergleich. *Das Hochschulwesen*, 44 (1), 16-27.
- Webler, W.-D. (2000). Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 225-246.
- Webler, W.-D. (2002). Ein Studientagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument. *Das Hochschulwesen*, 50 (3), 105-112.
- Webler, W.-D. (2003a). Zur professionellen Vorbereitung auf die Hochschullehre. Ein Blick auf den internationalen Sachstand aus Anlass modellhafter Nachwuchspolitik in Baden-Württemberg. *Das Hochschulwesen*, 51 (1), 14-24.
- Webler, W.-D. (2003b). Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Beispiel der Universität Bielefeld. *Das Hochschulwesen*, 51 (6), 243-251.
- Webler, W.-D. (2004). Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Aufbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. *Das Hochschulwesen* 52 (2), 66-74.
- Webler, W.-D. (2006). Personalentwicklung an Hochschulen - Grundbegriffe und Stellenwert. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1 (1), 2-6.
- Weder, H. (1998). Zum Leitbild der Universität Zürich. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte - Prozesse - Akteure* (S. 61-70). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Wehner, T. (2002). *Metakompetenz - Eine neue Ingenieurstugend*. (online-Ressource) URL: [www.ifap.bepr.ethz.ch/pdf/Material/Sommersemester%2002/Inno.-Projekt%20IIIA.pdf](http://www.ifap.bepr.ethz.ch/pdf/Material/Sommersemester%2002/Inno.-Projekt%20IIIA.pdf) (05.06.06).
- Weich, D. & Röthlein, H.-J. (2000). Supervision als institutionell verordnete Personalentwicklung. In A. Schreyögg (Hrsg.), *Supervision und Coaching für die Schulentwicklung* (S. 79-92). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Weichselbaumer, J. & Ziegele, F. (2001). *Akademisches Controlling und hochschulinterne Zielvereinbarungen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Weinert, F. E. (1984). Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 9-21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Paris: L'Harmattan.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weiss, C. (1996). Einführung in das Thema. In HRK (Hrsg.), *Hochschule und Wirtschaft als Partner in Weiterbildung und Wissenstransfer auf dem europäischen Arbeitsmarkt (Dokumente zur Hochschulreform 114/1996)* (S. 10-15). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Weiss, M. (1995). Bildungsökonomische Wirkungsforschung: Konzepte, Methoden, empirische Befunde. In U. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen. NFP 33-Kolloquium Bern, 1995* (S. 107-128). Bern/Aarau: NFP 33/SKBF.
- Weiß, R. (1990). *Die 26-Mrd.-Investition - Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Weiss, R. (1991). Ziele und Probleme einer Lehrveranstaltungskritik. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 35-43.
- Weissenböck, J. (1998). Didaktische Qualifizierung von TutorInnen: Ein effektiver Beitrag zu einer neuen universitären Lernkultur? *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (1), 33-51.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.) (1989). *Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich (Beiträge zur Hochschulreform 65)*. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz.
- Westermann, R. & Rockenbauch, B. (1999). Evaluation der Lehre zwischen angewandter Wissenschaft und

- kollegialem Ratschlag. In W. Hacker & M. Rinck (Hrsg.), *Zukunft gestalten: Bericht über den 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Dresden 1998* (S. 583-591). Berlin: Pabst.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik*, 12, 133-166.
- Wienberg, G., Lempert, J. & Hullmeine, M. (2001). Personalentwicklung in der Psychiatrie als Führungsaufgabe. In G. Tergeist (Hrsg.), *Führen und Leiten in psychiatrischen Einrichtungen. Visionen, Wege, Wirklichkeiten* (S. 196-235). Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Wijffels, H. (1991). Quality control in higher education - specially the role of course evaluation and educational testing. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 84-102.
- Wildt, J. (1991). Lehre - Studium: Reflexion über eine Differenz. In W.-D. Webler & H.-W. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*. (S. 179-197). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wildt, J. (2002a). Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase. *Journal Hochschuldidaktik*, 13 (1), 21-23. Dortmund: HDZ.
- Wildt, J. (2002b). "Forschendes Lernen" - Renaissance eines "Leitgedankens" für die Studienreform? oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik. In J. Asdonk, H. Kroeger & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung im Medium der Wissenschaft: Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber* (S. 167-173). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wildt, J. (2004). Aushandlungsprozesse in der Studienreform - eine strategische Option. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Hochschule gestalten: Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler*. Bielefeld: Webler.
- Wildt, J., Encke, B. & Blümcke, K. (Hrsg.) (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wilkening, O. (2002). Bildungs-Controlling - Erfolgssteuerungssystem der Personalentwickler und Wissensmanager. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (5. Aufl., S. 209-238). Wiesbaden: Gabler.
- Will, H., Winteler, A. & Krapp, A. (1986). Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In H. Will, A. Winteler & A. Krapp (Hrsg.), *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien* (S. 11-42). Heidelberg: Sauer.
- Willems, J., Gijsselaers, W. & de Bie, D. (1994). *Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation*. Neuwied: Luchterhand.
- Williams, R. S. (1995). Berufsentwicklung, Laufbahn und Beratung. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl., S. 193-199). Weinheim: Beltz.
- Willich, J. & Minks, K.-H. (2004). *Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss (HIS Kurzinformation A7/2004)*. Hannover: HIS GmbH.
- Willich, J., Minks, K.-H. & Schaeper, H. (2002). *Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten (HIS Kurzinformation A4/2002)*. Hannover: HIS GmbH.
- Willke, H. (1995). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. Stuttgart: UTB.
- Wilson, R. C. (1986). Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education*, 57 (2), 196-211.
- Winteler, A. (2002). Evaluation - und was dann? Zur Professionalisierung in der Hochschullehre. *Forschung & Lehre*, 9 (10), 529-531.
- Winteler, A. & Krapp, A. (1999). Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), 46-60.
- Wissenschaftsrat (1993). *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (1996). *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2002). *Empfehlungen zur Doktorandenausbildung*. Saarbrücken: Wissenschaftsrat.
- Witte, J. & Schreiterer, U. (2003). Perspektiven für eine leistungsorientierte Professorenbesoldung im Lichte internationaler Erfahrungen. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Leistungsorientierte Professorenbesoldung* (S. 49-138). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Witte, J., Schreiterer, U. & Müller-Böling, D. (2003). Gestaltungsfragen bei der Umsetzung des Professorenbesoldungsreformgesetzes. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Leistungsorientierte*

- Professorenbesoldung* (S. 13-48). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Wittmann, A. & Kaschube, J. (1998). Motivation zur beruflichen Weiterentwicklung bei Hochschulabsolventen im Rahmen der Personalentwicklung. In L. v. Rosenstiel, F. Nerdinger & E. Spieß (Hrsg.), *Von der Hochschule in den Beruf: Wechsel der Welten in Ost und West* (S. 145-168). Göttingen: Hogrefe.
- Wolff, K. (2004a). Wege zur Qualitätskultur: Die Elemente der Qualitätsentwicklung und ihre Zusammenhänge. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (C 2.1, S. 1-20). Berlin: Raabe.
- Wolff, K. (2004b). Qualität durch Zielorientierung. Das Beispiel der Akkreditierungsagentur ACQUIN. *Forschung & Lehre*, 11 (10), 556.
- Wolter, A. (2005). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In M. Leszczensky & A. Wolter (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung (HIS Kurzinformation A6/2005)* (S. 49-60). Hannover: HIS GmbH.
- Wottawa, H. (1991). Zum Rollenverständnis in der Evaluation und der Evaluationsforschung. *Empirische Pädagogik*, 5 (2), 151-168.
- Wottawa, H. (2001). Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In C. Spiel (Hrsg.): *Evaluation universitärer Lehre: Zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 151-164). Münster: Waxmann.
- Wottawa, H. (2004). Menschen im Modernisierungsprozess. Psychologische Anmerkungen. *Forschung & Lehre*, 10 (4), 192-193.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Würtenberger, T. (2003). Forschung nur noch in der 'Freizeit'? Eine Studie zur Arbeitsbelastung der Professoren. *Forschung & Lehre*, 10 (9), 478-480.
- Zauner, A. (2002). Über Solidarität zu Wissen. In C. Badelt (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management* (3. Aufl., S. 153-177). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Zauner, A. (2005). Spannungsreiche Bewegungen: Gedanken zur Universität als Nonprofit-Organisation. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 187-198). München: Rainer Hampp.
- Zechlin, L. (1998). Der Profilbildungsprozess an der Hochschule für Wirtschaft und Politik. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte - Prozesse - Akteure* (S. 119-140). Gütersloh: Bertelsmann.
- Zechlin, L. (2003). Die autonomisierte Universität: Zur Modernisierung der österreichischen Universität. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25 (4), 6-16.
- Zechlin, L. (2006). Interne Zielvereinbarung - Von der Zielgenerierung zum Monitoring der Leistungserbringen: Ein Praxisbericht. In HRK (Hrsg.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung* (S. 131-148). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (Hrsg.) (2004). *Aspekte guter Lehre. Johannes Gutenberg-Universität Mainz* (online-Ressource). URL : <http://zope.verwaltung.uni-mainz.de/zq/service/mater/aspekte> (10.05.06).
- Ziegele, F. (2002). Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (3), 106-126.
- Ziegele, F. (2006). Zielvereinbarungen als Kern des 'Neuen Steuerungsmodells'. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung* (S. 77-105). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Ziegler, A. (1994). Ethische Überlegungen zur Menschenführung in wirtschaftlichen Krisenzeiten. In L. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (S. 23-38). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Zimmerli, W. & Kopp, U.-C. (2000). Privathochschule - Unternehmen oder Universitäten? Das Beispiel Witten/Herdecke. *Forschung & Lehre*, 7 (3), 119-121.
- Zuber-Skerritt, O. (1995). Academic staff development in Australia in the 1990s: A government-driven quality agenda. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 102-122.
- Zundja, A. & Mayer, G. (2000). Bildungsbedarfserhebung an der Universität Innsbruck im Rahmen der Einführung der Personalentwicklung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 57-74.



# Anhang

## A Checkliste und Dokumentationskriterien Studie I

Schritt	Vorgang	Ergebnis
1	Aufsuchen der Homepage/Startseite der Hochschule	falls nicht auffindbar/mehrfach nicht online: Streichung der Hochschule aus Liste
2	explizite Suche mit Suchfunktion der Hochschule, Eingabe der Schlüsselbegriffe	falls nicht verfügbar: weiter mit Schritt 3
2.1	„Personalentwicklung“	falls Struktur vorhanden: Prüfung 4.1
2.2	„Organisationsentwicklung“ sowie „Hochschulentwicklung“	falls Struktur vorhanden: Prüfung 4.2
2.3	„Hochschuldidaktik“	falls Struktur vorhanden: Prüfung 4.3
2.4	„Qualitätsentwicklung“ sowie „Qualitätsmanagement“	falls Struktur vorhanden: Prüfung 4.4
2.5	„Fortbildung“ sowie „Weiterbildung“	falls Struktur vorhanden: Prüfung 5.1 bis 5.5
2.6	„Lehrveranstaltungsevaluation“, „Lehrevaluation“ sowie „Beratung“	falls Struktur vorhanden: Prüfung 4.5 bis 4.7
3	implizite Suche auf den Internetseiten der Hochschule	
3.1	nach Abteilungen in der Struktur der Hochschulverwaltung	falls Struktur aufgefunden: Prüfung 4.1 bis 4.7
3.2	nach Stabsstellen in Angliederung an die Hochschulleitung	falls Struktur aufgefunden: Prüfung 4.1 bis 4.7
3.3	nach Projekten mit einschlägigem Aufgabenzuschnitt	falls Struktur aufgefunden: Prüfung 4.1 bis 4.7
3.4	nach angegliederten Instituten/Zentren/zentralen Betriebseinheiten	falls Struktur aufgefunden: Prüfung 4.1 bis 4.7
4	Prüfung aufgefundener Strukturen sowie Angebote zur Lehrentwicklung	
4.1	Aufgaben im Bereich Personalentwicklung oder Personalmanagement für die eigene Hochschule (nicht: Angebot von Lehrveranstaltungen zu diesem Thema)	falls zutreffend: Vermerk „PE“
4.2	Aufgaben im Bereich Organisationsentwicklung oder Hochschulentwicklung zur Weiterentwicklung der eigenen Hochschulstruktur (nicht: Angebot einschlägiger Lehrveranstaltungen)	falls zutreffend: Vermerk „OE“
4.3	Aufgaben im Bereich Hochschuldidaktik (mit Angeboten für das eigene Hochschulpersonal, ggf. im Verbund mit anderen Hochschulen)	falls zutreffend: Vermerk „HD“
4.4	Aufgaben im Bereich Qualitätsentwicklung (auch: Qualitätsprojekt zur Entwicklung der eigenen Hochschule oder institutionalisiertes Qualitätsmanagement)	falls zutreffend: Vermerk „QE“
4.5	Zentrale Unterstützung von Lehrveranstaltungsevaluation in den Fachbereichen/Fakultäten (auch: zentrales Angebot für ausgewählte Fächer)	falls zutreffend: Vermerk „LVE“
4.6	Zentrale Stelle zur Durchführung von Studierenden-, Absolventen- oder Alumni-befragungen	falls zutreffend: Vermerk „L+S“
4.7	Zentrale Stelle zur didaktischen Beratung von Lehrenden (persönliche Beratung, Coaching, Karriereberatung, individuelles Training, auch: Kontaktadressen für Coaching oder sonstige Hinweise auf eine Förderung der Beratung der Lehrenden)	falls zutreffend: Vermerk „DB“
5	Prüfung aufgefundener Angebote zur Fort-/Weiterbildung	
5.1	Angebote beliebiger Thematik und Intensität an die eigenen Mitarbeiter/-innen der Hochschulverwaltung	falls zutreffend: Vermerk „Verwaltung“
5.2	Angebote beliebiger Thematik und Intensität für externe Nutzer (Privatpersonen, ehemalige Studierende, Institutionen, auch: Weiterbildungs-/Aufbaustudiengänge oder Angebot zur wissenschaftlichen Weiterbildung)	falls zutreffend: Vermerk „extern“
5.3	Angebote für das eigene wissenschaftliche/lehrende Personal zu hochschuldidaktischen Themen (Lehrmethoden, Veranstaltungskonzeption, Rhetorik, ...)	falls zutreffend: Vermerk „Didaktik“
5.4	Angebote an das eigene wissenschaftliche/forschende/lehrende Personal zu Software und/oder EDV-Technik (Statistik-Software, Betriebssysteme, e-Mail, Präsentationen, Bürosoftware, ...)	falls zutreffend: Vermerk „EDV“
5.5	Angebote an das eigene wissenschaftliche/forschende/lehrende Personal zu Techniken von Führung und/oder Management (Projektmanagement, Mitarbeiterführung, Hochschulentwicklung, ...)	falls zutreffend: Vermerk „F/M“

