

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung
von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

„Einfach reinschmeißen - Gute halten das aus ...“ - Über die Integration Neuberufener in die Hochschule

- Die Personaleinführung von Neuberufenen –
systematische Betrachtungen zum
Human Resource Management von Hochschulen
 - Die Neuen sind die Hoffnungsträger!
Das Fördern und Begleiten der Neuberufenen
ist ein wirkungsvoller Beitrag zur Gestaltung
des Wandels in der Universität Bremen
 - Coaching für Wissenschaftler/innen
Ein landesweiter Coach-Pool als Modell
für systematische Personalentwicklung
- Die neuen Akteure im Hochschulmanagement:
Hochschulprofessionen
 - Gut ankommen und Fahrt aufnehmen

4 | 2010

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent, Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern; ehem. Kanzler der Universität Greifswald

Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Ökonomische Bildung und Centrum für Management, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)

Rudolf Fisch, Dr., Professor em., Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Anke Hanft, Dr., Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

Georg Krücken, Dr., Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer

Stefan Lange, Dr., Referat Evaluation, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Köln

Stephan Laske, Dr., Professor i.R. für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Fakultät für Betriebswirtschaft; Mitglied des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck

Jürgen Lüthje, Dr. Dr. h.c., ehem. Präsident der Universität Hamburg

Erhard Mielenhausen, Dr., Professor für Betriebswirtschaft, Präsident der Fachhochschule Osnabrück, ehem. Vizepräsident der HRK

Heinke Röbbken, Dr., Professorin für Bildungsorganisation und Bildungsmanagement, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal

Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per

E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 05.11.2010

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung
von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

97

Organisations- und Managementforschung

*Elke Wild, Fred Becker, Ralph Stegmüller &
Wögen Tadsen*

Die Personaleinführung von Neuberufenen –
systematische Betrachtungen zum
Human Resource Management von Hochschulen

98

Martin Mehrrens

Die Neuen sind die Hoffnungsträger!
Das Fördern und Begleiten der Neuberufenen
ist ein wirkungsvoller Beitrag zur Gestaltung
des Wandels in der Universität Bremen

105

Malte Schophaus

Coaching für Wissenschaftler/innen
Ein landesweiter Coach-Pool als Modell
für systematische Personalentwicklung

114

Matthias Klumpp

Die neuen Akteure im Hochschulmanagement:
Hochschulprofessionen

120

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Ricarda Mletzko & Miriam Rauer

Gut ankommen und Fahrt aufnehmen

127

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte

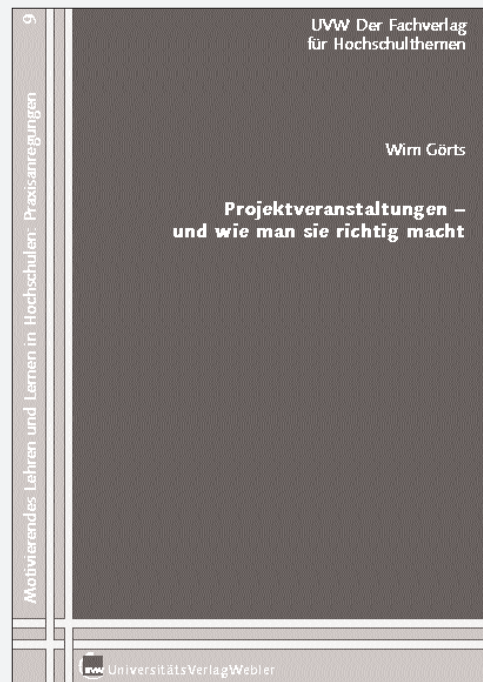
Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Wim Görts Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören – wenn sie gut gewählt sind – zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

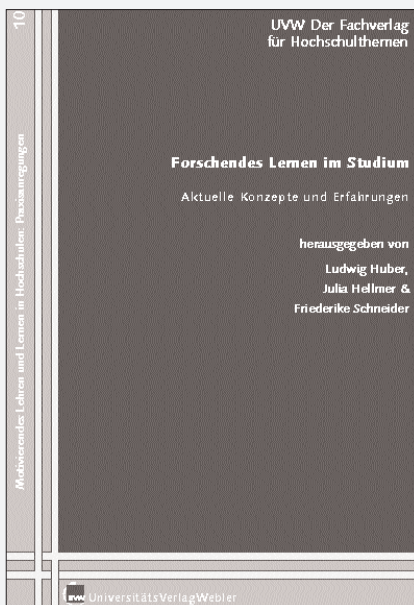


ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009,
227 Seiten, 29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt. Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hochschulen gelten im deutschsprachigen Raum nicht gerade als Institutionen, deren Personalmanagement mustergültig ist – aller Rede vom besonderen Stellenwert vor allem des wissenschaftlichen Personals zum Trotz. Im Gegenteil: Der Grad an Aufmerksamkeit, mit denen Hochschulen etwa den neuen Kollegen begegnen, ist oft rezipro proportional zu den Erwartungen, die ihnen entgegen gebracht werden. Auch wenn im Zuge der Modernisierungsdebatte oft Skepsis gegenüber der bedingungslosen Übertragung von personalpolitischen Instrumenten aus dem Wirtschafts- auf den Hochschulbereich formuliert wurde, lohnt es sich, diesem Widerspruch von „talk“ und „walk“ genauer nachzugehen und zu fragen, ob es für die Institution und die Betroffenen nicht sinnvoll wäre, aus den Erfahrungen mit der Integration neuer Mitarbeiter in Wirtschaftsorganisationen zu lernen. „Einfach reinschmeißen, Gute halten das aus ...“ – war das bisherige Motto. Eigentlich sollten sich Personalverantwortliche ernsthaft fragen, auf wessen Kosten diese Form der „Integration als Überlebensstraining“ langfristig geht. Einer Hochschule angemessener wären intelligenter Lösungen.

Was in der Einleitung vor dem Hintergrund von fast 40 Jahren Erfahrungen an in- und ausländischen Universitäten formuliert wurde, diskutieren *Elke Wild, Fred Becker, Ralph Stegmüller & Wögen Tadsen* in ihrem Beitrag **Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen** auch theoretisch fundiert. Sie fragen, wie die Einführung von Neuberufenen zu gestalten ist, damit sie zum Gelingen organisationaler Sozialisationsprozesse und damit zur effektiven Steuerung von Hochschulen und zur konsequenten Umsetzung bildungspolitischer Reformvorhaben beiträgt. Um eine affektive Bindung neu berufener Hochschullehrer/innen an die Organisation zu erreichen, ist es zweckmäßig, die Personalintegration nicht erst als Aufgabe zu begreifen, die sich mit dem Dienstantritt der Neuen stellt. Integration ist vielmehr als ein mehrstufiger Prozess zu verstehen. Dieser beginnt mit der Stellenausschreibung, wird über die Praxis der Berufungsverfahren und die dabei gezeigte Transparenz der Erwartungen und Wertschätzung der Person wirksam und endet zuletzt damit, dass sich die berufliche Eingliederungsphase an den psychologischen Bedürfnissen der Personen (Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit) orientiert.

Seite 98

Es mag einem „Alten“ hart ankommen, wenn er bei *Martin Mehrtens* liest: **Die Neuen sind die Hoffnungsträger**. Dennoch muss man dem Verfasser uneingeschränkt zustimmen: Viele Hoffnungen richten sich auf die Neuen – sie sollen hoch forschungsaktiv sein, begeisterte Hochschullehre erbringen, sich für das Gesamtsystem engagieren und Kompetenz bei der Leitung von Institut, Abteilung, Mitarbeiter/innen und Projekten (interdisziplinär – natürlich!) beweisen. Ach ja, mit knappen Ressourcen hervorragend wirtschaften, mit den benachbarten Fachkollegen ausgezeichnet kooperieren, ihre Leistungen gegenüber der Öffentlichkeit gut vermarkten können (aber nicht zu viel, um keinen Schatten auf die Kollegen zu werfen), kommt auch noch dazu. Wunderwuzzis eben! Aber da Pfingstwunder heutzutage selten sind, muss die Hochschule ihren Hoffnungsträgern helfen, mit dem bunten Strauß von Erwartungen (und den damit verbundenen Konflikten und Enttäuschungen) besser fertig zu werden. Die Universität Bremen tut das offenbar erfolgreich, reflektiert und von den Betroffenen sehr geschätzt. Es geht ihr – wie Martin Mehrtens es formuliert, um „die Herausbildung einer gemeinsamen ‚Führungskultur‘ im Sinne des Erkennens und Verfolgens gemeinsamer Werte und Leitlinien“, um „... verbindliche Führungsgrundsätze i.S. eines Commitments über Ziele, Haltungen, Verantwortung und Mitarbeiter-

führung, um hiermit den vielfältigen Anforderungen aus dem Hochschulalltag besser gerecht zu werden.“

Seite 105

„Mit Förderung und Begleitung wird Entwicklung initiiert“ – so lautet eine Überschrift in dem Beitrag von Mehrtens. Dieser Satz würde auch sehr gut in den Artikel von *Malte Schophaus* passen. Dieser setzt sich mit einer zunehmend auf Akzeptanz stoßenden Methode der Förderung und Begleitung im Wissenschafts- und Hochschulbereich auseinander: **Coaching für Wissenschaftler/innen**. Interessant sind dabei nicht nur seine Überlegungen zur Sinnhaftigkeit des Coaching für Hochschullehrer allgemein und für jene in Leitungsfunktionen im Besonderen. Er verweist auch auf die spezifische Ausformung des Coaching für Wissenschaftler, die vielfältigen zielgruppen- und bedarfsspezifischen Einsatzmöglichkeiten des Coaching und die derzeit bestehenden Angebote in Deutschland. Aufmerksamkeit verdient darüber hinaus der Vorschlag, der im Untertitel seines Beitrags angekündigt wird: **Ein landesweiter Coach-Pool als Modell für systematische Personalentwicklung**. Angesichts des derzeit ungesteuerten Zugangs in Coachingfunktionen könnte dies eine Vorkehrung gegen eine Inflationierung des Angebots und damit die fast unvermeidbare Entwertung einer sinnvollen Form sozialer Begleitung und Reflexion darstellen.

Seite 114

Parallel zu der Übertragung von Steuerungsaufgaben an die Hochschulen und deren vermehrter strategischer Orientierung entwickeln sich **Die neuen Akteure im Hochschulmanagement – Hochschulprofessionen**. Mit ihrer Identität und den aus dieser Entwicklung resultierenden Herausforderungen setzt sich *Matthias Klumpp* auseinander. Diese Akteursgruppe bildet gegenwärtig eine Art „Zwischensystem“, d.h. sie gehört von ihrer Funktion her einerseits zur Hochschulverwaltung (z.B. als Fundraiser, Alumnimanager, Projektmanager, Wissensbilanzierer oder PR-Spezialisten); andererseits ist für ihre Tätigkeit eine große Vertrautheit mit Forschung und Lehre als Kernaufgaben der Hochschule notwendig, haben sie zumindest de facto eine erhebliche Entscheidungsmacht und sollten deshalb Experten des Hochschulsystems sein. Ob diese Positionierung als „Zwischensystem“ gleichbedeutend ist mit „zwischen zwei Stühlen sitzend“, stellt sich vermutlich erst ex post und im konkreten Einzelfall heraus. Für das Personalmanagement der Hochschulen und für die Leitungsverantwortlichen ist der Umgang mit diesen Hochschulprofessionen eine Herausforderung und eine Chance zugleich.