## B Fragebogen Studie II

Nr.	Itemformulierung	Antwortskala
A	Ihre Arbeitssituation und Zukunftsperspektiven	
A.1	Wann haben Sie erstmals eine Tätigkeit als wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in, Lehrbeauftragte/-r oder Dozent/-in aufgenommen?	5-fach gestuft von „unter einem Jahr“ bis „vor mehr als 6 Jahren“

Anhang

A.2	Welche der nachfolgenden Beschreibungen des Standes Ihrer wissenschaftlichen Laufbahn trifft am ehesten auf Sie zu?	9-fach gestuft von „ich habe bereits eine Habilitation abgeschlossen“ bis „ich plane keine Promotion“
A.3	An welchen der folgenden Angebote für Nachwuchswissenschaftler/-innen an dieser Hochschule nehmen Sie gegenwärtig teil und/oder haben Sie in der Vergangenheit teilgenommen? (Mehrfachnennung möglich) 1 Kolloquium in meinem Arbeitsbereich (von Lehrstuhl/Leitung organisiert) 2 Doktorandenkolloquium (von Doktoranden selbst organisiert) 3 Graduiertenkolleg 4 Inlands-Stipendium 5 spezielles Förderprogramm (z.B. Auslands-Stipendium) 6 diese Angebote kommen für mich nicht oder nicht mehr in Frage 7 habe bislang an keinem Angebot teilgenommen	Markierung „ja“ oder „nein“
A.4	Nachfolgend sind mögliche berufliche Perspektiven aufgeführt. Bitte geben Sie zu jeder Perspektive an, in welchem Maße Sie diese auf mittelfristige Sicht (4-6 Jahre) anstreben. 1 Hochschulbereich mit dem Schwerpunkt Lehre/Unterricht/Bildung 2 Hochschulbereich mit dem Schwerpunkt Forschung/Entwicklung 3 Hochschulbereich mit einem anderen Schwerpunkt (Verwaltung, Projekt, Beratung, ...) 4 Schwerpunkt Lehre/Unterricht/Bildung außerhalb des Hochschulbereichs 5 Schwerpunkt Forschung/Entwicklung außerhalb des Hochschulbereichs 6 Führungskraft/Projektleiter/-in außerhalb des Hochschulbereichs 7 Projektmitarbeiter/-in außerhalb des Hochschulschulbereichs 8 außerhalb der Hochschule als 'normale/-r' Angestellte/-r 9 ich mache mich selbstständig/arbeite freiberuflich 10 andere berufliche Perspektive	5-stufig von „schließe ich aus“ bis „strebe ich an“
A.5	Bitte geben Sie an, in welcher Fachrichtung der Arbeitsschwerpunkt Ihrer Hochschultätigkeit liegt. Wählen Sie bitte die Fachrichtung aus, die am besten zu Ihrem Tätigkeitsprofil passt.	6-fach gestuft
B	Ihr aktuelles Tätigkeitsprofil & Arbeitsmotivation	
B.1	Nachfolgend sind einige Tätigkeitsfelder wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen aufgeführt. Bitte geben Sie jeweils für die Vorlesungszeit (linke Spalte) und die vorlesungsfreie Zeit (rechte Spalte) an, wie viele Stunden Ihrer wöchentlichen Arbeitszeit ungefähr auf die jeweilige Tätigkeit entfallen. 1 Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen 2 Durchführung & Nachbereitung von Lehrveranstaltungen 3 Beratung/Betreuung von Studierenden, auch: Prüfungen 4 Hochschulische Selbstverwaltung (Gremiensitzungen, Verwaltung, ...) 5 Führung von Mitarbeiter/-innen (auch studentische Hilfskräfte) 6 Teamsitzungen (Arbeitsgruppe, Lehrendenbesprechung, ...) 7 Besprechungen mit Vorgesetzten 8 Arbeit an Publikationen 9 Arbeit an eigener Promotion/Habilitation 10 Arbeit an anderen Forschungsprojekten 11 Fort-/Weiterbildung (inkl. Tagungen, Selbststudium, Workshops) 12 sonstige arbeitsbezogene Tätigkeiten 13 andere nicht arbeitsbezogene Tätigkeiten	offene Eingabe von Dezimalzahlen (Summe wird automatisch angezeigt)
B.2	Bitte geben Sie an, wieviel % der Zeit, die Sie insgesamt pro Jahr für akademische und nicht-akademische Fort-/Weiterbildung einsetzen, ungefähr auf die nachfolgend genannten Bereiche entfallen. 1 Fachlich: Konferenzen, Tagungen, ... 2 Fachlich: Selbststudium, Literaturrecherche, ... 3 Didaktisch: Seminare, Workshops, Trainings 4 Didaktisch: Fachliteratur/Ratgeber, Coaching, ... 5 Führung/Projektmanagement/Qualitätsmanagement 6 EDV/Multimedia/Kommunikationsplattformen 7 andere Themenfelder	offene Angabe von Dezimalzahlen (Summe wird automatisch angezeigt)
B.3	In der folgenden Liste sind verschiedene Faktoren der Arbeitswelt in der Hochschule aufgeführt. Diese Faktoren können Sie in Ihrer gegenwärtigen persönlichen Arbeitssituation als motivierend, demotivierend oder als neutral wahrnehmen. Bitte geben Sie zu jedem Faktor eine Einschätzung auf der 7-stufigen Skala an. 1 das generelle Themenfeld/die Inhalte meiner Arbeit 2 meine Lehrtätigkeit 3 Arbeit an meiner eigenen Promotion/Habilitation 4 Forschung/konkrete Studien, an denen ich arbeite 5 Arbeit an Publikationen 6 Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen 7 Zusammenarbeit mit direkter/m Vorgesetzter/n 8 Betreuung/Führung von Mitarbeiter/-innen (auch stud. Hilfskräfte) 9 Kommunikation im Arbeitsbereich/Umgang mit Konflikten 10 Lernkultur im Arbeitsbereich/Umgang mit Fehlern und Pannen 11 Bezahlung 12 Vertragsgestaltung/Befristung 13 Verwaltung/Organisation 14 Fort-/Weiterbildung 15 Betreuung von Studierenden 16 Insgesamt gesehen: meine persönliche Arbeitssituation ...	7-stufig von „demotiviert mich“ bis „motiviert mich“
C	Ihr persönliches Kompetenzprofil	

Anhang

C.1	Nachfolgend sind Kompetenzbereiche, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgeführt, die für die Arbeit als wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in kennzeichnend sind. Bitte schätzen Sie zunächst die Ausprägung Ihrer eigenen Kompetenzen zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein. Schätzen Sie dann in einem zweiten Durchgang das Kompetenzniveau ein, das Ihrer Einschätzung nach bei der von Ihnen angestrebten beruflichen Perspektive auf mittelfristige Sicht (in 4-6 Jahren) erwartet wird. Treffen Sie Ihre Einschätzungen jeweils auf einer Skala zwischen 1 ('Grundkompetenz', entsprechend eher punktuell ausgeprägten Kenntnissen und Erfahrungen in diesem Bereich) und 5 ('Expertenkompetenz', entsprechend übergreifenden Kenntnissen und Erfahrungen).	5-stufig von „Grundkompetenz“ bis „Expertenkompetenz“ für „Selbsteinschätzung: aktuelle Kompetenz“ (links) und „Anforderungsprofil: berufliche Perspektive (in 4-6 Jahren)“ (rechts)
1	spezielles Fachwissen	
2	fachübergreifendes Denken	
3	wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umsetzen	
4	Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	
5	Literaturrecherche	
6	Einsatz allgemeiner Büro-EDV	
7	Programmierung spezieller EDV/Software	
8	Zeitmanagement	
9	Organisationsfähigkeit/Projektplanung	
10	Kenntnisse universitärer Selbstverwaltung	
11	Führungsqualitäten	
12	Verhandlungsgeschick	
13	Kooperationsfähigkeit	
14	schriftliche Ausdrucksfähigkeit	
15	Präsentation erarbeiteter Ergebnisse	
16	Moderation von Diskussionen	
17	Didaktische Aufbereitung von Inhalten	
18	Einsatz von Multimedia/Internet für Lehre	
19	Beratungskompetenz	
20	Qualitätsmanagement/Evaluation	
C.2	Gibt es weitere Kompetenzbereiche, die mit Blick auf Ihre berufliche Perspektive wichtig sind?	offen
D	Nutzung und Nutzen von Weiterbildungsangeboten	
D.1	Sie finden nachfolgend eine Liste von Themenfeldern, zu denen Weiterbildungsveranstaltungen angeboten werden. Bitte geben Sie in der linken Skala an, ob Sie bereits eine Veranstaltung in diesem Themenfeld besucht haben. Auf der rechten Skala versuchen Sie bitte - unabhängig von Ihrem tatsächlichen Besuch - die Nützlichkeit derartiger Angebote für die Weiterentwicklung des Kompetenzprofils von Nachwuchswissenschaftlern einzuschätzen.	5-stufig „Erwartung/Erfahrung: Nützlich für Kompetenzprofil?“ von „kaum“ bis „sehr“
1	fachlich in dem Themenfeld, in dem Sie arbeiten	
2	fachlich in einem anderen Themenfeld	
3	hochschuldidaktisch: Konzeption von Lehrveranstaltungen, didaktische Methoden	
4	hochschuldidaktisch: Einsatz von Multimedia/Internet	
5	hochschuldidaktisch: Präsentieren/Moderieren/Rhetorik/Sprech-Stimmtraining	
6	Führung/Personalführung/Mitarbeitergespräche	
7	Projektmanagement (Zeitplanung, Aufgabenverteilung, ...)	
8	Qualitätsmanagement/Evaluationsverfahren	
9	Verwaltung, Recht, Administration	
10	Computer/Technik (allgemeine Bürosoftware)	
11	Computer/Technik (fachbezogene Software)	
12	Veranstaltungsmanagement/Organisation von Tagungen, Konferenzen, ...	
13	Recherche/Literatursuche	
14	wissenschaftliches Arbeiten	
15	Zeitmanagement/Selbstmanagement/Vereinbarkeit Beruf & Privat	
16	Insgesamt gesehen, Weiterbildungsveranstaltungen an sich ...	
D.2	In welchen weiteren Themenfeldern wünschen Sie sich persönlich Fort-/Weiterbildungsangebote oder sehen Bedarf für Hochschulmitarbeiter, die in Forschung/Lehre tätig sind?	offen
D.3	Nachfolgend sind einige Aussagen über die Förderung beruflicher Kompetenzen in Ihrem Bereich zusammengestellt. Bitte geben Sie zu jeder Aussage den Grad Ihrer Zustimmung an.	5-stufig von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“
1	Ich bin über das mir zur Verfügung stehende Angebot an Fort-/Weiterbildung ausreichend informiert.	
2	Die Themen, die mir in Seminaren/Workshops angeboten werden, passen zu meinem Bedarf an Fort-/Weiterbildung.	
3	Zu Beginn meiner Tätigkeit an dieser Hochschule bin ich über die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung umfassend informiert worden.	
4	In meinem Arbeitsbereich gibt es ein klares Konzept zur Förderung junger Wissenschaftler/-innen.	
5	Mein/-e Vorgesetzte/-r spricht regelmäßig (z.B. halbjährlich) mit mir über meine persönliche Weiterentwicklung.	
6	Die Hochschule setzt sich spürbar für die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses ein.	
7	Insgesamt gesehen, bin ich mit der Förderung der beruflichen Kompetenzen in meinem Arbeitsbereich zufrieden.	
E	Hochschuldidaktik	
E.1	Hochschuldidaktische Workshops und Seminare zur didaktischen Fort-/Weiterbildung werden von Nachwuchswissenschaftler/-innen zum Teil weniger stark besucht, als wünschenswert wäre. Nachfolgend sind mögliche Gründe aufgeführt. Wie ausschlaggebend sind diese Gründe Ihrer Erfahrung nach?	5-stufig von „kaum“ bis „sehr“
1	Dozenten sind nicht über das Kursangebot informiert	
2	Zeitmangel	
3	Angebotene Kurse entsprechen nicht dem Bedarf	
4	Angebotene Kurse sind zu allgemein, nicht fachspezifisch	

5	<i>generelle Vorbehalte gegenüber solchen Angeboten</i>	
6	<i>Qualität der angebotenen Kurse zweifelhaft</i>	
7	<i>persönliches Interesse fehlt</i>	
8	<i>Nutzen für Dozent/Dozentin ist nicht klar</i>	
9	<i>geringer Stellenwert der Lehre allgemein</i>	
10	<i>die gewünschten Kurse fallen aus</i>	
11	<i>niemand legt Teilnahme nahe</i>	
12	<i>es gehört nicht zum 'guten Ton', zu solchen Veranstaltungen zu gehen</i>	
13	<i>Kurse stehen für sich alleine, sind in kein Gesamtkonzept eingebunden</i>	
14	<i>fehlende finanzielle Mittel seitens des Lehrenden</i>	
15	<i>Dozenten/-innen haben keinen Bedarf an solchen Veranstaltungen</i>	
E.2	Was könnte Ihrer Meinung nach getan werden, damit gerade die Teilnahme von Nachwuchswissenschaftler/-innen an Angeboten zur didaktischen Fort-/Weiterbildung verstärkt wird? Bitte nennen Sie stichpunktartig drei Vorschläge.	offen
E.3	Nachfolgend sind einige Methoden und Verfahren zur individuellen Weiterentwicklung der didaktischen Kompetenz und zur Evaluation von Lehrveranstaltungen aufgeführt. Welche dieser Angebote haben Sie persönlich bereits genutzt (linke Skala), und für wie nützlich halten Sie das jeweilige Angebot, unabhängig vom Stand Ihrer eigenen Erfahrungen?	5-stufig „Erwartung/Erfahrung: Nützlich für Kompetenzprofil?“ von „kaum“ bis „sehr“
1	<i>Befragung der Studierenden mit einem Standardfragebogen</i>	
2	<i>Befragung der Studierenden mit einem von Dozenten zusammengestellten Fragebogen</i>	
3	<i>Vorstellung von Befragungsergebnissen gegenüber Studierenden</i>	
4	<i>Aushang Ihrer Evaluationsergebnisse</i>	
5	<i>Diskussion mit Studierenden über Befragungsergebnisse</i>	
6	<i>online-Evaluation einer Lehrveranstaltung</i>	
7	<i>offene Feedback-Runde zum Veranstaltungsende</i>	
8	<i>Hospitation (Kollege/-in besucht Veranstaltung und gibt Feedback)</i>	
9	<i>Mentoring (erfahrene Lehrende begleiten Veranstaltung und unterstützen)</i>	
10	<i>kollegiale Besprechung außerhalb der Lehrveranstaltung</i>	
11	<i>Beratung/Coaching durch Lehrexperthen/externe Berater</i>	
12	<i>Besprechung mit Vorgesetzter/m über didaktische Fragen meiner Veranstaltung</i>	
13	<i>Besprechung konkreter Evaluationsergebnisse mit Vorgesetzter/m</i>	
E.4	Abschließend sind einige kontroverse Aussagen zusammengestellt. Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie persönlich der jeweiligen Aussage zustimmen.	5-stufig von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“
1	<i>Den Begriff 'Qualität in der Lehre' halte ich persönlich für eine Worthülse ohne echten Inhalt.</i>	
2	<i>Studentische Lehrveranstaltungskritik per Fragebogen halte ich für eine Modeerscheinung, die bald vorbei gehen wird.</i>	
3	<i>Einzelne didaktische Angebote machen ohne Einbindung in ein übergreifendes Konzept zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses keinen Sinn.</i>	
4	<i>Ich erwarte von der Hochschulleitung klarere Signale, welchen Stellenwert die Lehre haben sollte.</i>	
5	<i>Alle reden über Qualität in der Lehre, aber niemand tut etwas dafür.</i>	
6	<i>Viele meiner Kollegen und Kolleginnen haben persönliche Vorbehalte gegenüber Angeboten zur Fort- und Weiterbildung.</i>	
7	<i>Die Vorgesetzten sollten sich stärker für die Förderung der beruflichen Kompetenz ihrer Mitarbeiter/-innen einsetzen.</i>	
8	<i>Die Lehrkompetenz ist vor allem eine Frage des Talents - lernen kann man da wenig.</i>	
9	<i>Ich bin durch andere Aufgaben so überlastet, dass für Fort- und Weiterbildung keine Zeit übrig bleibt.</i>	

## C.1 Fragebogen Studie III

Nr.	Itemformulierung	Antwortskala
A	Meine Erfahrungen mit Lehrveranstaltungsevaluation (LVE)	
A.1	Bitte geben Sie an, in welcher Form Sie in den vergangenen zwei Jahren an einer LVE beteiligt waren (Mehrfachnennung möglich)	Markierung „ja“ oder „nein“
1	<i>als Student/-in mehrfach LVE-Fragebogen ausgefüllt</i>	
2	<i>als Student/-in (z.B. Fachschaft) mehrfach an der Entwicklung, Durchführung und/oder Auswertung von LVE teilgenommen</i>	
3	<i>als Dozent/-in eine oder mehrere eigene Veranstaltung/-en evaluiert</i>	
4	<i>Als Hochschulmitarbeiter/-in (auch: stud. Hilfskraft) in einem Evaluationsprojekt/vergleichbare Einrichtung LVE angeboten</i>	
5	<i>als Hochschulmitarbeiter/-in (auch: stud. Hilfskraft) der Hochschulverwaltung/Stabsstelle der Hochschulleitung/vergleichbare Einrichtung LVE angeboten</i>	
6	<i>keinen LVE-Fragebogen ausgefüllt, LVE auf andere Weise genutzt oder angeboten</i>	
A.2	Bitte nennen Sie in Stichworten dasjenige LVE-Verfahren schriftlicher, fragebogengestützter Lehrveranstaltungskritik, mit dem Sie in Ihrer gegenwärtigen Rolle als Lehrende, Student oder Hochschulmitarbeiter die meisten Erfahrungen gesammelt haben (z.B. 'Fragebogen vom Universitätsprojekt Lehrevaluation mit online-Berichten').	offen
A.3	Nachfolgend finden Sie einige Aussagen zur Beschreibung von Verfahren der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE). Bitte beschreiben Sie das soeben genannte Verfahren, mit dem Sie derzeit die meisten Erfahrungen haben. Bei Aussagen, die Sie nicht beurteilen können oder die auf Ihr LVE-Verfahren nicht anwendbar sind, markieren Sie bitte 'keine Angabe'.	5-stufig von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“

1	<i>Die meisten Studierenden beteiligten sich gerne an der LVE.</i>	
2	<i>Die meisten Lehrenden beteiligten sich gerne an der LVE.</i>	
3	<i>Viele Studierende nutzen die LVE für persönliche, nicht-konstruktive Kritik.</i>	
4	<i>Die Dozenten/innen setzen sich erkennbar mit Evaluationsergebnissen auseinander.</i>	
5	<i>Die Lehrenden stellen in der Regel die Evaluationsergebnisse den Studierenden persönlich vor.</i>	
6	<i>Die Evaluationsergebnisse werden (durch Aushang, Internet) im Regelfall veröffentlicht.</i>	
7	<i>Aus den Ergebnissen wird eine Rangfolge der Lehrenden ermittelt.</i>	
8	<i>Im Anschluss an LVE stehen Maßnahmen (Beratung, Workshops) für die Lehrenden bereit.</i>	
9	<i>Durch die LVE kommt es zu einer spürbaren Verbesserung der Veranstaltungen.</i>	
10	<i>LVE ist eingebettet in ein Rahmenkonzept zur Entwicklung der (didaktischen) Kompetenzen der Lehrenden.</i>	
11	<i>Insgesamt gesehen profitieren die Lehrenden von der Durchführung.</i>	
12	<i>Insgesamt gesehen profitieren die Studierenden von der Durchführung.</i>	
B	Meine Erklärungen für die Wirksamkeit von LVE	
B.1	Viele Studien zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) zeigen eine große Akzeptanz und nachweislich einen Nutzen im Sinne einer Lehrqualitätssteigerung. Nachfolgend sehen Sie Beschreibungen von möglichen Wirkmechanismen der LVE. Bitte lesen Sie zunächst alle Erklärungen durch, geben Sie jeweils an, für wie zutreffend Sie entsprechend Ihrer persönlichen Erfahrungen oder Vermutungen die jeweilige Beschreibung halten.	5-stufig von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“
1	<i>LVE führt generell zu einer erhöhten Sensibilität der Lehrenden für die Lehrprozesse. Vor allem hierdurch kommt es zu Verbesserungen im Lehrverhalten.</i>	
2	<i>LVE bringt den Lehrenden als Feedback konkrete Informationen über ihr eigenes Lehrverhalten. Vor allem auf Basis dieser Informationen kommt es zu einer Verbesserung.</i>	
3	<i>LVE ermöglicht einen Abgleich zwischen den angestrebten Zielen in einer Lehrveranstaltung und den bei den Teilnehmenden erreichten Wirkungen. Vor allem dieser Abgleich führt zu Zielkorrekturen und damit zu Verbesserungen.</i>	
4	<i>Durch LVE werden Lehrende in die Lage versetzt, die Perspektive der Teilnehmenden einzunehmen. Vor allem durch die stärkere Orientierung an dieser Perspektive kommt es zu einer Verbesserung</i>	
5	<i>Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Teilnehmenden wird durch LVE intensiviert. Vor allem auf diese Weise ergeben sich Hinweise für Verbesserungen.</i>	
6	<i>Der Dialog zwischen Lehrenden und Teilnehmenden über LVE-Ergebnisse bewirkt eine Konkretisierung der Informationen über das Lehrverhalten. Vor allem Informationen bewirken eine Verbesserung.</i>	
7	<i>Im Zuge einer didaktischen Beratung auf Basis der LVE-Ergebnisse erhalten Lehrende konkrete Änderungsvorschläge von Experten. Vor allem diese Vorschläge führen zu einer Verbesserung.</i>	
8	<i>Vor allem die im Anschluss an LVE erfolgende Teilnahme an hochschuldidaktischen Trainings/Workshops fördert gezielt das Lehrverhalten und bringt so eine Verbesserung mit sich.</i>	
9	<i>Vor allem eine Koppelung von LVE an die Gehaltshöhe unterstreicht den Stellenwert der Lehre und führt so mittelbar zu einer Verbesserung des Lehrverhaltens.</i>	
C	Meine Erklärungen für die Wirkungslosigkeit von LVE	
C.1	Im letzten Abschnitt wurde auf Studien verwiesen, die ein positives Bild der LVE belegen. In anderen Studien wird die LVE als unzureichend herausgestellt, um die betroffenen Dozent/-innen zu Änderungen zu motivieren. Oftmals bleibt Lehrveranstaltungsevaluation also ohne erkennbare Wirkungen. Bitte lesen Sie zunächst alle Erklärungen durch, geben Sie jeweils an, für wie zutreffend Sie entsprechend Ihrer persönlichen Erfahrungen oder Vermutungen die jeweilige Beschreibung halten.	5-stufig von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“
1	<i>Nur besonders engagierte Studierende nehmen an LVE teil. Hierdurch sind die Ergebnisse verzerrt, und Lehrende können nicht angemessen reagieren. LVE führt nicht zu Verbesserungen.</i>	
2	<i>Studierende können die Qualität einer Lehrveranstaltung nicht angemessen einschätzen. Daher sind LVE-Ergebnisse ohne echte Aussagekraft. Verbesserungen bleiben daher aus.</i>	
3	<i>Viele Lehrende sind der Meinung, dass ihre Lehre keiner Verbesserung bedürfe und betrachten die Ergebnisse der LVE mit einer entsprechenden Distanz. Verbesserungen finden daher nicht statt.</i>	
4	<i>Weder aus einer guten, noch einer schlechten LVE ergeben sich persönlich relevante Konsequenzen für die betreffende Lehrperson. Daher entfallen Verbesserungen.</i>	
5	<i>Ergebnisse von LVE werden in der Regel nicht öffentlich gemacht. Dadurch entfällt der für eine Verbesserung erforderliche sozialer Druck; es kommt nicht zu verändertem Lehrverhalten.</i>	
6	<i>Die Qualität einer Lehrveranstaltung wird nicht alleine vom Lehrenden, sondern auch von den Studierenden und Rahmenbedingungen geprägt. LVE vernachlässigt diese Faktoren und kann daher keine Verbesserung bewirken.</i>	
7	<i>Statistische Auswertungen von Evaluationsbögen haben nur einen sehr begrenzten Aussagegehalt und können daher nicht in einer Verbesserung der Lehre münden.</i>	
8	<i>Notwendige Folgemaßnahmen wie Beratung oder Workshops werden nicht angeboten. Aufbauend auf der LVE können daher keine Verhaltensänderungen erlernt werden. Verbesserungen entfallen daher.</i>	
9	<i>LVE ist ein isoliertes Verfahren, das nicht in ein übergreifendes Konzept zur Kompetenzförderung und Personalentwicklung der Hochschullehrenden eingebunden ist. Aufgrund dieser fehlenden Einbindung in ein Rahmenkonzept entfallen Verbesserungen.</i>	
10	<i>Die Lehre nimmt an deutschen Hochschulen einen untergeordneten Stellenwert ein, deswegen ist die nötige Motivation zur Verbesserung der Lehre nicht gegeben. Auch LVE führt daher nicht zu Verbesserungen.</i>	
D	Meine Erwartung an die künftige Entwicklung	
D.1	Nachfolgend sind einige mögliche künftige Entwicklungen bis ins Jahr 2015 skizziert. Bitte geben Sie an, für wie wahrscheinlich Sie die jeweilige Entwicklung halten. Treffen Sie eine Einschätzung, auch wenn Sie die betreffende Entwicklung ausschließen oder bereits für erreicht ansehen.	5-stufig von „unwahrscheinlich“ bis „sehr wahrscheinlich“
1	<i>Eine didaktische Beratung der Lehrenden wird durch Didaktik-Experten/Coaches regelmäßig durchgeführt.</i>	
2	<i>Die regelmäßige Teilnahme an Folgemaßnahmen im Anschluss an LVE ist für alle Lehrenden verpflichtend.</i>	
3	<i>Für junge wissenschaftliche Mitarbeiter ist ein festes Programm von Hochschuldidaktik-Maßnahmen zu absolvieren.</i>	
4	<i>Junge wissenschaftliche Mitarbeiter führen regelmäßig auf Basis von LVE ein Mitarbeitergespräch mit</i>	