Seite 120

Am Beispiel der Leibniz-Universität Hannover zeigen *Ricarda Mletzko und Miriam Rauer*, welche Angebote von Seiten der Personalentwicklung aufgebaut wurden, damit Neuberufene **Gut ankommen und Fahrt** aufnehmen können und bereit sind, sich aktiv in die Hochschulentwicklung einzubringen. Den Schwerpunkt ihres Beitrags legen die beiden Autorinnen auf Maßnahmen zur Förderung der Führungs- und Gestaltungsfähigkeit. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang der einmal jährlich stattfindende Welcome-Workshop für neu berufene Professoren. Diese zweitägige Veranstaltung dient der Orientierung in der Universität, dem Knüpfen von Kontakten zwischen den Professoren und dem Austausch zwischen ihnen und den Servicebereichen der Universität andererseits. Wer weiß, wie schwierig das Verhältnis von Academia und Servicebereichen an vielen Hochschulen ist, wird diese Gelegenheit zum symbolischen Brückenschlag und zum faktischen Dialog durchaus wertschätzen.

Seite 127

S. Laske



Stephan Laske

Elke Wild, Fred Becker, Ralph Stegmüller & Wögen Tadsen

Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen

In Reaktion auf verschärfte Wettbewerbsbedingungen und härter werdende Verteilungskämpfe gehen Hochschulen zunehmend dazu über, zum Zwecke der Profilbildung eigene Leitbilder zu formulieren und neue Steuerungsinstrumente zur strategischen Zielverfolgung zu implementieren. Erfahrungen aus erwerbswirtschaftlichen Arbeitsorganisationen weisen jedoch darauf hin, dass angestrebte Innovationen nur dann nachhaltig und erfolgreich umgesetzt werden können, wenn sie mit einem Wandel in der Organisationskultur sowie in den strategisch gestalteten Führungssystemen einhergehen (Oechsler 2006). Ein besonderer Stellenwert kommt hierbei den personalwirtschaftlichen Subsystemen der Personalbeschaffung und -auswahl, der Personaleinführung¹ sowie der Personalentwicklung zu (Becker 2010a). Da sich im Rahmen des *Strategischen Human Resource Managements* von Hochschulen abzeichnet, dass derzeit vorrangig dem Bereich der Personalbeschaffung und -auswahl wachsende Aufmerksamkeit geschenkt wird, sollen im vorliegenden Beitrag wissenschaftliche Erkenntnisse zusammengefasst werden, die verdeutlichen, inwiefern speziell eine gezielte Ausgestaltung der Personaleinführung von neuberufenen Professorinnen und Professoren zur Ausschöpfung des Leistungspotentials von Hochschulen – auch und gerade in Zeiten umfassender Reformen – beizutragen vermag.

1. Personaleinführung als „sensibler“ Abschnitt der organisationalen Sozialisation

Während die Ernennung zum Professor/zur Professorin aus Sicht der „Betroffenen“ vor allem einen entscheidenden Punkt in der eigenen wissenschaftlichen Karriere markiert, ist sie aus institutioneller Sicht bedeutsam, weil sie (im Regelfall) mit dem Eintritt eines neuen Mitglieds in die Organisation einhergeht. Der damit virulent werdende Prozess der *organisationalen Sozialisation*, d.h. der Integration von neuen Beschäftigten in eine Organisation, lässt sich mit Rückgriff auf vorliegende Ansätze (z.B. Wanous 1992; Berthel/Becker 2010) *idealtypisch* als Abfolge mehrerer Stufen beschreiben (vgl. Abbildung 1). Ungeachtet aller Unterschiede im Detail konvergieren vorliegende Stufenmodelle dahingehend, dass bereits vor Stellenantritt (*Pre-Entry-Phase*) erste Weichen für eine erfolgreiche oder auch misslingende Integration in die neue Organisation gestellt werden. Weil Stellenbewerber im Zuge der antizipatorischen Sozialisation Erwartungen ausbilden, die in der nachfolgenden *Konfrontationsphase* mit der organisationalen Realität



Elke Wild



Fred G. Becker



Ralph Stegmüller



Wögen N. Tadsen

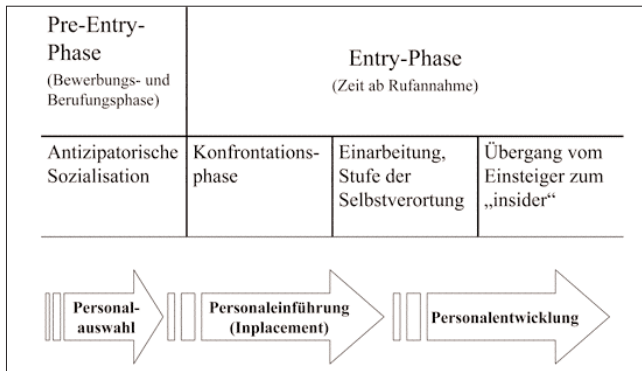
abgeglichen werden, kann eine gelungene Gestaltung der Vor-Eintrittsphase zur frühzeitigen Klärung von Rollen unter der gegebenen Struktur und Ambiguität beitragen (Premeck/Wanous 1985). Optimalerweise kommt es dann nach Stellenantritt, in der dritten *Stufe der Selbstverortung im organisationalen Kontext*, zur Übernahme organisationaler Werte, so dass eine Identifikation mit der Organisation bzw. mit ihren Subsystemen erfolgt. Die letzte Stufe des organisationalen Sozialisationsprozesses ist durch den Übergang vom Einsteiger zum „Insider“ gekennzeichnet: die Person nimmt sich selbst als Teil der Organisation wahr und das wachsende Kompetenzerleben befördert die Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation (Meyer/Allen 1988).

Mit Berthel und Becker (2010) ist die *Personaleinführung* (inplacement) als eine Übergangsphase zu fassen, da sie den vierten und letzten Teil der Personalbedarfsdeckungskette und zugleich den Anfang der Personalentwicklung markiert. Sie stellt insofern ein kritisches Zeitfenster für die organisationale Sozialisation dar, als sich Mitarbeiter hier aktiv um eine Eingliederung in die Organisation bemühen und zu diesem Zweck ihre persönlichen Ziele mit den strategischen Zielsetzungen der neuen Organisation abgleichen (zuf. Maier/ Brunstein 2001). Eine unzulängliche Personaleinführung leistet hierbei Dissonanz Erfahrungen („mismatches“ in Form einer mangelnden Passung oder sogar wahrgenommenen Unvereinbarkeit organisationaler und persönlicher Ziele) Vorschub und kann zu erheblichen Kosten in Folge von Früh-Fluktuationen und sogenannten „stillen Kündigungen“ führen. Es zeigt sich, dass die Folgekosten einer frühzeitigen Kündigung deutlich höher sind als die finanziellen Aufwendungen, die im Rahmen einer sog. „realistischen Rekrutierung“ vor der Einstellung (vgl. Becker/Brinkkötter 2005) sowie der systematischen Personaleinführung nach dem Stellenantritt entstehen.

Angewendet auf den Hochschulkontext sollte somit eine systematische Gestaltung der beruflichen Eingliederung

¹ Zur Vereinfachung werden im Folgenden die Begriffe Personaleinführung, (Job) Inplacement und Personaleinarbeitung synonym verwendet.

Abbildung 1: Prozess der organisationalen Sozialisation



neuberufener Professorinnen und Professoren wesentlich zur Qualitäts- und Effizienzsteigerung in Forschung und Lehre beitragen. Dieses Potential zu nutzen, ist aus zwei Gründen wichtiger denn je. Zum einen hat sich mit der Durchsetzung von „educational governance“-Modellen, die auf eine „output-orientierte“ Steuerungspolitik setzen, nicht nur der Handlungsspielraum von Hochschulen erweitert, sondern ist auch der Legitimationsdruck gestiegen. Mit anderen Worten sind Hochschulen zunehmend gefordert, die Effektivität ihrer strategischen Zielsetzungen und die Effizienz des damit verknüpften Mitteleinsatzes zu begründen. Zum anderen kommt der Personalauswahl und -einarbeitung neuer Professoren eine besondere Rolle im Rahmen der Qualitätssicherung zu, da bis zum Jahre 2014 56,4% aller Professuren neu besetzt werden müssen (Statistisches Bundesamt 2003). Beide Entwicklungen lenken den Blick auf die Frage, wie die Personaleinführung von Neuberufenen zu gestalten ist, damit sie zum Gelingen organisationaler Sozialisationsprozesse und damit letztlich zur effektiven Steuerung von Hochschulen und zur konsequenten Umsetzung bildungspolitischer Reformvorhaben beiträgt.

2. Organisationale Bindung als Ziel der Personaleinführung – auch und gerade an Hochschulen

Gängigen Definitionen zufolge umfasst der Begriff der Personaleinführung sowohl den funktionalen Qualifizierungsprozess für die neue Position („tätigkeitsbezogene Einarbeitung“) als auch den sozialisatorischen Prozess der Integration in eine Organisation und Arbeitsgruppe („kulturelle und soziale Eingliederung“). Beide Aspekte sind als interdependente Zielgrößen zu fassen, auch wenn das Leistungsverhalten von Mitarbeitern nicht allein von deren Leistungsbereitschaft abhängt: Beschäftigte, die ihre Tätigkeit als wenig zufrieden stellend wahrnehmen, sich kaum mit Kollegen austauschen können und entsprechend langsam Einblick in organisationale Abläufe, Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen oder organisationskulturelle Gepflogenheiten erlangen, können und wollen ihre Kompetenzen weniger effektiv einbringen. Dadurch werden Beeinträchtigungen im persönlichen Leistungsverhalten und Kompetenzerleben wahrscheinlich, die wiederum ein (weiteres) Absinken der Arbeitszufriedenheit und Leistungsbereitschaft nach sich ziehen können. Um solchen negativen Aufschaukelungsprozessen frühzeitig entgegen zu wirken

und um die Motivation der Professorinnen und Professoren und ihre Bereitschaft zu fördern, strategische Organisationsziele durch Umsetzung aller vorhandenen Ressourcen zu unterstützen, gilt es – so die zentrale These des vorliegenden Beitrags – die organisationale Bindung (englisch: *organisational Commitment*) im Rahmen der Personaleinführung zu fördern.

Gemäß dem Dreikomponentenmodell von Meyer und Allen (1997) lassen sich drei Formen organisationaler Bindung unterscheiden.

- Ein hohes *affektives Commitment* ist gegeben, wenn die Organisation eine große persönliche Bedeutung für die Person hat. Im Mittelpunkt steht also das Gefühl der Verbundenheit, wobei eine emotionsbetonte Bindung an die Organisation mit einer starken Identifikation mit der Organisation einhergeht (van Dick 2004).
- Von einem *normativen Commitment* wird gesprochen, wenn sich eine Person aus moralisch-ethischen Gründen der Organisation verpflichtet fühlt. Aus der Perspektive sozialer Austauschtheorien handelt es sich hierbei um eine spezielle Form der Reziprozität: Normatives commitment entsteht in diesem Sinne als Reaktion auf besonders faires Verhalten von Organisationen, also z.B. gerechte Entlohnungspraktiken oder faire Personalbeurteilungen (Meyer/Smith 2000).
- Im Fall des *fortsetzungsbezogenen (oder abwägenden) Commitments* schließlich basiert die Bindung auf Kosten-Nutzen-Abwägungen: So wird der Verbleib in einer Organisation von der Attraktivität des aktuellen Arbeitsplatzes im Vergleich zu alternativen Arbeitsplatzangeboten abhängig gemacht.

Vorliegende Forschungsüberblicke (z.B. Moser 1997; Meyer/Allen 1997) unterstreichen die zentrale Bedeutung insbesondere der affektiven Verbundenheit von Mitarbeitern mit „ihrer“ Organisation. Sie geht auf individueller Ebene mit einer geringeren beruflichen Belastung, einer höheren Arbeitszufriedenheit und Leistungsbereitschaft sowie reduzierten Fehlzeiten und einer geringeren Kündigungsbereitschaft bzw. Fluktuationsneigung einher. Auch auf institutioneller Ebene zeigt sich, dass in Organisationen mit durchschnittlich hoher Bindung der Mitarbeiter eine höhere Produktivität erzielt wird und geringere Kosten in Folge von Fehlzeiten oder Frühfluktuation entstehen (z.B. Ostroff 1992; Schmidt/Neubach/Heuer 2007). Der Vorteil speziell einer hohen affektiven Bindung ist in diesem Zusammenhang darin begründet, dass sich das neue Organisationsmitglied nicht nur zum Bleiben verpflichtet fühlt, sondern auch bereit ist, seine Leistungsfähigkeit aktiv und engagiert in den Arbeitsprozess einzubringen (Becker 2010b). In diesem Sinne wird das *Extra-Rollenverhalten* von Mitarbeitern als eine wichtige vermittelnde Größe erachtet. In der Literatur werden unter diesem Begriff Verhaltensweisen gefasst, die vorwiegend durch organisationskulturelle Normen angeregt werden und insofern freiwillig erfolgen, als sie formal nicht sanktioniert werden. Funktionales Rollenverhalten (englisch: *organisational citizenship behavior*, OCB) kommt beispielsweise in ausgeprägter Eigeninitiative, Gewissenhaftigkeit und Kooperationsbereitschaft oder auch in der Verbreitung eines positiven Bildes von der Organisation in der Öffentlichkeit zum Ausdruck. Beispiele für dysfunktionales Extra-Rollenverhalten sind dagegen un-

kollegiale Verhaltensweisen, das Vertuschen von Fehlern oder auch ein wenig Ressourcen schonendes bis verschwenderisches Handeln. Empirisch zeigt sich in mehreren Studien (zuf. Staufenbiel 2000), dass OCB-Faktoren mit Produktivitätskennzahlen zusammenhängen und durchaus beachtliche Varianzanteile zwischen 15 und 20% aufklären.²

Auch wenn das Extra-Rollenverhalten somit grundsätzlich zur Sicherung und Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit von Organisationen beiträgt, wird der Bereitschaft zur freiwilligen Erbringung von Anstrengungen doch insbesondere in *Zeiten organisationalen Wandels* eine entscheidende Funktion zugesprochen. In diesem Sinne aufschlussreich sind u.a. Arbeiten von Herscovitch und Meyer (2002), die in Anlehnung an das o.g. Dreikomponentenmodell zwischen drei qualitativ unterschiedlichen Formen der individuellen Innovationsbereitschaft (englisch: „*commitment to change*“, CTC) differenzieren. Werden diese in ihrer Beziehung zur Innovationsneigung untersucht, so finden sich erwartungsgemäß durchgängig positive Zusammenhänge zum Ausmaß regelkonformen Verhaltens. Nur ein hohes *affektives und normatives* CTC, nicht aber ein *kalkulatorisches (oder fortsetzungsbezogenes)* CTC geht jedoch mit einem starken Engagement für Veränderungen einher.

Die skizzierten Erkenntnisse lassen angesichts des hohen Reformdrucks im deutschen Hochschulsystem Maßnahmen der Personaleinführung vielversprechend erscheinen, die auf eine Steigerung der affektiven Bindung bzw. des affektiven CTC abheben. Zwar werden Hochschulen traditionell als „organisierte Anarchien“ (March/Olson 1976) und „loosely coupled systems“ (Weick 1976) beschrieben, denen eine vergleichsweise geringe Steuerungsfähigkeit zugesprochen wird. Speziell in Deutschland hat allein der Beamtenstatus der Professoren und Professorinnen und die ihnen zugestandene „Freiheit in Forschung und Lehre“ einer Entkopplung zentraler und dezentraler Strukturen Vorschub geleistet und das Rollenverständnis der Hochschullehrer geprägt. Andererseits zeichnet sich gerade hierzulande ab, dass Hochschulen im Zuge der ihnen zugestandenen Autonomie immer unternehmensähnlicher agieren (müssen) und es – wie in vielen Unternehmen – zu einer Neujustierung der Zuständigkeiten von zentralen und dezentralen Organisationseinheiten kommt.

Für den vorliegenden Argumentationszusammenhang ist maßgeblich, dass eine hohe affektive Bindung auch und gerade dann ein langfristiges Engagement für die Belange der „eigenen“ Organisation fördert, wenn eine Kontrolle durch Vorgesetzte fehlt oder erschwert ist. Nicht minder bedeutsam ist, dass die energetisierende und verhaltensstabilisierende Kraft einer hohen affektiven Bindung insbesondere dann zum Tragen kommt, wenn herkömmliche Anreizmechanismen nicht oder nur bedingt in Anschlag gebracht werden können (Scholl 1981). Auch dies ist mit Blick auf den Hochschulkontext relevant, da die Wirkung leistungsorientierter Beschäftigungs- und Vergütungsstrukturen aufgrund der Deckelung des Gesamtbudgets begrenzt sein dürfte und „unerwünschte Nebenwirkungen“ entsprechend stärker zum Tragen kommen können (zuf. Osterloh/Frey 2008). Gegen ein auf die Stärkung der organisationalen Bindung abhebendes Personalmanagement von Hochschulen mag eingewendet werden, dass eine lange „Betriebszugehörigkeit“ von Hochschulmitgliedern unter dem Aspekt der Op-

timierung individueller Karrierechancen häufig nicht zielführend ist oder sogar kontraproduktiv sein kann. So ist die wissenschaftliche Laufbahn von Nachwuchswissenschaftlern in der Regel durch eine Aneinanderreihung von Beschäftigungsverhältnissen an verschiedenen Hochschulen gekennzeichnet und auch nach Erlangung der ersten Professur sind Steigerungen in den individuellen Leistungsbezügen und Ressourcenzuteilungen häufig an einen Stellenwechsel an eine andere Hochschule gebunden. Folgerichtig gewinnt die Identifikation mit der jeweiligen scientific community eine herausragende Bedeutung: Die hier vorherrschenden Qualitätsverständnisse und -kriterien werden zur Richtschnur für individuelle Ziele und Prioritätensetzungen und die vorrangig dezentral, im Rahmen der Selbstverwaltung der Fakultäten verfolgten Belange des Faches können, wenn sie im Widerspruch zu den strategischen Zielen der Hochschule stehen, das Verhältnis von Fakultäten zu Hochschulleitungen erheblich belasten. Solche Interessenskonflikte erscheinen auf den ersten Blick spezifisch für den Hochschulkontext, lenken den Blick bei näherer Betrachtung aber letztlich nur auf einen allgemeinen, in vielen Organisationen zu beobachtenden Sachverhalt. Weil die (affektive) Bindung prinzipiell auf unterschiedliche *Bindungsobjekte* gerichtet sein kann (Reichers 1985), stellt sich die – theoretisch bislang umstrittene – Frage, wie sich die verschiedenen Bindungsbeziehungen gegenseitig beeinflussen und welche Konflikte aus multiplen Identifikationsfoci resultieren können. Die wenigen, hierzu vorliegenden Befunde weisen darauf hin, dass die affektive Bindung an eine Organisation meist geringer ausgeprägt ist als die an Subsysteme der Organisation (z.B. die eigene Abteilung) und dass spill-over-Effekte vor allem in Organisationen mit flachen Hierarchien auftreten. Diese wiederum scheinen von Art und Ausmaß der Qualität innerorganisationaler Beziehungen (z.B. zwischen den Abteilungsleitern und ihren Vorgesetzten) abzuhängen. Angewendet auf den Hochschulkontext sollte somit die affektive Bindung an das Institut oder die Fakultät auf das Commitment zur Gesamtorganisation „ausstrahlen“, wenn die Ziele der Universität und der Fakultät als übereinstimmend oder zumindest vereinbar wahrgenommen werden. Damit korrespondierend ist bezüglich des Personaleinführungsprozesses, an dessen Gestaltung stets verschiedene Ebenen der Organisation beteiligt sind (Kieser 1990), festzuhalten, dass seine Effektivität nicht zuletzt von der Ausschöpfung und Passung zentraler und dezentraler Personaleinführungsmaßnahmen abhängen dürfte.

3. Wissenschaftlich fundierte Ansatzpunkte für eine systematische Gestaltung des Personalmanagements an Hochschulen

Da der systematischen Personaleinführung bislang vergleichsweise wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil wurde, basieren vorliegende Handlungsempfehlungen gerade auch im non-profit-Bereich (z.B. Engelhardt 2006) meist auf praktischen Erfahrungen und Plausibilitätsüberlegungen. Ein zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags liegt daher in der Darstellung wissenschaftlicher Theorien

² Diese dürften noch höher ausfallen, wenn zusätzlich die Kosten dysfunktionalen Extra-Rollenverhaltens berücksichtigt würden.

und Erkenntnisse, mit deren Hilfe sich Ansatzmöglichkeiten für eine effiziente Ausgestaltung des Inplacement-Prozesses systematischer ausloten und begründen lassen. Die bisherigen Ausführungen sind hier erkenntnisleitend, weil sie die organisationale Bindung als eine wichtige Zielgröße der Personaleinführung ausweisen und den Blick auf organisationale Ansatzmöglichkeiten zur Steigerung der affektiven Bindung (neuberufener) Professorinnen und Professoren lenken. Hierzu bedeutsame Aufschlüsse liefern unseres Erachtens zwei theoretische Ansätze, die im folgenden Abschnitt skizziert und jeweils in ihren praktischen Implikationen für den Hochschulbereich elaboriert werden sollen. Zunächst erläutern wir Kernaussagen der Anreiz-Beitrags-Theorie als einen in der Personalwirtschaftslehre prominenten Ansatz. Darauf aufbauend wird die Selbstbestimmungstheorie umrissen, die die internationale Motivationsforschung stark prägt und auf verschiedene Praxisfelder (darunter den beruflichen Kontext) angewendet wurde.

Die Anreiz-Beitrags-Theorie

Aus der Perspektive der Anreiz-Beitrags-Theorie (vgl. Barnard 1938; March/Simon 1958; Martin 2004) wird ein Mitarbeiter seine Mitgliedschaft aufrecht erhalten und sein leistungsorientiertes Verhalten beibehalten bzw. steigern, solange sein *Anreiznutzen* (d.h. das Gesamt aller materiellen und immateriellen Belohnungen, die die Person von einer Arbeitsorganisation erhält) den *Beitragsnutzen* (d.h. die Kosten für die Beiträge bzw. der maximale Anreizwert der Belohnung, die die Person bei einer anderen oder weniger intensiven Tätigkeit erwarten könnte) übersteigt bzw. ihm entspricht. Für Arbeitsorganisationen ergibt sich somit die Notwendigkeit, den erwarteten individuellen Leistungsbeiträgen ein Anreizangebot gegenüberzustellen, das den Mitarbeiter Vorstellungen zumindest entspricht und sich von konkurrierenden Arbeitsorganisationen und -kontexten abhebt. In diesem Sinne können Zielvereinbarungen, die im Hochschulkontext zunehmend auch im Rahmen von Berufungsgesprächen und Bleibeverhandlungen geschlossen werden, prinzipiell als Instrument zur Verringerung von (Früh-) Fluktuationen und zur Steigerung der Leistungsbereitschaft gewertet werden. Bei der Ausgestaltung hierzu geführter Verhandlungsgespräche ist jedoch zu berücksichtigen, dass Aufwand und Ertrag aus Sicht der Anreiz-Beitrags-Theorie nicht „objektiv“ bestimmbar ist, sondern in Abhängigkeit von interindividuell variierenden Wertorientierungen variieren kann: Was für den einen ein erstrebenswerter „Nutzen“ ist, mag für den anderen eine als wenig bedeutsam erachtete „Belohnung“ sein. Diesen persönlichen Bewertungen gilt es somit im Rahmen von Zielvereinbarungen (hier: mit Neuberufenen) Rechnung zu tragen. Konkret sollte der Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit organisationaler und persönlicher Ziele viel Gesprächsraum geschenkt werden, da organisationale Qualitätsindikatoren als Zielsetzungen nur dann motivationsverstärkend wirken, wenn eine Zielbindung existiert und diese durch Mitgestaltung der Ziele erzeugt wird (zusf. Locke/Latham 1990; Wegge/Rosenstiel 2004). Weitere, aus der Anreiz-Beitrags-Theorie abzuleitende Gestaltungshinweise setzen an der hier vorgenommenen Differenzierung verschiedener Funktionen von Anreizsystemen an (Becker/Kramarsch 2006). Gegenwärtig werden diese insbesondere aufgrund ihrer *Aktivierungsfunktion* als ein wichtiges Steuerinstrument er-