	ihrem Vorgesetzten.	
5	Alle Lehrenden sind verpflichtet, eine Mindestzahl ihrer Veranstaltungen evaluieren zu lassen.	
6	LVE ist Teil eines Rahmenkonzepts zur Förderung der didaktischen Kompetenzen.	
7	Für die meisten Lehrenden sind Evaluationsergebnisse gehaltsrelevant.	
8	Der Stellenwert der Lehre ist gegenüber dem aktuellen Stand spürbar gestiegen.	
9	Lehrveranstaltungsevaluation ist ein selbstverständlicher Teil des Lehrbetriebs.	
10	Lehrveranstaltungsevaluation wird fast ausschließlich online durchgeführt.	
D.2	Was würden Sie sich persönlich für das Jahr 2015 mit Blick auf Lehrveranstaltungsevaluation wünschen?	offen
E	Einfluss der Lehrveranstaltungsevaluation auf die Qualität der Lehre	
E.1	Nachfolgend sind einige mögliche künftige Entwicklungen in der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) skizziert. Bitte geben Sie an, für wie wahrscheinlich Sie einen positiven Einfluss der jeweiligen Entwicklung auf die Qualität der Lehre halten - wenn diese tatsächlich Realität würde. Treffen Sie eine Einschätzung, auch wenn Sie die betreffende Entwicklung ausschließen oder bereits für erreicht ansehen.	5-stufig von „unwahrscheinlich“ bis „sehr wahrscheinlich“
1	LVE-Ergebnisse werden generell öffentlich zugänglich gemacht.	
2	Alle Veranstaltungen werden ausnahmslos evaluiert.	
3	LVE-Ergebnisse sind eine feste Einflussgröße bei der leistungsabhängigen Besoldung.	
4	Junge wissenschaftliche Mitarbeiter nehmen verpflichtend an Hochschuldidaktik-Workshops teil.	
5	Lehrende mit einer schlechten LVE-Bewertung müssen an Beratung/Workshops teilnehmen.	
6	Bei LVE-Ergebnissen werden die Durchschnittswerte des Fachbereichs/der Hochschule mit angegeben.	
7	Die Ergebnisse von LVE bei jungen wissenschaftlichen Mitarbeitern werden mit dem Vorgesetzten regelmäßig besprochen.	
8	Alle Lehrenden einer Einheit (z.B. Lehrstuhl) tauschen sich über die Ergebnisse ihrer LVE aus.	
9	Es werden regelmäßig Preise für die besten Lehrveranstaltungen vergeben.	
10	Studierende sind verpflichtet, zu jeder besuchten Veranstaltung eine LVE-Einschätzung abzugeben.	
11	Die Teilnahme an LVE ist vollkommen freigestellt.	
12	Die Einschätzung von Experten für Hochschuldidaktik wird bei der Berufung neuer Professoren berücksichtigt.	
E.2	Wenn Sie die Aufgabe hätten, Lehrveranstaltungsevaluation in Ihrem Bereich, an Ihrer Hochschule unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglichst wirksam zu gestalten - welche Maßnahmen würden Sie versuchen umzusetzen?	offen
F	Abschluss der Befragung	
F.1	Wie alt sind Sie?	offenes Zahlenfeld
F.2	Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an	„männlich“, „weiblich“, „keine Angabe“
F.3	Zu welcher der nachfolgenden Personengruppen zählen Sie sich?	6-stufige Differenzierung „Studierende“, „Nachwuchswissenschaftler/-in“, „Evaluationsexperten“, „Professoren/Hochschuldozenten“, „Hochschulamt“, „sonstige Hochschulmitglieder“
F.4	Wie lange zählen Sie sich schon zu der oben genannten Personengruppe?	4-stufig zwischen „unter 6 Monate“ bis „über 5 Jahre“
F.5	Welche der folgenden Beschreibungen passt am besten auf die Hochschule, an der Sie arbeiten und/oder studieren?	8-stufig zur Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten sowie zwischen neuen und alten Bundesländern
F.6	Bitte geben Sie an, in welcher Fachrichtung der Arbeitsschwerpunkt Ihrer Hochschultätigkeit und/oder Ihres Studiums liegt. Wählen Sie bitte die Fachrichtung aus, die am besten zu Ihrem Tätigkeitsprofil passt.	9-stufige Differenzierung von Fächergruppen

## C.2 Kategoriensystem Studie III, Frage E.2

Kategorie	Formulierung	Hinweis für Rating
	„Wenn Sie die Aufgabe hätten, Lehrveranstaltungsevaluation in Ihrem Bereich, an Ihrer Hochschule unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglichst wirksam zu gestalten - welche Maßnahmen würden Sie versuchen umzusetzen?“	
1	Veröffentlichung von LVE-Ergebnissen	unerheblich, ob durch Zwang, gemeinsamen Entschluss oder auf freiwilliger Basis, auch verbesserte Möglichkeiten zur Veröffentlichung
2	Stärkung der didaktischen Aus- und Weiterbildung	Verfügbarkeit von Angeboten zur hochschuldidaktischen Qualifikation von Lehrenden, ohne explizite Verknüpfung mit individuellen LVE-Ergebnissen, ohne Überprüfung der tatsächlich erreichten Kompetenz
3	Stärkung von Lehre und LVE	Kultur- und/oder Strukturwandel, der zu einer gestärkten oder differenzierten Rolle der Lehre beiträgt (z.B. Einführung von Lecturer-Positionen), die Bedeutung der LVE bei Lehrenden/im Hochschulsystem stärkt
4	Relevanz didaktischer Kompetenz für Einstellung und Entlohnung	Verknüpfung zwischen LVE-Ergebnissen oder anderweitig erhobener didaktischer Kompetenz und Einstellungsprozess (z.B. Berufung) und/oder Entlohnung (z.B. leistungsabhängige Komponente)
5	explizit keine Verpflichtung/Gehaltskopplung	Erhalt der Freiwilligkeit der Beteiligung an LVE, Vermeidung bürokratischer Kopplung an Entlohnung, Vermeidung gesetzlicher Festschreibung
6	Umsetzung von Kritik und Anregungen	auch: Erhöhung der Transparenz der Umsetzung von Vorschlägen aus der LVE, z.B. durch explizite Formulierung der vorgenommenen Veränderungen am

		Veranstaltungskonzept
7	Stärkung des Dialoges über LVE	Stärkung des Austauschs zwischen den Dozentinnen und Dozenten mit den Studierenden im Anschluss an LVE, unerheblich ob verpflichtend oder freiwillig
8	Ausweitung der Studierendenbeteiligung	unerheblich ob durch Zwang (z.B. Kopplung an Leistungsscheine) oder auf freiwilliger Basis
9	quantitative Intensivierung der LVE	durch verpflichtende Teilnahme aller Veranstaltungen/aller Lehrender, Quoten- oder Turnus-System, Evaluationsordnung, standardisierte Nutzung
10	[Kategorie bei Auswertung gestrichen]	
11	Verknüpfung mit Anschlussmaßnahmen/-Gesamtkonzept	Etablierung von Anschlussmaßnahmen, gezielte Auswahl von Maßnahmen für „schlechte“ Lehrende, entscheidend bei Rating: Nennung eines Zusammenhangs zwischen LVE und Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung
12	Stärkung der Beteiligung an LVE-Prozess	Information oder Vermittlung evaluationsbezogener Kenntnisse an Lehrende und/oder Studierende zur qualifizierteren oder intensiveren Beteiligung an LVE
13	Verfügbarkeit von Referenzwerten	Ranking, Vergleichswerte, Zielvorgaben auch über einzelne Veranstaltung hinaus
14	Weiterentwicklung der LVE-Verfahren	Verbesserung, Differenzierung, Systematisierung der für LVE eingesetzten Instrumente und der Auswertungsverfahren
97	sonstiger Wunsch (D.2), sonstige Anregung (E.2)	sonstiger Wunsch/sonstige Anregung, die eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird
98	andere Nennung	andere Nennung, die nicht zur Frage passt
99	keine Angabe	leeres Feld oder explizit „keine Angabe“

## D.1 Fragebogen Studie IV

Nr.	Itemformulierung	Antwortskala
A	Ausgangspunkt	
A.1	Wie lange arbeiten Sie schon auf Ihrer aktuellen Stelle als Hochschulmitarbeiter/-in?	5-stufig zwischen „bis 6 Monate“ und „über 4 Jahre“
A.2	Welche der folgenden Beschreibungen passt am besten auf die Hochschule, an der Sie arbeiten und/oder studieren?	8-stufig zur Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten sowie neuen und alten Bundesländern
A.3	In welcher der nachfolgenden Fachrichtungen haben Sie den akademischen Abschluss erzielt, der Sie zu Ihrer gegenwärtigen Tätigkeit an der Hochschule qualifiziert?	9-stufige Differenzierung von Fächergruppen
A.4	Bitte schätzen Sie Ihr Kompetenzprofil zum Zeitpunkt der Aufnahme Ihrer gegenwärtigen Tätigkeit an der Hochschule rückblickend ein. Wo standen Sie, als Sie die Tätigkeit aufgenommen haben? Hinweis zur Antwortskala: 'Grundkompetenz' bezeichnet bereits vorhandene, aber nur punktuell ausgeprägte Kenntnisse und Erfahrungen. 'Expertenkompetenz' bezeichnet übergreifende Kenntnisse und Erfahrungen. Falls Ihre Einschätzung außerhalb des abgedeckten Skalenbereichs liegt, markieren Sie bitte den linken bzw. rechten Randpunkt auch für Kompetenzstufen, die darunter bzw. darüber liegen.	5-stufig von „Grundkompetenz“ bis „Expertenkompetenz“
1	spezielles Fachwissen/Fachkompetenz (I.1)	
2	Verhandlungsgeschick (III.4)	
3	Moderation von Diskussionen (II.5)	
4	wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umsetzen (I.4)	
5	Zeitmanagement (III.1)	
6	Beratungskompetenz (II.6)	
7	Kenntnis wissenschaftlicher Methoden (I.3)	
8	Kooperationsfähigkeit (III.5)	
9	Didaktische Aufbereitung von Inhalten (II.2)	
10	fachübergreifendes Denken (I.2)	
11	Qualitätsmanagement/Evaluation (III.6)	
12	Präsentation erarbeiteter Ergebnisse (II.1)	
13	Literaturrecherche/Einarbeitung in neue Fachthemen (I.5)	
14	Führungsqualitäten (III.3)	
15	Einsatz von Multimedia/Internet/Präsentationssoftware (II.3)	
16	Einsatz von Forschungsmethoden (I.6)	
17	Organisationsfähigkeit/Projektplanung (III.2)	
18	schriftliche Ausdrucksfähigkeit (II.4)	
F	fachliche Kompetenz insgesamt (Fachwissen, Forschungsmethodik, fachbezogene Fertigkeiten...)	
S	soziale Kompetenz insgesamt (Gesprächsführung, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Verhalten in Gruppen...)	
P	personale Kompetenz insgesamt (Selbstorganisation, Lernfähigkeit, Engagement, Selbstreflexion...)	
M	Methodenkompetenz insgesamt (Moderations- und Kommunikationsmethoden, Planung und Steuerung von Arbeitsprozessen...)	
B	Meine Einstiegsphase in die Tätigkeit an der Hochschule	
B.1	Wie lange hat es ungefähr gedauert - vom ersten Arbeitstag an gerechnet - bis Sie mit Ihrem neuen Aufgabenfeld an der Hochschule so weit vertraut waren, dass Sie richtig arbeitsfähig waren? Geben Sie die ungefähre Dauer Ihrer 'Einstiegsphase' in Monaten an. Bitte schätzen Sie die voraussichtliche Gesamtdauer ein, falls Ihre Einstiegsphase noch nicht abgeschlossen ist.	2-stelliges Zahlenfeld
B.2	Nachfolgend sind unterschiedliche Angebote aufgeführt, die Ihnen während der Einstiegsphase Informationen und Orientierung bringen können. Bitte markieren Sie in der linken Spalte zunächst die Angebote, die Sie persönlich genutzt oder an denen Sie teilgenommen haben. Geben Sie dann bitte in der rechten Spalte für alle Angebote unabhängig von der tatsächlichen Nutzung an, für wie nützlich Sie	Markierung „ja“ oder „nein“ (linke Antwortspalte: „bereits genutzt?“), 5-stufige Skalierung „wenig nützlich“ bis „sehr nützlich“ (rechte

Anhang

	das jeweilige Angebot halten.	Antwortspalte: „Unabhängig von der Nutzung: Wie nützlich in Einstiegsphase?“)
1	<i>schriftliche Vorabinformationen über Ihre konkreten Aufgaben/Stellenbeschreibung</i>	
2	<i>Informationen im Internet über neue Hochschule/Abteilung/Projekt</i>	
3	<i>schriftliche Checklisten und allgemeines Infomaterial für neue Mitarbeiter/-innen</i>	
4	<i>strukturiertes Mitarbeitergespräch/Zielvereinbarungsgespräch mit dem/der Vorgesetzten</i>	
5	<i>persönlicher informeller Austausch mit Kollegen/innen</i>	
6	<i>Karriere-/Einstiegsberatung/individuelles Beratungsgespräch durch Personalabteilung/Fortbildungsstelle/Coach</i>	
7	<i>einmalige Einführungs-/Begrüßungsveranstaltung für neue Hochschulmitarbeiter/-innen</i>	
8	<i>Patensystem/Mentorenprogramm mit erfahrenen Hochschulmitarbeitern/innen</i>	
9	<i>Teilnahme an einem Netzwerk (mehrere strukturierte Treffen mit anderen neuen Hochschulmitarbeiter/-innen)</i>	
10	<i>Weiterbildungsportfolio (strukturierter Entwicklungsvorschlag für neue Hochschulmitarbeiter/-innen, ggf. mit Zertifikat)</i>	
11	<i>strukturiertes Angebot zur Promotionsförderung (z.B. im Rahmen von Graduiertenkollegs oder Stipendium)</i>	
B.3	Die folgenden Aussagen beschreiben mögliche Aspekte der Einstiegsphase näher. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.	5-stufig von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“
1	<i>Zu Beginn meiner Tätigkeit bin ich ausreichend über die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung informiert worden.</i>	
2	<i>Mein/-e Vorgesetzte/-r hat mit mir innerhalb der ersten Arbeitswochen ein persönliches Gespräch geführt, um Arbeitsinhalte und Ziele zu klären.</i>	
3	<i>Mein/-e Vorgesetzte/-r stand mir bei Fragen und Unklarheiten während der Einstiegsphase immer zur Verfügung.</i>	
4	<i>Am Ende der Einstiegsphase waren mir meine persönlichen Entwicklungsziele in Bezug auf meine Tätigkeit klar.</i>	
5	<i>Mein/-e Vorgesetzte/-r hat mich zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildung ermuntert.</i>	
6	<i>Mein/-e Vorgesetzte/-r gab mir in der ersten Phase ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung.</i>	
7	<i>Ich war vor allem auf mich alleine gestellt, um mich in meiner neuen Stelle zurechtzufinden.</i>	
8	<i>Meine Kollegen/innen haben mir geholfen, um einen guten Einstieg zu bekommen.</i>	
9	<i>Alles in allem, bin ich ausführlich über meinen Arbeitsbereich und die Personen, die dort arbeiten, informiert worden.</i>	
10	<i>Insgesamt gesehen, bin ich mit der Unterstützung die ich während meiner Einstiegsphase erhalten habe, zufrieden.</i>	
B.4	Was hätten Sie sich in Ihrer Einstiegsphase anders gewünscht? Denken Sie an zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten, an Rahmenbedingungen oder an das Verhalten der Personen in Ihrem Arbeitsbereich. Bitte nennen Sie die drei wichtigsten Punkte stichwortartig.	offen
C	Meine Kompetenzentwicklung an der Hochschule	
C.1	Bitte geben Sie an, wie Sie Ihr persönliches Kompetenzprofil zum aktuellen Zeitpunkt einschätzen. Wo stehen Sie jetzt? Hinweis zur Antwortskala: 'Grundkompetenz' bezeichnet bereits vorhandene, aber nur punktuell ausgeprägte Kenntnisse und Erfahrungen. 'Expertenkompetenz' bezeichnet übergreifende Kenntnisse und Erfahrungen. Falls Ihre Einschätzung außerhalb des abgedeckten Skalenbereichs liegt, markieren Sie bitte den linken bzw. rechten Randpunkt auch für Kompetenzstufen, die darunter bzw. darüber liegen. [wie A.4]	[wie A.4]
C.2	Wer oder was hat Ihnen bislang am stärksten dabei geholfen, Ihr Kompetenzprofil vom Ausgangspunkt bis zum aktuellen Stand weiterzuentwickeln? Bitte denken Sie an Angebote, das Verhalten von Personen, Rahmenbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten und nennen Sie die drei Punkte, die Ihnen am wichtigsten sind.	offen
D	Meine berufliche Perspektive	
D.1	Nach allem, was Sie über die Entwicklung des Arbeitsmarktes und über Ihre persönlichen Berufsperspektiven wissen: Welches konkrete Berufsbild halten Sie in Ihrer beruflichen Entwicklung, auf ca. 4-6 Jahre gesehen, für das Wahrscheinlichste? Falls Sie mehrere alternative Berufsbilder für Ihre persönliche Entwicklung für wahrscheinlich halten, geben Sie bitte das Berufsbild an, von dem Sie die konkreteste Vorstellung haben.	offen
D.2	Unterschiedliche Berufsbilder sind mit unterschiedlichen Anforderungen verbunden. Bitte beziehen Sie sich auf das von Ihnen genannte Berufsbild und geben Sie an, welches Anforderungsprofil dieses Berufsbild Ihrer Einschätzung nach aufweist. Wie sollte das Kompetenzprofil einer Person aussehen, um den Anforderungen dieser Tätigkeit gewachsen zu sein? Hinweis zur Antwortskala: 'Grundkompetenz' bezeichnet bereits vorhandene, aber nur punktuell ausgeprägte Kenntnisse und Erfahrungen. 'Expertenkompetenz' bezeichnet übergreifende Kenntnisse und Erfahrungen. Falls Ihre Einschätzung außerhalb des abgedeckten Skalenbereichs liegt, markieren Sie bitte den linken bzw. rechten Randpunkt auch für Kompetenzstufen, die darunter bzw. darüber liegen. [wie A.4]	[wie A.4]
D.3	Nachfolgend sind kontroverse Aussagen über die Kompetenzentwicklung von wissenschaftlichen Mitarbeitern an Hochschulen zusammengestellt. Bitte geben Sie jeweils den Grad Ihrer Zustimmung an.	5-stufig von „lehne völlig ab“ bis „stimme völlig zu“
1	<i>Für die individuelle Kompetenzentwicklung ist jeder selbst verantwortlich, die Hochschule hat damit nichts zu tun.</i>	
2	<i>Es ist ein Ausdruck von Professionalität, wenn Lehrende an didaktischen Workshops und Seminaren teilnehmen.</i>	
3	<i>Die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen an deutschen Hochschulen werden auf ihre Aufgaben in der Forschung gut vorbereitet.</i>	
4	<i>Die Unterstützungsangebote der Hochschule sind nicht ausreichend an den beruflichen Anforderungen ihrer Mitarbeiter ausgerichtet.</i>	
5	<i>Die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen an deutschen Hochschulen werden auf ihre Aufgaben in der Lehre gut vorbereitet.</i>	
6	<i>Die Promotionsphase sollte an deutschen Hochschulen strukturierter sein.</i>	
7	<i>Forschen und Lehren kann man nur durch 'Learning by Doing' lernen und nicht in Seminaren und Workshops.</i>	
8	<i>Die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen an deutschen Hochschulen werden auf ihre Aufgaben in Management und Mitarbeiterführung gut vorbereitet.</i>	
E	Abschließende Fragen	

E.1	Einen wichtigen Teil dieses Fragebogens machen die 'Kompetenzprofile' aus, die dreimal zu bearbeiten waren, einmal als Anforderungsprofil und zweimal zur Beschreibung des tatsächlichen Kompetenzstandes. Bitte nehmen Sie anhand nachfolgender Aussagen zu den Kompetenzprofilen Stellung.	5-stufig von „lehne völlig ab“ bis „stimme völlig zu“
1	<i>Ich konnte durch die Kompetenzprofile unterschiedliche Stände meiner Kompetenzentwicklung klar ausdrücken.</i>	
2	<i>Die Kompetenzprofile halte ich als Grundlage zur Planung von Entwicklungsmaßnahmen (z.B. Auswahl passender Seminare) für geeignet.</i>	
3	<i>Die Kompetenzprofile spiegeln die wichtigsten Bereiche meiner Tätigkeit an der Hochschule wider.</i>	
4	<i>Die einzelne Kompetenzbereiche in den Profilen sind hinreichend klar voneinander abgegrenzt.</i>	
5	<i>Die Formulierung der einzelnen Kompetenzbereiche habe ich als verständlich empfunden.</i>	
6	<i>Für mich war das Ausfüllen der Kompetenzprofile informativ mit Blick auf meinen eigenen Kompetenzstand.</i>	
7	<i>Die Einschätzung auf der Skala zwischen Grundkompetenz und Expertenkompetenz empfinde ich als hilfreich.</i>	
8	<i>Anhand der Kompetenzprofile könnten Vorgesetzte 'ihren' wissenschaftlichen Mitarbeitern eine Rückmeldung über deren berufliche Entwicklung geben.</i>	
E.2	Worin sehen Sie den Nutzen solcher Kompetenzprofile? Wofür würden Sie die Kompetenzprofile gerne einsetzen? Bitte nennen Sie Ihre Ideen in Stichpunkten.	offen
F	Statistik	
F.1	Wie alt sind Sie?	offenes Zahlenfeld
F.2	Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an	„männlich“, „weiblich“, „keine Angabe“
F.3	Welche der nachfolgenden Aussagen beschreiben Ihren Status als wissenschaftlicher Mitarbeiter? [Mehrfachauswahl möglich]	Markierung „ja“ oder „nein“
1	<i>ich bin Mitglied in einem Graduiertenkolleg</i>	
2	<i>ich bin Stipendiat</i>	
3	<i>ich arbeite an einem Forschungsinstitut außerhalb der Hochschule (z.B. Max-Planck-Institut)</i>	
4	<i>ich habe eine Haushaltsstelle als Lehrstuhlmitarbeiter/-in oder Institutsmitarbeiter/-in</i>	
5	<i>ich arbeite in einem Projekt</i>	
6	<i>sonstiges, nämlich:</i>	
F.4	Welche der nachfolgenden Aussagen beschreibt den aktuellen Stand Ihrer wissenschaftlichen Qualifikation am ehesten?	6-stufige Skalierung zwischen „ich strebe keine Promotion an“ und „ich bin bereits habilitiert“
F.5	Welche der nachfolgenden Beschreibungen passt am besten auf Ihre Tätigkeit an der Hochschule?	5-stufige Skalierung zwischen „(fast) ausschließlich Forschungsaufgaben“ und „(fast) ausschließlich Lehraufgaben“
G	Telefonische Nacherhebung (mit einer Teilstichprobe der Personen, die an der online-Befragung teilgenommen hatten)	
G.1	Wie lange hat es ungefähr gedauert - vom ersten Arbeitstag an gerechnet - bis Sie mit Ihrem neuen Aufgabenfeld an der Hochschule so weit vertraut waren, dass Sie richtig arbeitsfähig waren? Geben Sie die ungefähre Dauer Ihrer 'Einstiegsphase' in Monaten an. Bitte schätzen Sie die voraussichtliche Gesamtdauer ein, falls Ihre Einstiegsphase noch nicht abgeschlossen ist.	Angabe in Monaten
G.2	In der online-Befragung haben Sie eine Reihe von Verbesserungsmöglichkeiten für die Einstiegsphase genannt. Bitte geben Sie an, wie lange Ihrer Einschätzung nach die ‚Einstiegsphase‘ in Monaten gedauert hätte, wenn sie unter den von Ihnen genannten optimierten Bedingungen stattgefunden hätte?	Angabe in Monaten
G.3	Wie lange arbeiten Sie bereits auf Ihrer gegenwärtigen Stelle als wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in?	