achtet: Sie sollen Mitarbeiter motivieren, ihre Leistungsanstrengungen zu steigern. Theoretisch nicht minder bedeutsam ist jedoch die *Steuerungs- und Veränderungsfunktion* von Anreizsystemen: indem neue Zielgrößen und Qualitätskriterien (z.B. Lehrevaluationen im Hochschulkontext) aufgenommen und gewichtet werden, können Änderungen im Anforderungsprofil und damit einhergehende, gewünschte Neuausrichtungen im Mitarbeiterverhalten sichtbar hervorgehoben werden. Die *Informationsfunktion* schließlich hebt darauf ab, dass Anreizsysteme über die Organisationskultur und andere wichtige Aspekte der Organisationsstrategie informieren. Den Mitarbeitern wird somit – mehr oder weniger explizit – vermittelt, welche Verhaltensweisen erwünscht, akzeptiert oder unerwünscht sind und entsprechend positive bzw. negative Sanktionen nach sich ziehen. Letzteres ist wichtig, da sich berufliche Verhaltenserwartungen in ihrem *Aufforderungscharakter* (Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen) deutlich unterscheiden und selbst formalisierte, d.h. etwa im Arbeitsvertrag fixierte Anforderungen letztlich im sozialen Austausch aktualisiert bzw. ausgehandelt und interpretiert werden. So verdichten sich implizite, aus Leitbildern der Organisation oder auch aus Beobachtungen über die Behandlung von Kollegen abgeleitete „Botschaften“ zu einem *psychologischen/sozialen Vertrag* (Rousseau 1995), aus dem Mitarbeiter einer Organisation auch ihre (tatsächlichen und vermeintlichen) Ansprüche ableiten. Die im psychologischen Kontrakt fixierten Ansprüche sind formal-juristisch nicht einklagbar. Gleichwohl wird das psychologische Vertragsverhältnis als eine auf Wechselseitigkeit gerichtete, vertrauensvolle Kooperationsbeziehung verstanden, so dass Vertragsverletzungen als Vertrauensbruch wahrgenommen werden und negative Folgen für arbeitsbezogene Einstellungen (z.B. Arbeitszufriedenheit, organisationale Bindung, Entgeltzufriedenheit) sowie für das Arbeitsverhalten nach sich ziehen (z.B. Rousseau/Ho 2000; Rousseau/Tijoriwala 1998).

Übertragen auf das Personalmanagement im Hochschulsystem ergeben sich zwei Schlussfolgerungen. Zum einen sollte der Veränderungs- und Informationsfunktion von Anreizsystemen verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden, da der Führungserfolg von Hochschulleitungen nicht zuletzt von dem Wissen über und dem Verständnis der Hochschulmitglieder für inhaltliche und strategische Neuausrichtungen (z.B. in der Profilbildung, der Mittelverteilung oder in Verfahrensregeln) abhängen dürfte. Dieser Gesichtspunkt hebt allgemein auf die Kommunikationsorientierung von Führungskräften und das Informations- und Kommunikationsmanagement in zentralen und dezentralen Bereichen der Hochschule ab, betrifft jedoch in besonderer Weise die Personaleinführung. So können nach der Ruferteilung geführte Gespräche mit Neuberufenen (z.B. dezentral im Verlauf der Stellenbesetzung und Begrüßung der neuen Kollegen, zentral im Rahmen der Berufungsverhandlungen, Ernennungen oder auch Einführungsveranstaltungen) genutzt werden, um neue Akzentsetzungen hervorzuheben und zu begründen und damit die Wahrnehmungs- und Erwartungshaltung der neuen Organisationsmitglieder zu steuern.

Zum anderen ist mit Blick auf die Aktivierungsfunktion von Anreizsystemen festzuhalten, dass der Rückgriff auf (monetäre) Anreizsysteme (z.B. an Zielvereinbarungen geknüpfte Gehaltszulagen, Forschungs- und Lehrpreise) im Sinne der Anreiz-Beitrags-Theorie zumindest kurz- bis mittelfristig

zielführend sein kann. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass das antizipierte Verhältnis von Aufwand und Ertrag auf Seiten der Hochschulmitglieder mehrheitlich als günstig und auch im Vergleich zu alternativen Handlungsweisen und Stellenangeboten als angemessen erachtet wird. Diese Erwartung dürfte umso eher einzulösen sein, je größer – auch im (inter-)nationalen Vergleich – der finanzielle und rechtliche Handlungsspielraum einer Hochschule ist, je konsequenter er ausgeschöpft wird und je stärker über flankierende Maßnahmen das Gerechtigkeitsempfinden der Hochschulmitglieder als „change agents“ gesteigert wird.

Die Selbstbestimmungstheorie

Unter welchen Bedingungen gelingt es, Personen zur Mobilisierung persönlicher Ressourcen in Form von Zeit, Energie und Expertise zu motivieren, ohne dass die damit erzielte Erreichung organisationaler Ziele mit psychischen und/oder physischen Einbußen (z.B. in Form von psychosomatischen Beschwerden oder burnout) auf Seiten der Mitarbeiter „erkauft“ wird? Diesem Themenkomplex widmet sich die von Deci und Ryan (1985) begründete Selbstbestimmungstheorie (englisch: *self determination theory*, SDT), die in den letzten Jahrzehnten zu einem umfassenden und international stark beachteten Motivationsansatz weiterentwickelt wurde (zuf. Deci 2008; Deci/Ryan 2002) und sich inzwischen in zahlreichen Anwendungsfeldern bewährt hat (vgl. http://www.psych.rochester.edu/SDT/publications/pub_org.html). Für den vorliegenden Argumentationszusammenhang ist zunächst relevant, dass die SDT auf die einer Handlung zugrunde liegenden Gründe fokussiert und eine Klassifizierung motivierter (Arbeits-)Handlungen auf einem Kontinuum von eher selbst- bzw. fremdbestimmten Regulationsformen vorsieht. Die – inzwischen fast zum *common sense* zählende – Abgrenzung zwischen intrinsischen (d.h. um ihrer selbst willen ausgeführten) und extrinsischen („auferlegten“) Handlungen wird dabei aufgegriffen, jedoch insofern weitergeführt, als (u.a.) zwischen drei instrumentellen (externalen) Handlungsregulationsformen differenziert wird:

- **Externale Regulation:** Am „fremdbestimmten“ Endpol des Kontinuums sind Tätigkeiten verortet, die ausgeführt werden um von der Handlung separierbare Folgen („incentives“ in Form von Macht, Geld, Ruhm etc.) zu erreichen oder negative Konsequenzen („Sanktionen“, etwa in Form von Gehaltseinbußen) zu vermeiden. Konzeptuell korrespondiert dieser Regulationstyp somit mit dem fortsetzungsbezogenen Commitment sensu Meyer und Allen (1997).
- **Introjezierte Regulation:** Handlungen auf dieser Regulationsstufe heben sich insofern von extrinsisch motivierten Verhaltensweisen ab, als sie nicht länger von äußeren Kontingenzen abhängen sondern einem selbst auferlegten Druck folgen. Im Selbsterleben der Person spiegelt sich dies in einem Gefühl des „Verpflichtet Seins“ (bzw. in einem schlechten Gewissen bei Unterlassung einer Handlung), weshalb diese Form der Motivation auch als eher fremdbestimmt klassifiziert wird und eine konzeptuelle Nähe zum normativen Commitment aufweist.
- **Identifizierte Regulation:** Handlungen dieses Typus gehen mit dem Erleben von Selbstbestimmung einher, da sie auf ein persönlich als bedeutsam erachtetes Ziel ausgerichtet sind. Im Gegensatz zu intrinsisch motivierten Tätigkeiten, die per Definition „zweckfrei“ (autotelisch) sind und ihre

energetisierende Kraft allein aus dem Tätigkeitsanreiz (z.B. der Freude am Experimentieren) bzw. der Person-Gegenstands-Beziehung (z.B. dem Interesse an fachlichen Inhalten) beziehen, sind Handlungen auf der Stufe der identifizierten Regulation durch ihren instrumentellen Charakter geprägt: Sie werden nicht ausgeführt, weil der Handlungsvollzug bzw. die Beschäftigung mit dem Gegenstand unmittelbar ein positives Empfinden verspricht, sondern weil das angestrebte Handlungsziel stark wertbesetzt und damit identitätsrelevant ist. Dieses Merkmal rückt identifizierte Handlungen konzeptuell in die Nähe zum affektiven Commitment.

Unter dem Gesichtspunkt des Human Resource Managements von Organisationen (hier: von Hochschulen) ist hervorzuheben, dass selbstbestimmte (z.B. intrinsische oder identifizierte) Formen der Motivation bei Lernenden wie Lehrenden sowie bei Arbeitern wie Führungskräften nachweislich mit einem breiten Spektrum an wünschenswerten Outcome-Kriterien assoziiert sind (z.B. höhere Leistungsbereitschaft, Ausdauer und Persistenz; gesteigertes Wohlbefinden, höhere Vitalität und verringertes Burn-out-Risiko), während sich für fremdbestimmte (extrinsisch und identifizierte) Formen der Motivation meist gegenläufige Zusammenhangsmuster zeigen. Die vergleichsweise kohärente Befundlage rechtfertigt somit die Annahme, dass die Leistungsbereitschaft und damit auch das Leistungsverhalten von neuberufenen Professorinnen umso eher erhalten wird, wenn bereits im Prozess der Personaleinführung Weichen dahingehend gestellt werden, dass a) vorhandene Lehr- und Forschungsinteressen gestärkt und nicht untergraben werden und b) eine affektive Bindung an die Organisation und ihre Ziele gestärkt wird, so dass organisationale Belange selbstbestimmt – und unter Umständen sogar mit höherer Priorität als die eigenen Belange oder diese des Fachs – verfolgt werden.³

Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie lassen sich beide strategischen Ziele durch die Schaffung einer Organisationskultur erreichen, die die Befriedigung dreier psychologischer Grundbedürfnisse ermöglicht: das Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie das Bedürfnis nach sozialer Einbindung. Entsprechende Befunde aus kontrollierten Laborexperimenten und Feldstudien (zuf. Gagné/Deci 2005) zeigen beispielsweise, dass ein hohes Autonomieerleben am Arbeitsplatz mit überlegeneren Resultaten bei komplexen Leistungsanforderungen assoziiert ist. Der besondere Stellenwert von Handlungsspielräumen zeigt sich aber auch in Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit sowie in Arbeiten zum „job-strain“-Modell, wonach hohe berufliche Anforderungen nur dann mit einem erhöhten Stresserleben und einer verringerten (psychischen und physischen) Gesundheit assoziiert sind, wenn sie mit einem erhöhten Gefühl des „Ausgeliefertseins“ einher gehen (Ka-

³ Die „Macht der organisationalen Bindung“ sei an einem aktuellen, im SPIEGEL (35/2010) thematisierten Beispiel verdeutlicht: Die dem Starwissenschaftler und Bestseller-Autor Marc Hauser entgegen gebrachten Vorwürfe, in mindestens acht Fällen Daten aus Tierstudien zurückgehalten und falsch analysiert zu haben, erschüttern das Ansehen der Wissenschaft und das seiner Institution, der Elite-Universität Harvard. Dennoch sind die Reaktionen vor Ort verhalten und von Jerome Kagan, einem höchst renommierten und mittlerweile 81 Jahre alten Kollegen wird verlautbar: „Keiner redet darüber“, sagt er. „Wer will schon über jemanden aus der eigenen Familie lästern?“

rasek/Theorell 1990). Aus diesen Befunden ableitbare Handlungsempfehlungen für die Gestaltung des Personalmanagements von Hochschulen korrespondieren stark mit Steuerungsmaßnahmen, die aus Human-Resource-Modellen abgeleitet werden und sich auch als Instrumente einer Förderung der Innovationsbereitschaft von Organisationsmitgliedern bewährt haben. Ihnen ist gemein, dass sie auf die Schaffung einer motivierenden Organisationskultur abheben und u.a. die Bedeutung von Basisvertrauen, einer klaren Unternehmensethik, einer zielorientierten und realistischen Personalrekrutierung sowie von transparenten Anreizsystemen mit moderater Lohnspreizung betonen.