## D.2 Kategoriensystem Studie IV, Frage B.4

Kategorie	Formulierung	Hinweis für Rating
„Was hätten Sie sich in Ihrer Einstiegsphase anders gewünscht? Denken Sie an zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten, an Rahmenbedingungen oder an das Verhalten der Personen in Ihrem Arbeitsbereich. Bitte nennen Sie die drei wichtigsten Punkte stichwortartig.“		
1	Aufgaben, Ziele, Erwartungen, Anforderungen klären	egal durch welche Person und auf welchem Wege
2	Unterstützung, Motivation, Führung durch Vorgesetzte/-n	z.B. Zielvereinbarungsgespräch, „offene Tür“
3	Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung	z.B. durch Workshops, Seminare, Veranstaltungen; weitere Differenzierung nach Tätigkeitsfeld: Forschung & wissenschaftliches Arbeiten, Präsentation & Vermittlung oder Management & Führung
4	Einstiegsphase als Einstiegsphase gestalten	Nennung bestimmter Vorgänge, die den Einstieg unterstützen und den neuen Personen am „Arbeitsplatz Hochschule“ einen vorübergehenden Sonderstatus einräumen
5	Informationen über den „Arbeitsplatz Hochschule“	z.B. Telefonverzeichnis
6	Stärkung der informellen kollegialen Unterstützung	durch gezielte Angebote oder stärkere Nutzung informeller Prozesse
7	bessere Rahmenbedingungen	z.B. Arbeitsplatz, Öffnungszeiten, weniger Bürokratie
8	strukturierte Netzwerkarbeit	Angebote der Hochschule, junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen bei der Netzwerkbildung zu begleiten
9	Mentor, Pate, externer Berater, Coach	alle Nennungen, bei denen eine spezifische externe Person zur Verfügung steht

## Anhang

10	sonstige Unterstützung	sonstige Unterstützung, die eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird
11	strukturierte Doktorandenausbildung, Promotionsprogramm, festes Curriculum	alle Nennungen, in denen ein entsprechendes Programm gefordert oder gewünscht wird
12	keine Veränderung nötig	explizite Aussage der Person
98	andere Nennung	andere Nennung, die nicht zur Frage passt
99	keine Angabe	leeres Feld oder explizit „keine Angabe“

## D.3 Kategoriensystem Studie IV, Frage C.2

Kategorie	Formulierung	Hinweis für Rating
„Wer oder was hat Ihnen bislang am stärksten dabei geholfen, Ihr Kompetenzprofil vom Ausgangspunkt bis zum aktuellen Stand weiterzuentwickeln? Bitte denken Sie an Angebote, das Verhalten von Personen, Rahmenbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten und nennen Sie die drei Punkte, die Ihnen am wichtigsten sind.“		
1	kollegialer Austausch	alle Formen des Austausches auf gleicher Hierarchieebene mit Personen aus dem Arbeitsumfeld
2	Learning by Doing	z.B. Herausforderungen der täglichen Arbeit, eigene Aufgaben, Berufserfahrung, Berufspraxis, Trial and Error
3	Unterstützung durch Führungskraft	Hilfestellungen, Anregungen und Kritik durch direkte/-n Vorgesetzte/-n, auch: Doktorvater, Betreuer
4	Selbststeuerung	Nennungen, bei denen die Eigenständigkeit und Selbstorganisation der Person besonders hervorgehoben werden, z.B. Durchhaltevermögen, Selbstreflexion, sich durchkämpfen müssen, Zähigkeit
5	Lehrtätigkeit	Unterstützung durch die eigenen Aufgaben in der Lehre, auch im Austausch mit Studierenden
6	thematische Einarbeitung	Tätigkeiten, die der fachlichen Fundierung der eigenen Tätigkeit dienen und nicht direkt durch Dritte unterstützt werden, z.B. Selbststudium, Literaturrecherche, „wie studieren“, Arbeit an Publikationen
7	gezielte Veranstaltungen zur Kompetenzentwicklung	Angebote der Hochschule zum Aufbau oder zur Förderung der Kompetenzen des eingesetzten Personals, z.B. Workshops, Seminare, auch im Rahmen von Graduiertenkollegs, Doktorandenworkshops
8	entwicklungsförderliches Klima	atmosphärische Faktoren, die als unterstützend wahrgenommen werden, z.B. Autonomie, Offenheit, Zusammenhalt, Möglichkeit zur Setzung eigener Schwerpunkte
10	wissenschaftliche Veranstaltungen	Veranstaltungen, bei denen die Beteiligung von jwM gewünscht oder explizit gefordert wird, die jedoch primär dem wissenschaftlichen Austausch und nicht der gezielten Kompetenzentwicklung dienen, z.B. Vorträge, Fachkongresse, Symposien
9.1	externe Person	Hilfestellungen, Anregungen und Kritik durch eine Person außerhalb des Hochschulsystems, z.B. im privaten Umfeld
9.2	Berater, Mentor, Coach	Hilfestellungen, Anregungen und Kritik durch eine Person innerhalb oder außerhalb des Hochschulsystems, zu der kein Abhängigkeitsverhältnis besteht, z.B. Mentor, Supervisor, erfahrener Kollege, spezifische benannte Person
11	sonstige Unterstützung	sonstige Unterstützung, die eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird
13	Unterstützung außerhalb Hochschule	Unterstützung durch Erfahrungen oder Angebote außerhalb des Hochschulsystems und/oder der gegenwärtigen Stelle, z.B. Vorerfahrungen, eigeninitiativ besuchte Angebote
98	andere Nennung	andere Nennung, die nicht zur Frage passt
99	keine Angabe	leeres Feld oder explizit „keine Angabe“

## D.4 Kategoriensystem Studie IV, Frage D.1

Kategorie	Formulierung	weitere Klassifikation
„Nach allem, was Sie über die Entwicklung des Arbeitsmarktes und über Ihre persönlichen Berufsperspektiven wissen: Welches konkrete Berufsbild halten Sie in Ihrer beruflichen Entwicklung, auf ca. 4-6 Jahre gesehen, für das Wahrscheinlichste? Falls Sie mehrere alternative Berufsbilder für Ihre persönliche Entwicklung für wahrscheinlich halten, geben Sie bitte das Berufsbild an, von dem Sie die konkreteste Vorstellung haben.“		
1	Hochschulmitarbeiter/-in in Forschung und Lehre	Forschung & Lehre
2	Hochschullehrer/-in, Dozent/-in, Lehrkraft für besondere Aufgaben	P & V
3	Management, Consulting, Beratung	M & F, falls nicht psychotherapeutische/soziale Beratung gemeint
4	Schule, Bildung, Weiterbildung, Erwachsenenbildung	P & V
5	Forschung und/oder Entwicklung in Industrie/außeruniversitärer Forschungseinrichtung	F & W
6	andere Tätigkeit außerhalb Hochschule	keine
7	unklare Perspektive	keine
8	arbeitslos	keine
9	Selbstständigkeit	M & F
10	Tätigkeit im Ausland	keine

11	Doppelstrategie mit mehreren Alternativen	Ausschlusskriterium für Klassifikation, falls Alternativen nicht einem einzigen Tätigkeitsfeld (z.B. alle Alternativen F & W) zuzuordnen sind
12	Hochschulmitarbeiter in Forschung	F & W
13	Professor/-in, Privatdozent/-in, Post-Doc mit Tätigkeit an Hochschule	Forschung & Lehre
97	sonstiges Berufsbild	sonstigs Berufsbild, das eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird
98	andere Nennung	andere Nennung, die nicht zur Frage passt
99	keine Angabe	leeres Feld oder explizit „keine Angabe“

## D.5 Kategoriensystem Studie IV, Frage E.2

Kategorie	Formulierung	Hinweis für Rating
„Worin sehen Sie den Nutzen solcher Kompetenzprofile? Wofür würden Sie die Kompetenzprofile gerne einsetzen? Bitte nennen Sie Ihre Ideen in Stichpunkten.“		
1	kein Nutzen/möglicher Schaden absehbar	auch, falls Kompetenzprofil als generell ungeeignet eingeschätzt wird
2	Basis für Mitarbeitergespräch	Einsatz mit direkter Führungskraft skizziert, z.B. Feedback vom Chef, Zielvereinbarung
3	Identifikation von Entwicklungsbedarf	Nutzung des Kompetenzprofils zum Abgleich zwischen eigener Kompetenz und den Anforderungen eines Arbeitsplatzes zur Identifikation von Stärken und Schwächen
4	Identifikation von Entwicklungszielen	Nutzung des Kompetenzprofils zur Konkretisierung beruflicher Perspektiven und zur Definition angestrebter Entwicklungsziele
5	Arbeitsplatzbeschreibung	Darstellung der Tätigkeitsprofile oder Anforderungen bestimmter Tätigkeiten im wissenschaftlichen Bereich, unabhängig von individueller Eignung oder Ausfüllung dieser Tätigkeit
6	Abbildung individueller Entwicklungslinien	Nutzung des Kompetenzprofils zu mehreren Zeitpunkten zur Abbildung der individuellen Entwicklung zwischen diesen Zeitpunkten, z.B. bei Antritt der Stelle und nach einem Jahr
7	Entwicklung von Angeboten für jwM	Informationen aus dem Kompetenzprofil zur Ableitung von Angeboten für junge Hochschulmitarbeiter/-innen, struktureller, konzeptioneller Ansatz
8	Selbstreflexion	Einsatz des Kompetenzprofils zur individuellen Reflexion, Persönlichkeitsentwicklung und/oder Selbsteinschätzung
9	Abgleich Selbstbild-Fremdbild	Einsatz des Kompetenzprofils zum Vergleich der Selbstwahrnehmung mit der Einschätzung durch Dritte, nicht jedoch durch die direkte Führungskraft (Ausschlusskriterium)
10	Auswahl von Entwicklungsangeboten	Kompetenzprofil als Basis zur Auswahl individuell passender Angebote zur Kompetenzentwicklung
11	Personalmanagement	Einsatz in Bewerbungsprozessen, zur Personalauswahl, -planung und -platzierung
12	einschränkende Anmerkung	Relativierung eines als Nutzen anerkannten Aspekts oder einer Einsatzmöglichkeit, z.B. sinnvoll, wenn... oder Nennung bestimmter Voraussetzungen, unter denen der Einsatz befürwortet wird
97	sonstige Unterstützung	sonstige Unterstützung, die eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird
98	andere Nennung	andere Nennung, die nicht zur Frage passt
99	keine Angabe	leeres Feld oder explizit „keine Angabe“

## E.1 Interviewleitfaden Studie V

Nr.	Frage	Hinweis
„Wir machen gerade eine Untersuchung zu Kompetenzentwicklung von jungen wissenschaftlichen Mitarbeitern. Es geht darum, wie am „Arbeitsplatz Hochschule“ die Bedingungen für die Entwicklung junger wissenschaftlicher Mitarbeiter derzeit gestaltet ist und zukünftig gestalten werden könnte. Es geht uns heute um Ihre persönlichen Erfahrungen und Erwartungen zu Entwicklung von Kompetenzen in der Promotionsphase. Alles, was von Ihnen gesagt wird, wird natürlich vertraulich behandelt.“		
A.1	Seit wann arbeiten Sie an der Hochschule auf dieser Stelle? Bei wem arbeiten Sie? Wer ist Ihr Vorgesetzter/Professor/Promotionsbetreuer? Betreut er auch gleichzeitig Ihre Promotion (falls Sie eine schreiben?)	auf aktuell besetzte Stelle beziehen, unabhängig von der vertragliche Gestaltung
A.2	Können Sie mir ganz kurz das Themenfeld umreißen, in dem Sie arbeiten?	
A.3	Wenn Sie sich zurückerinnern, was waren Ihre ersten Eindrücke, als Sie Ihr neues Aufgabenfeld auf der Stelle, die Sie jetzt innehaben, kennen gelernt haben? Was ging Ihnen durch den Kopf? Ein Satz der Ihren Einstieg beschreiben könnte?	
A.4	Wie lange hat es ungefähr gedauert, vom Abschluss des Arbeitsvertrages an gerechnet, bis Sie mit Ihrem neuen Aufgabenfeld an der Hochschule so weit vertraut waren, dass Sie richtig arbeitsfähig waren? Wie lange hat Ihre „Einstiegsphase“ ungefähr gedauert?	Angabe in Monaten festhalten
A.5	Ich habe hier eine ganze Reihe von Quellen, aus denen eine Unterstützung für Sie in der Einstiegsphase kommen kann. Nicht erschrecken. Es sind viele. Bitte schauen Sie sich die Quellen kurz an und sortieren Sie sie dann danach, wie stark die Unterstützung aus diesen Quellen war. Ganz oben die Quelle, die sie am stärksten unterstützt hat, und ganz unten die Quellen, von denen auch Unterstützung kam, aber ganz wenig. Wenn es Quellen gibt, von denen überhaupt keine Unterstützung kam, legen sie	Reihenfolge der Quellen notieren Nicht berücksichtigte Quellen notieren

	die gerne zur Seite.	
a	direkte/-r Vorgesetzte/-r: Einstiegsgespräch, Zielvereinbarung	
b	Kolleginnen/Kollegen: informeller Austausch, kollegiale Unterstützung	
c	Netzwerk von Nachwuchswissenschaftler/-innen: strukturierte Treffen	
d	Promotionsprogramm/strukturierte Promotionsphase	
e	Stellenbeschreibung/Aufgabenklärung	
f	ich selbst: Durchhaltevermögen, Selbstorganisation	
g	Learning by Doing/ tägliche Arbeit/eigener Aufgabenbereich	
h	allgemeine Informationen über den "Arbeitsplatz Hochschule" (e-Mail-System, Aufbau, Organisation)	
i	externer Berater/Coach/Mentor	
j	Personen außerhalb der Hochschule/Partner/Freunde	
k	offizielle Begrüßung/Vorstellung/Begrüßungsveranstaltung	
l	Abstimmung mit Vorgänger/-in auf der Stelle	
m	spezielle Informationen für "Einsteiger"/Checkliste	
n	trukturiertes Entwicklungsvorschlag für Einsteiger/-innen bzw. Weiterbildungsportfolio	
o	Personalabteilung/Beratungsstelle der Hochschule	
p	Einsteiger-Workshops/Seminarreihe für Grundkompetenzen	
A.6	Nun zu den Top 3 Unterstützungsquellen: Was konkret hat sie dabei unterstützt?	
A.7	Okay und nun stellen Sie sich vor, man hätte den Wunsch, die Einstiegsphase zu verkürzen oder zu optimieren. Und wenn Sie hätten jetzt die Möglichkeit, Ihre Einstiegsphase nochmal neu zu gestalten und einige Sachen ändern – was würden sie hinsichtlich dieser Unterstützungsquellen ändern? Welche 3 bis 5 Dinge würden Sie ändern? Welche Ideen hätten Sie?	Veränderte Unterstützung zu einzelnen Quellen sowie neu hinzugenommene Quellen notieren
A.8	Wir haben nun über Aspekte und Unterstützung gesprochen, die eine Einstiegsphase verbessert hätte. Wie lange hätte es in etwa unter derart optimierten Bedingungen, so wie Sie es gerade angedeutet haben, gedauert? Bitte schätzen Sie.	Angabe in Monaten festhalten
B.1	Wenn Sie an Ihre ersten Wochen als wissenschaftlicher Mitarbeiter auf der Stelle, wo Sie jetzt sind, zurückdenken und an die Kompetenzen, die Sie damals nach dem Abschluss mitgebracht haben – wie würden Sie Ihr damaliges Kompetenzprofil einschätzen? Die Skala geht von Grundkompetenz bis Expertenkompetenz. Grundkompetenz bezeichnet bereits vorhandene, aber nur punktuell ausgeprägte Kenntnisse und Erfahrungen im jeweiligen Kompetenzbereich (z.B. Fachwissen). Expertenkompetenz bezeichnet übergreifende Kenntnisse und Erfahrungen im jeweiligen Kompetenzbereich, zur Bewältigung besonderer beruflicher Herausforderungen.	WAR-Kompetenzstand für Forschung & wissenschaftliches Arbeiten, Präsentation & Vermittlung sowie Management & Führung notieren
B.2	... und wo stehen Sie heute?	IST-Kompetenzstand notieren
B.3	Wie sind Sie dort hingekommen? Was ist passiert, damit Sie von WAR zu IST kommen konnten? Nachfrage: Bitte denken Sie an gezielte Angebote zur Kompetenzentwicklung, aber auch an mehr zufällige und ungeplante Prozesse oder Learning by Doing. Welche Veranstaltungen haben Sie besucht, die Sie voran gebracht haben?	
B.4	Wie zufrieden sind Sie rückblickend mit der Unterstützung, die Sie in diesen drei Anwendungsbereichen erhalten haben? Bitte geben Sie mir eine Einschätzung auf einer Skala von 0 bis 100 %; 0 = überhaupt nicht zufrieden; 100 = sehr zufrieden.	Zufriedenheits-Ratings notieren
C.1	Aus Studien weiß man, dass man bei der Kompetenzentwicklung recht stark auf sich alleine gestellt ist. Viele junge Mitarbeiter würden von einer strukturierten Unterstützung profitieren. Ich habe hier eine Möglichkeit, um Sie und junge Leute wie Sie, bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen. [Vorstellung eines der drei Einsatzkontexte mit Einbezug anderer Personen] Insgesamt gibt es drei Konzepte. Wir werden jetzt auf ein Konzept stärker eingehen. Auf den ersten Blick: Wo sehen Sie die Vorteile und Chancen dieses Konzepts für junge Hochschulmitarbeiter, im Vergleich zu der Situation, die Sie selber vorgefunden haben?	
C.2	Wie kann dieses Konzept helfen, einem neuen jungen wiss. MA, so wie Sie es vor einiger Zeit gewesen sind, den Einstieg in die neue Stelle zu erleichtern? Welche Wirkungen hätte dieses Konzept auf oder für neue wissenschaftliche Mitarbeiter in der Einstiegsphase?	
C.3	Sehen Sie auch Risiken oder Nachteile, die ein solches Konzept mit sich bringt, im Vergleich zu der Situation, die Sie vorgefunden haben? Falls ja, welche wären das?	
C.4	Wenn Sie an die Umsetzung von so etwas denken, an den Hochschulen, die Sie kennen - welche Voraussetzungen müssten Ihrer Einschätzung hierzu nach geschaffen werden oder gegeben sein?	
C.5	Wir haben noch zwei weitere Konzepte. Die werden wir im weiteren Verlauf nicht so ausführlich behandeln. Ich werde Sie Ihnen nun kurz erklären. Bitte sagen Sie mir jeweils in einem Satz, wie Sie das Konzept einschätzen	
C.6	Wenn Sie nun diese drei Konzepte bewerten sollten, im Vergleich zum heutigen Status Quo der Nachwuchsförderung, welche Einschätzung würden Sie treffen? (jeweils 0% keine Vorteile/Chancen gegenüber aktuellem Stand; bis 100% maximaler Nutzen für die Kompetenzentwicklung der jungen Hochschulmitarbeiter). Jeweils mit kurzer Begründung.	Nutzen für Einsatzkontexte erheben: Mitarbeitergespräch, Nachwuchsnetzwerk, Beratung/Coaching
D.1	Wenn Sie sich diese Konzepte anschauen: Und mit Blick auf das Jahr 2015: Für wie wahrscheinlich halten Sie, dass Konzept ___ auf einer Skala von 0% (gar nicht wahrscheinlich/unrealistisch) bis 100% (sehr wahrscheinlich/sehr realistisch) an den Hochschulen, die Sie kennen, tatsächlich umgesetzt wird? Jeweils kurze Begründung analog zu C.4 erheben, warum diese Einschätzung getroffen wird.	Wahrscheinlichkeit für Einsatzkontexte erheben: Mitarbeitergespräch, Nachwuchsnetzwerk, Beratung/Coaching
D.2	Und insgesamt gesehen, auch unabhängig von diesen Konzepten – was denken Sie, wie wird die Kompetenzentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter an deutschen Hochschulen im Jahre 2015 Ihrer Einschätzung nach aussehen?	
	„Damit sind wir am Ende unseres Gesprächs angekommen. Habe ich aus Ihrer Sicht noch einen Aspekt vergessen? Gibt es noch etwas, dass Sie gern erwähnen möchten?“	

## E.2 Kategoriensystem Studie V, Frage C.4/D.1

Kategorie	Formulierung	Hinweis für Rating
„Wenn Sie an die Umsetzung von so etwas denken, an den Hochschulen, die Sie kennen - welche Voraussetzungen müssten Ihrer Einschätzung hierzu nach geschaffen werden oder gegeben sein?“		
1	ein gut umsetzbares Konzept	positive Bewertung, Herausstellen der Umsetzbarkeit
2	woanders sicher schon längst umgesetzt	nur bei Mitarbeitergespräch: Hinweis auf andere Hochschulen oder andere Organisationen, in denen das Konzept schon umgesetzt sei oder sein sollte
3	Entscheidung des Vorgesetzten	nur bei Mitarbeitergespräch: Hinweis auf Entscheidungsmacht der Vorgesetzten (Professoren/innen), die nicht zur Durchführung verpflichtet werden können
4	Impulse an Vorgesetzte nötig	nur bei Mitarbeitergespräch: Hinweis auf Notwendigkeit, den Vorgesetzten Unterlagen/Strukturierungsvorschläge/Argumente zu liefern, um Einsatz zu befördern
5	konzeptionelle Zweifel	kritische Bewertung des Konzepts, z.B. fehlende Realitätsnähe
6	Initiative und Durchhaltevermögen nötig	nur bei Netzwerk: Hinweis auf Notwendigkeit einer Organisation der Veranstaltungen, Notwendigkeit einer zeitlichen Kontinuität
7	großer finanzieller Aufwand	nur bei Netzwerk oder Beratung/Coaching: individuelle oder institutionelle Kosten stehen Umsetzung im Wege
8	mangelnde Offenheit	nur bei Beratung/Coaching: Unverträglichkeit des Konzepts mit Organisationskultur, mangelnde Passung
9	baut auf bestehenden Konzepten auf	nur bei Netzwerk: Fortführung und Systematisierung der bereits existierenden informellen Strukturen oder Ansätze (z.B. Graduiertenkollegs)
97	sonstige Nennung	sonstige Nennung, die eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird

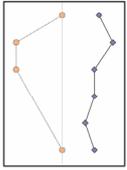
## E.3 Unterlage für Studie V

### Konzept „Nachwuchsnetzwerk“

**Schritt 1**

**Selbsteinschätzung**

- ▶ innerhalb der ersten 4 Wochen
- ▶ Selbsteinschätzung des aktuellen Kompetenzprofils
- ▶ Definition eigener Ziele und des Entwicklungsbedarfs für das kommende Jahr



**Schritt 2**

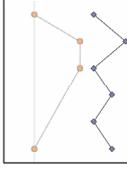
**Workshop einer (interdisziplinären) Gruppe von Nachwuchswissenschaftlern**

- ▶ ca. 6 Wochen nach Aufnahme der Tätigkeit; Dauer ca. 12 Stunden (2 Tage, Wochenende)
- ▶ Austausch über berufliche Perspektiven und Entwicklungsziele
- ▶ Individuelle Festlegung von Eckpunkten für die persönliche Entwicklung im aktuellen Jahr
- ▶ Gruppenmitglieder vereinbaren gegenseitige Unterstützung
- ▶ z.B. gemeinsamer Besuch eines Kongresses, Hospitation bei Lehrveranstaltungen

**Schritt 3**

**Review**

- ▶ nach je 1 Jahr weitere Workshops
- ▶ gegenseitige Unterstützung durch wiederholte Treffen der Gruppe
- ▶ erneute Festlegung des Zielprofils und der hierfür geeigneten konkreten Maßnahmen