4. Die Praxis der Personaleinführung von neuberufenen ProfessorInnen – ein Beispiel für unausgeschöpfte Potentiale von Hochschulen?

Die bisherigen Ausführungen sollten verdeutlichen, warum die Entwicklung systematischer Personaleinführungskonzepte für neuberufene Professorinnen und Professoren lohnenswert sein sollte und inwiefern hierbei auf wissenschaftliche Erkenntnisse zur Steigerung der Motivation und der affektiven Bindung von Organisationsmitgliedern zurückgegriffen werden kann. Da es bislang an einschlägigen Hochschulstudien mangelt, sollen zum Abschluss dieses Beitrags ausgewählte Ergebnisse aus eigenen Untersuchungen berichtet werden, die auf den Angaben von Hochschulleitungsmitgliedern und Neuberufenen basieren.

Erste Einblicke in die Praxis der Personaleinführung von Neuberufenen an Hochschulen liefert eine Studie von Becker und Probst (2004), in deren Rahmen elf Kanzler nordrhein-westfälischer Universitäten und ausgewählte Neuberufene interviewt wurden. Im Ergebnis zeigte sich nicht nur, dass an jeder zweiten Universität in NRW keine Personaleinführungs-Maßnahmen realisiert wurden. Entscheidend ist vielmehr, dass sich vorhandene Angebote meist auf isolierte Strategien (z.B. Aufnahmezeremonie durch das Rektorat oder den Dekan) oder traditionsreiche Rituale (z.B. Antrittsvorlesung) beschränkten und diese Einführungs„zeremonien“ häufig von den Adressaten als wenig zielführend (hoher eigener Aufwand steht geringem Nutzen gegenüber) beurteilt wurden. Dieses Ergebnis unterstreicht zusammen mit dem Befund, dass sich recht viele Neuberufene erst nach ein bis zwei Jahren als „angekommen“ erlebten, den hohen Bedarf an systematischen Einführungsmaßnahmen. Gleichzeitig deutet die hohe Rücklaufquote und die Aussage der Kanzler, dass die meisten Universitäten zunehmend Aktivitäten im Rahmen des Inplacements planen, auf ein zunehmendes Interesse an der Problemstellung hin.

Erhärtet und erweitert werden diese Befunde durch eine im Sommersemester 2006 unter der Leitung von Wild durchgeführte Vollerhebung bei neu berufenen Professoren und Professorinnen der Universität Bielefeld⁴ (Feuster 2007; Kaiser 2007). Auch hier erwies sich das Angebotsspektrum der von den Interviewpartnern

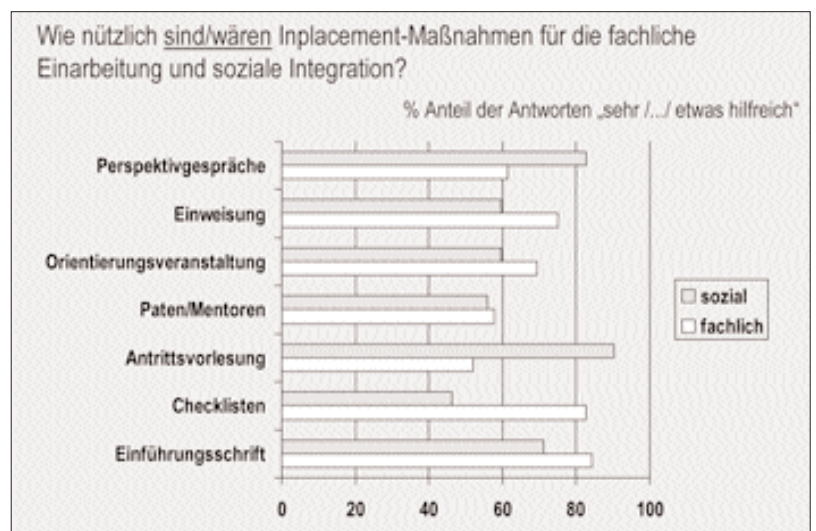
wahrgenommenen Inplacement-Maßnahmen als beschränkt. Gleichzeitig war die Mehrzahl der befragten Neuberufenen jedoch überzeugt, dass sie für die fachliche und/oder für die soziale Integration zweckdienlich waren bzw. erleichternd wären wenn sie angeboten würden (vgl. Abbildung 2).

Mit Blick auf evidenzbasierte Gestaltungsprinzipien einer effektiven Personaleinführung zeigte sich in Einklang mit den oben skizzierten theoretischen Überlegungen, dass sowohl für die organisationale Bindung an die Universität als auch für die Zufriedenheit der Neuberufenen mit der Personaleinführung vier Faktoren prognostisch bedeutsam sind: (1) das Ausmaß, in dem Ziele und Erwartungen der Universität/Fakultät bereits von Beginn des Stellenbesetzungsverfahrens an transparent gemacht wurden (realistische Rekrutierung), (2) die bereits in der Entscheidungs- und Konfrontationsphase wahrgenommene Übereinstimmung zwischen bzw. Vereinbarkeit von persönlichen und organisationalen Zielen, (3) der Grad, in dem die Gestaltung der beruflichen Eingliederungsphase an den psychologischen Bedürfnissen der Personen (Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit) orientiert war sowie (4) der subjektive Nutzen der angebotenen Inplacement-Maßnahmen.

Keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der organisationalen Bindung zur Fakultät oder Universität ergaben sich in Abhängigkeit von persönlichen (z.B. Geschlecht, Familienstand oder Kinderzahl) oder beruflichen Randbedingungen (z.B. disziplinäre Zugehörigkeit, Art und Höhe der Besoldungsstufe, Anzahl vorangehender Rufe). Erwähnenswert ist ferner, dass nach Angaben der seit mindestens zwei Jahren an der Hochschule beschäftigten ProfessorInnen die durchschnittliche Einarbeitungszeit auf knapp 17 Monate zu veranschlagen ist. Unter Berücksichtigung der durch-

⁴ Um den gesamten Einführungsprozess vom ersten Bewerbungsgespräch bis zum Ende der Einarbeitungsphase nachzeichnen zu können, wurden alle Professoren und Professorinnen einbezogen, die nach dem 1.6.2003 berufen wurden.

Abbildung 2: Bewertung der an der Universität Bielefeld wahrgenommenen Maßnahmen der Personaleinführung von Neuberufenen



schnittlichen Dauer von Berufungsverfahren⁵ können somit bis zu drei Jahre vergehen, bis Neuberufene sich in der Lage sehen, ihre Arbeit effektiv ausüben zu können. Nicht minder besorgniserregend ist, dass sich ein Viertel der Befragten nur (sehr) bedingt über die an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen informiert fühlt, die Mehrheit der Auffassung war, die eigenen Ziele nicht oder nur unzureichend im Rahmen der Gespräche mit der Berufungskommission/Fakultät bzw. der Hochschulleitung thematisieren zu können und sich jeder zweite der Befragten (eher) schlecht über das Leitbild der Universität und die strategischen Zielsetzungen der Organisation informiert fühlte. Inwiefern diese Ergebnisse standortübergreifend und ungeachtet aktueller hochschulpolitischer Entwicklungen generalisierbar sind, bleibt in laufenden Untersuchungen zu prüfen.⁶ Wir hoffen mit diesem Beitrag gleichwohl deutlich gemacht zu haben, warum eine „Bestandsaufnahme“ der in Hochschulen gängigen Praxis der Personaleinführung angezeigt ist und inwiefern von wissenschaftlich fundierten Analysen zu den Konsequenzen des Inplacement-Prozesses für die organisationale Bindung Neuberufener wichtige Impulse für die Hochschulpolitik ausgehen können.

⁵ Die in der vorliegenden Interviewstudie ermittelte Durchschnittszeit von 17 Monaten ist allein deshalb nicht generalisierbar, da zum Zeitpunkt der Erhebung die Umstellung von der C- auf die W-Besoldung erfolgte.

⁶ In einem laufenden BMBF-Projekt zu „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ (Mogli; vgl. <http://uni-bielefeld.de/MogLI>) wird die Praxis und Funktionalität der Personaleinführung von Neuberufenen an über 20 Hochschulstandorten aus Sicht der Hochschulleitungen und der „Betroffenen“ untersucht.

Literaturverzeichnis

- Barnard, C. I. (1938): The functions of the executive. Cambridge (Mass.).
- Becker, F. (2010a): Strategische Unternehmensführung. 4. überarb. Aufl. Berlin.
- Becker, F. (2010b): Mitarbeiterbindung: Ein Einblick in ein schwieriges Objekt und den Status quo der Diskussion. In: Bruhn, M./Stauss, B. (Eds.): Serviceorientierung im Unternehmen: Forum Dienstleistungsmanagement 2010. Wiesbaden, S. 201, 229-252.
- Becker, F. G./Brinkkötter, C. J. (2005): Realistische Rekrutierung. WiSt - Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Jg. 34/H. 12, S. 662-667.
- Becker, F./Kramarsch, M. (2006): Leistungs- und erfolgsorientierte Vergütungssysteme. Göttingen.
- Becker, F./Probst, H. (2004): Personaleinführung für Universitätsprofessoren: Eine explorative Studie zur Personalentwicklung into-the-job. In: Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C.: Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben - Gestaltung. München & Mering, S. 251-273.
- Berthel, J./Becker, F. (2010): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 9., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart.
- Deci, E. L. (2008): Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. Canadian Psychology, Vol. 49, pp. 182-185.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2002): Handbook of self-determination research. Rochester, NY.
- Engelhardt, S. (2006): Neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten. Stuttgart.
- Feuster, S. (2007): Personalauswahl und Personaleinführung im universitären Kontext - Zur Rolle persönlicher Ziele für die organisationale Bindung neuberufener Professoren. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Bielefeld.
- Gagné, M./Deci, E. L. (2005): Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior, 26, pp. 331-362.
- Herscovitch, L./Meyer, J. P. (2002): Commitment to organizational change: extension of a three-component model. Journal of Applied Psychology, 87(3), 474-487.
- Kaiser, B. (2007): Personaleinführung im universitären Kontext - Zur Rolle von Einführungsmaßnahmen für das organisationale Commitment. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Bielefeld.
- Karasek, R.A./Theorell, T. (1990): Healthy Work. New York.
- Kieser, A. (1990): Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen, 2. Auflage. Neuwied.
- Locke, E. A./Latham, G. P. (1990): A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs.
- Maier, G. W./Brunstein, J. C. (2001): The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: a longitudinal analysis. Journal of Applied Psychology, Vol. 86/No. 5, pp. 1034-1042.
- March, J. G./Olsen, J. (1976): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen.
- March, J. G./Simon, H.A. (1958): Organizations. New York.
- Martin, A. (2004): Die Leistungsfähigkeit der Anreiz-Beitrags-Theorie. In: Festing, M./Martin, A./Mayrhofer, W. (Eds.): Personalthorie als Beitrag zur Theorie der Unternehmung. pp. 13-42.
- Meyer, J. P./Allen, N. J. (1988): Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis. Journal of Occupational Psychology, Vol. 61, pp. 195-209.
- Meyer, J. P./Allen, N. J. (1997): Commitment in the workplace. Thousand Oaks.
- Moser, K. (1997): Commitment in Organisationen. Bern.
- Oechsler, W. A. (2006): Personal und Arbeit. Grundlagen des Human-Resource-Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen. 8. Auflage. München.
- Osterloh, M./Frey, B. S. (2008): Anreize im Wissenschaftssystem: Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Universität Zürich.
- Ostroff, C. (1992): The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. Journal of Applied Psychology, Vol. 77/No. 6, pp. 963-974.
- Premack, S. L./Wanous, J. P. (1985): A meta-analysis of realistic job preview experiments. Journal of Applied Psychology, Vol. 70/No. 4, pp. 706-719.
- Reichers, A. E. (1985): A review and reconceptualization of organizational commitment. Academy of Management Review, Vol. 10/No. 3, pp. 465-476.
- Rousseau, D. M. (1995): Psychological Contracts in Organizations. Understanding Written and Unwritten Agreements. Thousand Oaks, CA.
- Rousseau, D. M./Ho, V. (2000): Psychological contract issues in compensation. In S. Rynes/B. Gephart (Eds.), Compensation. Frontiers of Industrial/Organizational Psychology Series. San Francisco.
- Rousseau, D. M./Tijoriwala, S. (1998): Assessing the psychological contract. Journal of Organizational Behavior, Vol. 19, pp. 679-698.
- Schmidt, K.-H./Neubach, B./Heuer, H. (2007): Arbeitseinstellungen, Wohlbefinden und Leistung. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 51/H. 1, S. 16-25.
- Scholl, R. W. (1981): Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. Academy of Management Review, Jg. 6/H. 4, S. 589-599.
- Statistisches Bundesamt (2003): Ersatzbedarf an Professoren aller Hochschularten bis 2014. Personal an Hochschulen 2003, Facherserie 11 (Reihe 4.4.).
- Staufenbiel, T. (2000): Antezedentien und Konsequenzen freiwilligen Arbeitseingagements Gruppensdynamik und Organisationsberatung, Jg. 31/H. 2, S. 169-183.
- van Dick, R. (2004): Commitment und Identifikation mit Organisationen. Göttingen.
- Wanous, J. P. (1992): Organizational entry: recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers. Reading, Mass.
- Weick, K. E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly, Vol. 21/No. 1, pp. 1-19.
- Wegge, J./Rosenstiel, L. v. (2004): Führung. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern, S. 475-512.

- Dr. Elke Wild, Dipl.-Psych., Universitätsprofessorin für Pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld, E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de
- Dr. Fred G. Becker, Dipl.-Kfm., Universitätsprofessor für Betriebswirtschaftslehre, Universität Bielefeld, E-Mail: fgbecker@wiwi.uni-bielefeld.de
- Ralph Stegmüller, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bielefeld, E-Mail: rstegmueller@wiwi.uni-bielefeld.de
- Wögen N. Tadsen, Dipl.-Kfm., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bielefeld, E-Mail: wtadsen@uni-bielefeld.de

Martin Mehrrens*Martin Mehrrens*

Die Neuen sind die Hoffnungsträger!

Das Fördern und Begleiten der Neuberufenen ist ein wirkungsvoller Beitrag zur Gestaltung des Wandels in der Universität Bremen

1. Neue Anforderungen in einem dynamischen Umfeld

Die Berufung ist erfolgt und nun beginnt die Arbeit als Professorin oder Professor an einer für sie unbekanntem Universität. Gerade jene Wissenschaftler/innen, die erstmalig die für sie neue professorale Rolle übernehmen, haben einen großen Informations- und Unterstützungsbedarf. Die Universität Bremen bietet im Rahmen ihrer akademischen Personalentwicklung hierzu eine gezielte Förderung und Begleitung für Neuberufene an, um das „Ankommen“ zu erleichtern und Kompetenzen für ein aktives Mitwirken in der Universität aufzubauen und zu fördern. Hierbei kann die Universität auf die Erfahrungen aus bereits seit Anfang der Dekade laufenden Personalentwicklungsprogrammen für Juniorprofessor/innen und Dekane zurückgreifen.

Seit 2006 werden die Neuberufenen in der Universität Bremen mit passenden Workshops, Mentoring und Coaching gefördert und begleitet. Bislang haben rund 40 Neuberufene an diesem Förderprogramm teilgenommen.

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat dieses Förderprogramm der Universität Bremen ausgezeichnet und in einer Evaluation gemeinsam mit der Fa. Kienbaum als wegweisend für ein gelungenes akademisches Personalmanagement in Universitäten bewertet.

Aufgrund der positiven Rückmeldungen von Neuberufenen und angeregt durch ein zunehmend feststellbares Interesse an überfachlichen Workshops, Seminaren und Coachings zur Entwicklung notwendiger Kompetenzen als akademische Führungskraft und zur Unterstützung für die „Bewältigung“ der Anforderungen aus dem universitären Alltag kann diese Förderung nunmehr von allen Professorinnen und Professoren der Universität genutzt werden. Die Nachfrage seitens der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist unerwartet groß. Das Mentoring und besondere Maßnahmen zu Förderung der internen und interdisziplinären Vernetzung sind derzeit jedoch exklusiv den Neuberufenen vorbehalten.

Die Anforderungen, die an neu berufene Professorinnen und Professoren gestellt werden, sind vielfältig. Sie entstehen z.B. im Zusammenhang mit ihrer Verantwortung für eine eigene Forschungsgruppe und sie ergeben sich auch aus den für Erstberufene neuen Aufgaben und Verantwortungen für die Lehre und Studienorganisation.

Die sich heute dramatisch schnell verändernden Rahmenbedingungen durch den Bologna-Prozess, eine angesichts knapper Finanzmittel notwendig werdende aktive Ressourcensteuerung sowie ein zunehmend dynamischer und wettbewerbsgeprägter Forschungsmarkt stellen hohe Anforderungen an Professorinnen und Professoren als akademische Führungskräfte in Präsidium/Rektorat, Dekanat, Studiengang und Institut. Die Sicherung von klassischen wissenschaftliche Qualitätsstandards in Forschung und Lehre, die übliche Beteiligung an der akademischen Selbstverwaltung und die mehr verwaltende Ausfüllung von (häufig temporär übertragenen) Leitungsaufgaben, die meist auf die Wahrung der Rechtskonformität und auf die Aufrechterhaltung formaler Qualitätsansprüche und die Sicherung der konsensualen Gleichverteilungskriterien gerichtet sind, wird den heutigen Anforderungen an eine verantwortliche Hochschulsteuerung und an Führungsrollen in Hochschulen nicht mehr gerecht.

Notwendig ist ein aktives Handeln der Professorinnen und Professoren auch außerhalb der „angestammten“ Kernkompetenzbereiche Forschung und Lehre in den Universitäten und Hochschulen. Dies kann nur erfolgreich sein, wenn die hierfür notwendigen Kompetenzen aufgebaut und entwickelt und die hierfür notwendigen Gestaltungsspielräume in den Universitäten und Hochschulen identifiziert und aktiv genutzt werden. Die erfolgreiche Nutzung dieser Spielräume und die erwünschte Nachhaltigkeit des damit initiierten Wandels erfordern diesbezüglich kompetente und entsprechend sensibilisierte Professorinnen und Professoren.

Notwendig sind Kompetenzen für ein strategisches, auf Perspektive gerichtetes Handeln, das auf Machbares gerichtet ist und umsetzbare Ziele der Hochschulentwicklung im Auge hat. Hiermit sind eine hohe Verantwortung und auch neue Anforderungen an Professorinnen und Professoren verbunden.

Die strategische Ausrichtung und Steuerung der Hochschulen, eine zielgerichtete und konstruktive Mitarbeiterführung sowie ein intelligentes Ressourcenmanagement auf allen Ebenen sind Anforderungen, die heute mit einer Professur einhergehen. Diese Aufgaben erfordern nicht nur Gestaltungswillen und Entscheidungskompetenz, sondern die Ausprägung eines klaren Rollenverständnisses als akademische Führungskraft und die Begründung einer Kultur und

Kontinuität von Leitung und Führung in Hochschulen und Universitäten.

Gefordert ist in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit zur Utilisation; d.h. die Kompetenz, systemische Bedingungen, „Das was ist“, aktiv und wirksam in das eigene Führungshandeln einzubeziehen. Es ist die Fähigkeit zur „systemischen Bescheidenheit“, die nicht auf Idealbedingungen für Veränderungsprozesse wartet, sondern vom „Hier und Heute“ ausgehend Veränderungen initiiert und möglichst nachhaltig mit Zielbezug gestaltet.

Die Übernahme persönlicher Verantwortung, eine verantwortliche Mitarbeiterführung und ein aktives Ressourcenmanagement stellen angesichts der spezifischen Organisationskultur und Tradition in Hochschulen eine besondere Herausforderung dar. Das Nebeneinander von klassischen Führungslinien in Wissenschaft und Verwaltung und dazukommend die Kollegialstrukturen in der akademischen Selbstverwaltung prägen ein diffuses System von Führung und Leitung.

Die damit einhergehend häufig nicht klar geregelten Entscheidungskompetenzen und Zuständigkeiten zwischen akademischer Selbstverwaltung und persönlicher Leitung, eine administrative Kultur und fehlende persönliche Verantwortung wie auch bürokratisierte und erstarrte (Selbst-)Verwaltungsprozesse mit nicht selten festgefahrenen Strukturen und tradierten Verhaltensmustern der an Veränderungs- und Entscheidungsprozessen Beteiligten, sind Hindernisse in der Ausprägung von modernen Führungsrollen und erschweren auch die Übernahme und Verortung von Führungsverantwortung für Neuberufene. Die Übernahme von Führungsverantwortung wird zudem durch fehlende Leitbilder, eine nicht hinreichende Zielorientierung, wenig Anerkennung in der Führungsrolle und eine häufig festzustellende „Sandwich-Position“ der Professorinnen und Professoren als gleichzeitige Vertreter von Partial- und Gesamtinteressen zusätzlich erschwert.

Leiten und Führen in der Hochschule soll für Klarheit sorgen und Perspektiven vermitteln! Dies erfordert Ziele, die in einem wertegeprägten Bezugssystem der jeweiligen Hochschule verortet sein sollten, und ein klares Rollenverständnis der akademischen Führungskräfte. Unterschiedliche Sichten und Werte wie auch individuelle (wissenschaftliche) Perspektiven und Erfahrungen prägen die jeweilige Rolle als Professorin und Professor ebenso wie neue Anforderungen aus der Hochschule und die jeweils vorfindbaren systemischen Bedingungen „vor Ort“ und müssen von daher in die Entwicklung und Umsetzung einer passenden und hochschulgemessenen Förderung und Begleitung einfließen.

2. Führungsrollen, Verantwortung und Kompetenzen mit systemischem Bezug

Die Professorinnen und Professoren sind Forscher/in, Lehrer/in, Leiter/in einer Forschungsgruppe, Mitglied der Akademischen Selbstverwaltung und letztlich akademische Führungskraft in unterschiedlicher Funktion. Hiermit sind diverse Anforderungen verbunden und unterschiedlichste Kompetenzerfordernisse begründet.

Die professorale Rolle ist komplex und vielschichtig und letztlich nicht eindeutig geprägt. Unterschiedliche Sichten

und Werte wie auch individuelle Perspektiven und Erfahrungen prägen die jeweilige Rolle. Im Vordergrund stehen jedoch eindeutig Forschung und Lehre. Wissenschaftliche Exzellenz wird erwartet und vorausgesetzt. Berufungsverfahren sichern eine adäquate Qualität dieser eindeutig und nicht ersetzbar im Vordergrund stehenden Fachkompetenzen. Exzellenz in der Forschung ist grundlegend für eine (universitäre) Professur, sie sollte jedoch komplettiert werden durch Kompetenzen in der Lehre, die nicht auf den klassischen Bereich der Hochschuldidaktik begrenzt sein sollten, sondern darüber hinaus durch praktische Erfahrungen im professionellen Umgang mit *schwierigen Lehrsituationen*, Moderationskompetenz, wie auch durch fundierte Kenntnisse in der Lehrorganisation und Studienprogrammentwicklung ergänzt sein. Entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen im Wissens- und Technologietransfer und so genannte *außerfachliche Kompetenzen* sollten das professorale Kompetenzprofil komplettieren.