## F.1 Interviewleitfaden Studie VI

Nr.	Frage	Hinweis
	„Wir führen zur Zeit eine Interview-Studie durch und hatten für heute einen Telefontermin mit Ihnen vereinbart. Es geht um Lehrveranstaltungs-evaluation. Mich interessiert welche Erfahrungen Sie mit der Lehrveranstaltungsevaluation gemacht haben und welche Entwicklungen Sie in diesem Bereich erwarten. Sie haben ja schon an unserer online-Befragung teilgenommen. Dort haben Sie angegeben, dass Sie als [teilnehmende Studierende/Dozent/LVE-Durchführender] Erfahrungen mit Lehrveranstaltungsevaluation haben, richtig? Ich möchte Sie bitten, genau diese Perspektive für das ganze Interview beizubehalten, also was immer Sie sagen, aus der Sicht als [teilnehmender Student/Dozent/Durchführender] zu sagen.“	
A.1	Als erstes würde mich interessieren, was Ihnen ganz spontan zum Begriff „Lehrveranstaltungsevaluation“ einfällt. Sagen Sie mir, welche Ideen oder Assoziationen Ihnen einfallen... die sind vielleicht positiv oder vielleicht negativ... alles was Ihnen spontan einfällt, wenn Sie das Wort hören: „Lehrveranstaltungsevaluation“.	Assoziationen notieren, ohne Wertung aufnehmen
	Wenn wir im Folgenden von Lehrveranstaltungsevaluation oder LVE sprechen, dann würde ich darunter immer einen bestimmten Prozess verstehen. Dieser Prozess besteht daraus, dass erst Fragebögen von Studierenden ausgefüllt werden, dann eine Auswertung erfolgt und schließlich ein schriftlicher Bericht für den Dozenten vorliegt. Das alles immer bezogen auf eine einzelne, konkrete Lehrveranstaltung.	
A.2	Wenn Sie sich einmal, so als Idee oder Gedankenspiel, alle Personen vorstellen, die so sind wie Sie, also alle [Studierenden/Lehrenden/Anbieter], die an Hochschulen [Evaluationsbögen ausfüllen/ Lehrveranstaltungen halten/ Evaluation durchführen] – Was sind da so typische Meinungen, die man über LVE hat? Wie gehen Sie und Personen aus Ihrem näheren Umfeld mit LVE um? Was sagen die Leute über LVE? Wie wird darüber gesprochen?	
A.3	Und unterm Strich? Wie viel Prozent von den Menschen an die Sie gerade gedacht haben, [also Studierende/ Lehrende/LVE-Ausführender] wie Sie, finden LVE sinnvoll/ nicht sinnvoll/ haben eine geteilte Meinung?	%-Werte sinnvoll, nicht sinnvoll, geteilte Meinung notieren
B.1	Jetzt möchte ich gerne mit Ihnen ins Detail gehen. Sie haben ja schon eine Weile mit dem Thema LVE zu tun. ... Nennen sie mir bitte ein paar einprägsame Erfahrungen, die Sie als [Studierender/Lehrender/LVE-Ausführender] bisher mit LVE gemacht haben.	
B.2	Wenn Sie wieder an diesen Prozess der LVE denken, dann möchte man damit ja etwas erreichen. Was wären für Sie Indikatoren für einen Erfolg der LVE? An welchen Kriterien würden Sie als [...] festmachen, dass LVE erfolgreich ist?	
B.3	Vielleicht haben Sie schon mal erlebt, dass LVE sich besonders positiv auf die Qualität der Lehrveranstaltungen von einer Lehrperson ausgewirkt hat. Und wenn Sie jetzt an Ihre Erfahrung denken, als LVE also einen positiven Einfluss auf die Lehrqualität hatte: Was genau sind die Schritte, die Ihrer Einschätzung nach dazu geführt haben? Was hat bewirkt, dass es besser wurde? Der Dozent hat einen Bericht erhalten, was genau ist dann passiert?	nachfragen, soweit möglich, bis auf Ebene der subjektiven Theorie/Ereigniskette zwischen Erhalt des Berichts und Verbesserung
B.4	Stellen Sie sich jetzt einmal den umgekehrten Fall vor: LVE wird durchgeführt und wirkt sich nicht positiv auf die Lehrveranstaltungen von einer Lehrperson aus. Es passiert also einfach gar nichts – Worauf würden Sie das zurückführen? Welche Erklärungen hätten Sie dafür, dass LVE ohne Wirkung bleibt?	nachfragen, soweit möglich, bis auf Ebene der subjektiven Theorie/Ereigniskette des Scheiterns
B.5	Und unterm Strich - Wenn Sie sich 100 typische, deutsche Dozenten vorstellen, bei wie vielen wirkt sich Ihrer Meinung nach LVE positiv auf die Lehrveranstaltungen aus? Wie viel Prozent aller LVE-Durchführungen schätzen Sie persönlich also als wirkungsvoll ein?	%-Zahl erfolgreicher LVE notieren
B.6	Wie bewerten Sie diesen Grad der Wirksamkeit?	
	So, wir haben jetzt über die Wirkungen von LVE im Detail gesprochen. Wechseln wir doch einmal die Perspektive, und reden über junge Hochschulmitarbeiter, die erstmals Aufgaben in der Lehre haben. Jetzt stellen wir unser mal vor, man würde diese jungen Lehrenden dabei unterstützen wollen, ihre lehrbezogene Kompetenz zu entwickeln.	
C.1	Haben Sie Ideen, welche Personen oder Personengruppen diesen jungen Lehrenden geeignete Hinweise zu ihrem Lehrverhalten geben könnten?	
C.2	Vertiefend möchte ich Ihnen jetzt 4 Personengruppen nennen und Sie bitten, mir Ideen zu nennen, wie die Personengruppe jeweils in den Prozess der LVE mit eingebracht werden könnte. Bitte sagen Sie mir auch kreative Vorschläge oder solche, die Sie gut finden, von denen Sie aber nicht sicher sind, ob sie sich umsetzen lassen: (a) der oder die Vorgesetzte bzw. Promotionsbetreuer, (b) ein Netzwerk, nicht chaotisch, irgendwie strukturiert von jungen Hochschulmitarbeitern, die alle mit Lehraufgaben anfangen, (c) ein Coach oder didaktischer Berater der Hochschule oder ein externer Mentor, (d) die Studierenden.	
C.3	Und unterm Strich? Wie wirkungsvoll wäre es auf einer Skala von 0 bis 100, wenn man diese Personen, so wie Sie es gerade beschrieben haben, in den LVE Prozess integrieren würde? 0 bedeutet: kein zusätzlicher Nutzen gegenüber der bisherigen Durchführung von LVE, 100 wäre maximaler Nutzen. Gucken wir wieder auf: (a) (b) (c) (d)	Skalierungen für die vier Personengruppen notieren
D.1	Im letzten Abschnitt werfen wir noch einen kurzen Blick in die Zukunft: Bitte denken Sie einmal an den Stand der Dinge in 10 Jahren (also ca. 2015). Was denken Sie, wie wird die LVE dann wahrscheinlich aussehen? Beschreiben Sie das Szenario, dass Sie am wahrscheinlichsten finden.	
D.2	Und wenn Sie alles frei gestalten könnten? Wenn wir von der Art und Weise ausgehen, wie es jetzt ist, und was in einem Zeitrahmen von 10 Jahren realistisch zu erreichen wäre - Was würden Sie persönlich sich für das Jahr 2015 im Hinblick auf LVE wünschen?	
D.3	Zum Schluss habe ich noch einige provokante Aussagen zusammengestellt. Die würde ich Ihnen gerne vorlesen, und bitte Sie, mir zu jeder Aussage anzugeben, zu wie viel Prozent Sie zustimmen (0% überhaupt nicht bis 100% voll und ganz), jeweils mit kurzer Begründung warum Sie diese Einschätzung haben.	
a	„Lehrveranstaltungsevaluation hin oder her – die Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen bleibt doch mit LVE ganz genau so wie ohne.“	
b	„LVE ist eines von vielen Mosaiksteinchen, die in der Summe eine tiefgreifende und nachhaltige Veränderung der Hochschulen in Deutschland bewirken werden.“	
c	„Wozu diese ganze Reformdiskussion? LVE ist in der deutschen Hochschullehre doch schon längst Realität, und sie funktioniert!“	
	Damit sind wir am Ende unseres Gesprächs angekommen. Habe ich aus Ihrer Sicht noch einen Aspekt vergessen? Gibt es noch etwas, dass Sie gern erwähnen möchten? Vielen Dank, dass Sie sich dafür Zeit genommen haben. Ich hoffe es war auch für Sie erkenntnisreich. Danke nochmal und einen schönen Tag noch. Tschüss.	

## F.2 Kategoriensystem Studie VI, Frage C.2

Kategorie	Formulierung	Hinweis für Rating
„Vertiefend möchte ich Ihnen jetzt 4 Personengruppen nennen und Sie bitten, mir Ideen zu nennen, wie die Personengruppe jeweils in den Prozess der LVE mit eingebracht werden könnte. Bitte sagen Sie mir auch kreative Vorschläge oder solche, die Sie gut finden, von denen Sie aber nicht sicher sind, ob sie sich umsetzen lassen.“		
1	Einsichtnahme in Ergebnisse/Kontrollfunktion	nur bei Vorgesetzten: automatische Zusendung der Ergebnisse, bürokratische/administrative/disziplinarische Verwendung, Veröffentlichung
2	reflexive Begleitung der Lehrprozesse	Unterstützung bei allen Lehrprozessen, Erfahrungsaustausch
3	Besprechung & Interpretation der LVE-Ergebnisse	konkrete Arbeit mit den LVE-Ergebnissen, z.B. Vergleich, gemeinsame Interpretation, Ableitung von Maßnahmen
4	Sicherstellung der LVE-Teilnahme/Sinnvermittlung	nur bei Vorgesetzten: Vermittlung der Bedeutung von LVE, Aufzeigen des Nutzens
5	unmittelbare Teilnahme am Feedback-Prozess	direkte Beteiligung am LVE-Prozess, z.B. durch Ausfüllen des LVE-Fragebogens, Hospitation, Feedback zu konkretem Lehrverhalten
6	Agieren als Modell/gutes Beispiel	nur bei Vorgesetzten: z.B. nimmt selber auch an LVE teil, Hospitation bei Veranstaltungen der Vorgesetzten
7	Einbindung problematisch/riskant	Schwierigkeiten, Probleme oder Risiken bei der Beteiligung am LVE-Prozesse
8	gemeinsame Kompetenzentwicklung	nur bei Netzwerk: gegenseitige Unterstützung bei der lehrbezogenen Kompetenzentwicklung, z.B. gemeinsamer Besuch von Workshops
9	gemeinschaftliche Planung & Durchführung von LVE	nur bei Netzwerk: z.B. gemeinsame Entwicklung von Fragebögen, parallele Durchführung der LVE, Abstimmung terminlich/organisatorisch
10	Kompetenzentwicklung im Vorfeld	nur bei Beratung/Coaching: Bereitstellung von Angeboten zur Kompetenzentwicklung im Vorfeld, Einsteigerkurse, hochschuldidaktische Grundkompetenz
11	Kompetenzentwicklung im Anschluss	nur bei Beratung/Coaching: Bereitstellung von Angeboten, die in LVE aufgezeigte Defizite/Schwachstellen beheben
12	kontinuierliche/flächendeckende Unterstützung	nur bei Beratung/Coaching: Verfügbarkeit von Beratung/Coaching nicht nur punktuell, sondern bei Bedarf, während des gesamten Semesters, für alle jwM
97	sonstige Idee	sonstige Nennung, die eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird

## F.3 Kategoriensystem Studie VI, Frage D.1

Kategorie	Formulierung	Hinweis für Rating
„Im letzten Abschnitt werfen wir noch einen kurzen Blick in die Zukunft: Bitte denken Sie einmal an den Stand der Dinge in 10 Jahren (also ca. 2015). Was denken Sie, wie wird die LVE dann wahrscheinlich aussehen? Beschreiben Sie das Szenario, das Sie am wahrscheinlichsten finden.“		
1	quantitative Ausweitung	z.B. Verpflichtung, Quotenregelung, selbstverständlicher Einsatz, Evaluationsordnung
2	technologische Weiterentwicklung	z.B. online-LVE, LVE mit Laptops/im Hörsaal, Hybrid-LVE
3	qualitative Integration	z.B. Verknüpfung mit Personalentwicklung, Hochschuldidaktik, Ansätzen zur Stärkung der Lehre, Qualitätsmanagement
4	Standardisierung	z.B. Ranking, Vergleichsmöglichkeiten, übergreifend eingesetzte Fragebögen, Veröffentlichung der LVE-Ergebnisse
5	institutionelle Verankerung	z.B. Gehaltsrelevanz der LVE-Ergebnisse, Relevanz für Mittelvergabe, Berufungen, Budgetierung aufgrund von LVE
6	unklare Zukunft	Person äußert explizit, dass die Zukunft der LVE nicht klar sei, z.B. „hängt davon ab“ oder „kann ich nicht sagen“
7	keine wesentliche Veränderung	Person äußert explizit, dass sie von keiner oder keiner wesentlichen Änderung ausgeht, z.B. „es ändert sich nichts“, „es ändert sich nur die Form, aber nicht die Bedeutung“
97	sonstige Idee	sonstige Nennung, die eine Antwort auf die Frage darstellt, jedoch nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt wird

# Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, Boris Schmidt, geboren am 28. Dezember 1971 in Hamburg, erkläre hiermit gemäß § 4 der Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena ehrenwörtlich,

(1) dass mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist,

(2) dass ich die als Dissertation eingereichte Arbeit mit dem Titel „Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen: Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung“ selbst angefertigt habe, insbesondere die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe,

(3) dass mich die im Rahmen des Universitätsprojekts Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena beschäftigten studentischen Hilfskräfte, insbesondere Julia Groß, Susann Noatnick, Sandra Preißler und Anja Schöning bei der Beschaffung der von mir ausgewählten Literaturquellen sowie Martin Krause (Studien I, III und VI) und Anja Vetterlein (Studien I, IV und V) bei der Vorbereitung und Durchführung der jeweiligen Datenerhebung sowie als unabhängige Rater bei der Kategorisierung von qualitativen Daten (Studien III, IV, V und VI) unterstützt haben; dass mich darüber hinaus jedoch niemand bei der Auswahl und Auswertung des Materials und niemand weder entgeltlich noch unentgeltlich bei der Herstellung des Manuskriptes unterstützt hat,

(4) dass darüber hinaus Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,

(5) dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,

(6) dass ich weder die gleiche noch eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule oder einer anderen Fakultät als Dissertation eingereicht habe.

Ich versichere, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen habe.

Leipzig, 15. Juli 2007



Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych. Boris Schmidt