Der bereits eingangs kurz referierte Bologna-Prozess mit den grundlegenden Strukturreformen in der Lehre, die Exzellenzinitiative der Bundesregierung und ein sich zunehmend profilierender und differenzierender *Wissenschaftsmarkt* einerseits wie auch zunehmend feststellbare Ausstattungsgrenzen durch die Haushaltsengpässe der öffentlichen Haushalte und Erwartungen der Gesellschaft an wissenschaftliche Expertise und Mitwirkung andererseits definieren neue Rahmenbedingungen für Hochschulen und begründen neue und weitergehende Anforderungen an Wissenschaftler/innen in den Hochschulen und Universitäten. Eine aktive Profilierung und Positionierung in Forschung und Lehre wie auch in der Öffentlichkeit, ein offensives und gestaltendes Ressourcenmanagement auf allen Ebenen der Hochschule und Universität, unmittelbare Personalverantwortung verbunden mit einer aktiven Mitarbeiterführung, die nicht selten begleitet ist von einer deutlichen Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen und Verantwortung in die Fakultäten und Fachbereiche, und letztlich die Stärkung der persönlichen Verantwortung, die in den neuen Hochschulgesetzen auf Länderebene zunehmend verankert ist und sich am deutlichsten an der Rolle und den Kompetenzen des Dekans festmacht, haben zu einer deutlichen Akzentverschiebung in den Anforderungen und benötigten Qualifikationsprofilen von Professorinnen und Professoren geführt.

Leistungs- und Führungskompetenzen, Sozialkompetenzen und auch Selbstkompetenzen, die zusammen auch als *außerfachliche Qualifikationen* bezeichnet werden und die fachwissenschaftliche Exzellenz und hochschuldidaktische Kompetenz künftig komplettieren sollten, werden zu notwendigen Kompetenzen für eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere in Hochschule und Universität und sind für eine erfolgreiche Praxis in Forschung und Lehre unerlässlich. Zu den häufig als *Managementfähigkeiten* in der Wissenschaft definierten außerfachlichen Kompetenzen gehören in der Hochschulpraxis vor allem die souveräne Personalführung, *Organisationstalent*, diplomatisches Geschick, Bereitschaft zum Verantworten von Entscheidungen, das Setzen von Prioritäten, das Vermitteln unterschiedlicher Interessen und nicht zuletzt das Umgehen mit Konflikten. Dies gilt sowohl für die Rolle als Forschender wie auch für die Rolle als akademischer Lehrer und als Führungskraft in der

Hochschule. Notwendig sind weiter die Identifikation mit der *eigenen* Hochschule und eine Werteorientierung als Wissenschaftler, die von gesellschaftlicher Verantwortung geprägt und mit dem jeweiligen Leitbild der Hochschule und Universität vereinbar ist.

Empathie und (inter-)kulturelle Kompetenz sind ebenso gefordert wie persönliche Präsenz und Authentizität. Fähigkeiten zum Projekt- und Zeitmanagement, des freundlichen und bestimmten Anleitens von Mitarbeiter/innen und (nicht zu vergessen) des gekonnten Moderierens von Sitzungen, Kommunikationsvermögen wie auch das Vermitteln zwischen unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen runden das Kompetenzprofil der Hochschullehrerrolle ab. Ohne diese Fähigkeiten können viele Professorinnen und Professoren die an sie gestellten (Leitungs-) Aufgaben weder für die Institution „Universität“ angemessen noch in für sie persönlich zufrieden stellender Weise erfüllen.

Die Präsentation der eigenen Hochschule und Universität, des eigenen Studiengangs und der vertretenen Forschungsschwerpunkte vor politischen Institutionen, Forschungseinrichtungen, Förderinstitutionen sowie privaten Stiftern und einer interessierten Öffentlichkeit erfordert zudem neben Geschick und Authentizität in der persönlichen Präsenz auch ein klares professorales Rollenverständnis als akademische Führungskraft.

Hiermit sind insgesamt umfassende und breit angelegte Anforderungen an die professorale Rolle definiert, die letztlich nicht per se vorhanden sind und meist auch nicht ohne Unterstützung und Förderung erfüllt werden können.

Eine systemische und an Zielen der Hochschulentwicklung ausgerichtete Personalentwicklung, die mit Beratung, Vernetzung, Training, Information, Mentoring und Coaching die Klärung und Professionalisierung von Führungsrollen voranbringt und die Übernahme entsprechender Führungsverantwortung bei Neuberufenen fördert, kann jedoch unterstützend wirken und hierüber wichtige Impulse für die Kompetenzentwicklung für die nachhaltige Integration der Neuberufenen setzen.

3. Grenzen einer sich von selbst entwickelnden akademischen Führungspraxis

Die hohe Bindung der Professoren an die eigene Fachdisziplin und kaum entwickelte, auf die Hochschule resp. Universität als Ganzes gerichtete Organisationssichten erschweren die Herausbildung von akademischen Führungsrollen und ein strategisches, auf Ziele gerichtetes Leitungshandeln in Hochschulen. Die traditionell partizipative und meist auf Einvernehmlichkeit gerichtete Entscheidungsfindung in Gremien und Kollegien steht im Kontrast zur klassischen Managementpraxis. Eine Rollenklärung und deutliche Positionierung der Professorinnen und Professoren als akademische Führungskräfte in den Hochschulen kann somit kaum „von selbst“ erfolgen.

Auch der *Blick über den Tellerrand* hin zu vermeintlich rationalen Rollenprofilen in der Wirtschaft, zu deren Adaption nicht selten geraten wird, hilft diesbezüglich nur bedingt weiter. In der Modernisierungsdebatte um Hochschulen und Universitäten werden der Aufbau und die Entwicklung von (mehr) Planungsrationaleität und Entscheidungsori-

entierung häufig mit der Adaption von (betriebswirtschaftlichen) Methoden und Managementkonzepten aus der Wirtschaft und der Ausprägung entsprechender Managementfunktionen und -kompetenzen erwartet. Diese Methoden und Konzepte wie auch die in diesem Zusammenhang häufig geforderten Kompetenzen werden dabei als Benchmark für professionelles akademisches Management und eine zielgerichtete moderne Hochschulleitung und Mitarbeiterführung unterstellt. Diese Erwartung erfüllt sich meist jedoch nicht – wie anhand der Empirie zu belegen ist. Vielmehr polarisieren diese Adaptionsbemühungen die Hochschulmitglieder in eine grundlegende Ablehnung oder eine kaum reflektierte Befürwortung und sind von daher wenig geeignet, die Prozesse zur Herausbildung akzeptierter (akademischer) Führungsrollen in Hochschulen zu fördern.

Die Adaptionsbemühungen lassen meist außer Acht, dass sich Hochschulen und Universitäten hinsichtlich der Komplexität und Klarheit der Leitungsbeziehungen und Entscheidungsstrukturen grundlegend von einem klassischen privatwirtschaftlich geführten Unternehmen unterscheiden. Erfolgsmodelle aber auch Wertesysteme und Leitungsstrukturen sowie Führungsrollen sind kaum vergleichbar. Entscheidungs- und Steuerungsprozesse und damit auch Anforderungen an Führungsrollen sind grundlegend – allein aufgrund der deutlich abweichenden inneren Verfassung und Kultur (Leitungs- vs. Kollegialsystem // personelle Verantwortung vs. Gremienverantwortung) – zwischen Hochschulen und privatwirtschaftlichen Unternehmen unterschieden. Dies erklärt zum Einen die wenig erfolgreichen Adaptionsbemühungen und diesbezüglich wenig adäquaten Lösungskonzepte für die Leitung und Steuerung von Hochschulen, die teilweise sogar in Hochschulrecht gegossen wurden, und zum Anderen die teilweise feststellbare Sprachlosigkeit sowie Verständigungsprobleme zwischen Hochschulvertretern und die Hochschule begleitenden Partnern aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft.

4. Die Neuen sind die Hoffnungsträger

Ob sich eine zielgerichtete und strategische Hochschulsteuerung mit klaren Führungsrollen letztlich etabliert und sich die Entwicklung und Förderung aber auch Anerkennung notwendiger außerfachlicher Kompetenzen für akademische Führungskräfte in den Hochschulen umsetzt, hängt einerseits von der Unterstützung wichtiger Akteure in den Hochschulen sowie deren Interessen und Machtpotenzialen ab und andererseits ebenso von der Entwicklung und Herausbildung notwendiger Kompetenzen und akzeptierter Führungsrollen.

Den jeweils neuen Professorinnen und Professoren kommt hierbei eine große Bedeutung zu. Sie sind über die Berufung oder Einstellung mit großen Erwartungen belegt. Sie sollen Ideen- und Impulsgeber für Qualitätsentwicklung, Positionierung und Veränderung sein, sie sollen kreativ und innovativ Forschung und Lehre gestalten, Hochschulstrukturen entwickeln und erfolgreich prägen. Kurzum: sie sind Hoffnungsträger der Entwicklung und Veränderung sowie die Verantwortlichen der künftigen Hochschulentwicklung in der Universität. Diese Zielgruppe zu unterstützen und zu fördern ist eine Chance, die die Universität Bremen gezielt nutzt, um hierüber Veränderung und Wandel zu initiieren

und nachhaltig zu gestalten. Eine entsprechende Förderung muss hierzu jedoch die besonderen Bedingungen und Sichten dieser Hoffnungsträger berücksichtigen und Interessen der Universität aufnehmen, um entsprechend wirken zu können.

Erfahrungen in der Universität Bremen zeigen, dass eine zielgerichtete Personalentwicklung hierzu Hilfen anbieten kann, indem sie begleitet und fördert und damit

- vorhandenes Führungswissen auf eine gemeinsame, neue Basis stellt, entwickelt und zielgerichtet profiliert,
- soziale Kompetenzen (Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Verantwortungs- und Leitungsbereitschaft) fördert,
- den gegenseitigen Erfahrungsaustausch, wechselseitige Information und Feedback zu eigenen Sicht- und Handlungsweisen und Orientierungen unter den Führungskräften initiiert und unterstützt.
- das Kennenlernen und den Austausch über informelle Strukturen, Netzwerke und „Spielregeln“ in der Hochschule möglich macht,
- den Austausch von Erfahrung und die Klärung notwendiger Kooperationslinien bzw. Schnittstellen über eine verbindliche interne Vernetzung fördert.

Für die Universität Bremen kommt dieser Förderung und Begleitung eine besondere Bedeutung zu. Sie initiiert und entwickelt über geeignete Maßnahmen und Programme

- eine Rollenklärung und gemeinsame Sichten eines aktiven und strategischen Führungshandelns,
- die Herausbildung einer gemeinsamen „Führungskultur“ im Sinne des Erkennens und Verfolgens gemeinsamer Werte und Leitlinien und kommt hierüber zu

verbindlichen Führungsgrundsätzen i.S. eines Commitments über Ziele, Haltungen, Verantwortung und Mitarbeiterführung, um hiermit den vielfältigen Anforderungen aus dem Hochschulalltag besser gerecht zu werden.

Die Begleitung und Förderung in der Universität Bremen nimmt explizit Bezug auf die besondere persönliche Situation der Neuberufenen. Diese sollen vor allem auch darin unterstützt werden, den vielfältigen Anforderungen aus dem Hochschulalltag – hierzu gehören auch die ganz praktischen Anforderungen, die aus der Verantwortung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, für die Ausbildung der Studierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses erwachsen – besser gerecht zu werden.

5. Mit Förderung und Begleitung wird Entwicklung initiiert

In der Wahl der Maßnahmen und Instrumente werden in der Förderung und Begleitung von Neuberufenen in der Universität Bremen neue Wege beschritten. Insbesondere das Mentoring für Neuberufene durch ausgewählte Wissenschaftler/innen der Universität ist neu. Denn Mentor/innen sind es, die das „Ankommen“ für die Neuberufenen erleichtern, den organisationsangemessenen Umgang mit Zielen, Kulturen und Rahmenbedingungen der Universität Bremen vermitteln und konstruktive Rückmeldung zu Sichten und Handlungen der Mentees geben. Wichtig ist, im Rahmen des Mentorings die Vermittlung informellen Wissens über

Kooperations- und Kommunikationsprozesse, über „Spielregeln“, Orientierungen und implizite Ziele sowie über Netzwerke in der Institution zu fördern.

Erfahrungen in diversen Personalentwicklungsprogrammen für akademische Mitarbeiter/innen und Professor/innen wie auch für sonstige Führungskräfte in der Universität Bremen zeigen, dass Personalentwicklung

- Orientierung vermitteln,
 - über Perspektiven informieren,
 - Blicke und Sichten öffnen,
 - Selbstreflexion initiieren und fördern,
 - (organisatorische) Entwicklungsprozesse flankieren,
 - (akademische) Führungsrollen entwickeln und prägen,
 - gezielt außerfachliche Kompetenzen fördern und
 - Vernetzung initiieren
- kann.

Die Universität Bremen hat von daher seit 2002 für alle Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren und seit 2006 für alle Neuberufenen eine gezielte und von Verantwortung der Universitätsleitung und der Dekane getragene Begleitung und individuelle Förderung initiiert und erfolgreich umgesetzt. Dieses zunächst als Modellvorhaben vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft über 2 Jahre geförderte und als beispielhaft für das Akademische Personalmanagement in Hochschulen ausgezeichnete Programm ist in der Universität Bremen in den letzten Jahren weiterentwickelt und nachhaltig geworden. Alle Neuberufenen werden bedarfsgerecht begleitet und gefördert, um das „Ankommen“ in der Universität zu erleichtern und die notwendige professorale Rollenklärung und Positionierung in der Universität zu fördern. Dieser Service zeigt mittlerweile Wirkung. Sowohl in der Außenkommunikation ist die Begleitung und Förderung der Neuberufenen neben anderen Angeboten, wie z.B. zur Unterstützung einer Double Career oder im Bereich der Familienaufgaben, ein Argument für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Bremen in ihrer Karriereplanung zu beachten, wie auch in der Innensicht. Die Förderung und Begleitung von Neuberufenen fördert nachhaltig die Identifikation mit der Universität und erleichtert das Ankommen in dem Fach und in der professoralen Rolle.

Erfahrungen in der Universität Bremen zeigen, dass die Personalentwicklung für Neuberufene hinsichtlich der Maßnahmen und Instrumente flexibel und ausgesprochen an den jeweils sehr spezifischen individuellen Bedarfen ausgerichtet und umgesetzt werden sollte. Hierbei ist eine enge Abstimmung mit den verantwortlichen Rektoratsmitgliedern und Dekanen ebenso notwendig wie auch die Klärung der Bedarfe mit den zu Fördernden, um deren Unterstützungswünsche und Förderinteressen direkt und unmittelbar aufzunehmen. Die Begleitung und Förderung sollte methodisch flexibel und ausgesprochen direkt auf jeweils individuelle Bedarfe gerichtet sein. Bewährt haben sich situationsgemäße Herangehensweisen, die den jeweils besonderen Bedingungen der Geförderten und der Hochschule gerecht werden.

In der Universität Bremen haben sich in der Förderung und Begleitung von Neuberufenen

- Maßnahmen und Instrumente zur individuellen Förderung,

- Seminare, Workshops,
- Dialog und Vernetzung,
- Informationswerkstätten bewährt.

Die Prozesse der Rollenklärung und Förderung außerfachlicher Kompetenzen sollten über Freiräume eine auf die jeweiligen Bedarfe ausgerichtete und individuell geprägte Einfindung und Entwicklung möglich machen und eine sinnvolle Balance zwischen initiiertem und gezielter Förderung und selbst organisierter Entwicklung wahren. Mentoring und Coaching bieten sich in diesem Zusammenhang als geeignete Instrumente an, um gezielt individuelles Lernen und Selbstreflexion zu fördern und eine individuelle Begleitung und Förderung zu ermöglichen. Der feststellbare hohe Bedarf an Informationen über die jeweilige Hochschule, über vorhandene Leitbilder, Werte und „Spielregeln“, implizite Ziele sowie interne und informelle Netzwerke kann über Mentoring und gezielte Meetings mit aktiven Trägern akademischer Führungsrollen umgesetzt werden.

Über ein individuell passendes Coaching soll das eigene Handeln besser verstanden und evtl. neue Sichtweisen gewonnen, Stärken und Ressourcen bewusst gemacht sowie eigene Lösungswege entwickelt werden. Als Coaching wurden je nach Bedarf ca. vier Sitzungen (6 Stunden) je Teilnehmer nach Absprache angeboten. Über ein von der Personalentwicklung initiiertes und moderiertes Matching zwischen vorgeschlagenen Coaches und Coachees wurde ein individuell passendes Coaching initiiert.

In moderierten Gesprächen über Ziele, Erwartungen und Orientierungen mit Institutsleitern, Dekanen und Rektoratsmitgliedern erfolgt ein lebendiger Austausch mit Neuberufenen. Diese Gespräche sollen gemeinsames Handeln erleichtern und einen internen Konsens über das Leitbild, Entwicklungsperspektiven und auch informelle „Spielregeln“ der Universität fördern. Die regelmäßigen Gespräche sollen zudem Orientierungs- und Integrationshilfe bieten.

Im Bereich der Förderung der außerfachlichen Kompetenzen werden u.a. durch Kooperationen mit einem Theaterregisseur und einem Improvisationstheater neue Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung und Situationseinschätzung erschlossen. In der Förderung von Juniorprofessoren und in der Führungskräfteentwicklung in der Universitätsverwaltung haben entsprechende Ansätze in der Universität Bremen bereits zu guten und ausbaufähigen Entwicklungen geführt. Im Rahmen der Förderung neu berufener Professorinnen und Professoren wird hierauf Bezug genommen, um gezielt Kompetenzen im Bereich der Selbstwahrnehmung, der kommunikativen Fähigkeiten und der Situationseinschätzung zu entwickeln. Es wurde hiermit u.a. auch für körperliche und stimmliche Präsenz und damit für das Verhältnis von Körperbewegung und Sprache sensibilisiert. Eigene Voraussetzungen und Stärken sollten erkannt werden, um mehr über sich und die Wirkung auf andere zu erfahren. Ein wesentliches Ziel, anhand von Übungen und Improvisationen die eigenen Fähigkeiten auszuloten und Überzeugungsfähigkeit zu stärken, kann damit erreicht werden.

Workshops zur Entwicklung von Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten – die Teilnehmer/innen lernen u.a. professionell zu kommunizieren, überzeugend zu argumentieren und in schwierigen Verhandlungssituationen souve-

rän zu agieren – geben wichtige Impulse. Die Förderung von außerfachlichen Kompetenzen wird weiter durch eine systemische Beratung zum Thema Führung und Leitung ergänzt. Die Analyse und Bewertung typischer Führungssituationen im Hochschulalltag, die Entwicklung adäquater und geeigneter Lösungs- und Entwicklungsstrategien stehen hierbei im Vordergrund der Beratung. Mit der Erarbeitung lösungsorientierter Strategien im Umgang mit Konflikten, restriktiven Rahmenbedingungen und normativen Widersprüchen soll die Führungskompetenz gestärkt und das Leitungshandeln im Hochschulalltag erleichtert werden.

Ein systemischer, stark personenorientierter Ansatz bei der Vermittlung von passenden Kompetenzen und Haltungen, die zudem dem Leitbild und Zielen wie auch Werten der jeweiligen Hochschulen entsprechen, ist sinnvoll, weil aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen, individuellen Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Fachkulturen der Bedarf und die Bedürfnisse aber auch die systemischen Rahmenbedingungen für die Neuberufenen stark variieren. Ausgehend von der Erwartung, dass erfolgreiche Entwicklungsprozesse durch die Fähigkeit geprägt sind, die Dinge auf neue Art zu sehen, ein neues Verständnis zu erlangen und neue Verhaltensmuster zu erzeugen, soll die Begleitung und Förderung der Neuberufenen immer auch Bezug nehmen auf angestrebte Reformen und aktiv verfolgte Entwicklungsperspektiven in der Universität.

Die Vernetzung untereinander und der organisierte Austausch mit Dekanen und Rektoratsmitgliedern spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Die Vermittlung *informellen Wissens* und die Kommunikation der jeweiligen Leitbilder der Universität wie auch die Verständigung auf Ziele und Werte stehen hier im Vordergrund und sind für die eigene Rollenklärung von ebenso großer Bedeutung, wie die Reflektion der eigenen Situation und das Bewusstmachen von persönlichen Stärken und Perspektiven. Personalentwicklung hat in diesem Zusammenhang u.a. eine wichtige Funktion in der Initiierung entsprechender Netzwerke zur Förderung eines abgestimmten und strategischen Führungshandelns in der Universität.

Bewährt haben sich hierzu moderierte Vernetzungstreffen, die einen strukturierten Austausch mit den Trägern aktiver Führungsrollen in der Universität – Dekane, Rektoratsmitglieder etc. – ermöglichen, aber auch genügend Raum für informelle Gespräche eröffnen. In diesen Gesprächen werden die Rolle und Anforderungen an Professorinnen und Professoren reflektiert, Ziele und Orientierungen eines aktiven Führungshandelns erläutert und diskutiert sowie Wertvorstellungen kommuniziert. Diese Gesprächsrunden können darüber hinaus zu der internen disziplinübergreifenden Vernetzung beitragen, wie erste Erfahrungen in der Universität Bremen belegen, um gemeinsames Handeln zu erleichtern sowie einen internen Konsens über Ziele und informelle *Spielregeln* in der Universität zu entwickeln. Die Möglichkeit eines direkten Austausches mit der Hochschulleitung kann auch als eine Geste der Wertschätzung gesehen werden, um dadurch eine größere Identifikation der Neuberufenen mit der Universität zu fördern und das Engagement für fachbereichsübergreifende Ziele in der Universität Bremen zu stärken. Wichtig ist in diesem Zusammenhang sowohl die Verortung dieses Personalentwicklungsprozesses im Gesamtsystem der Hochschulentwicklung wie auch

die Regelung und Abstimmung der Prozessverantwortung. Dekane und Mitglieder des Rektorats sollten persönlich Verantwortung für die Begleitung und Förderung der Neuberufenen übernehmen. Sie sind es, die Maßnahmen und Prozesse der Förderung und Begleitung von Neuberufenen autorisieren und legitimieren, die Geförderten begleiten bzw. für deren Einfinden in die Universität verantwortlich zeichnen. *Die Förderung und Begleitung von Neuberufenen ist eine hinsichtlich der Verantwortung nicht delegierbare Leitungsaufgabe.*

6. Besondere Erfahrungen in der Begleitung und Förderung von Neuberufenen

Erfahrungen im Zusammenhang mit der begleitenden Förderung der Neuberufenen in der Universität Bremen zeigen, dass im Zusammenhang mit der erstmaligen Übernahme der neuen professoralen Rolle und der damit einhergehenden Verantwortung für eine eigene Forschungsgruppe sowie für Aufgaben in der Lehre und Studienorganisation ein hoher Bedarf an Information und Unterstützung besteht, um den gestellten Aufgaben gerecht zu werden und „den“ Platz in der Universität zu finden. Dabei hat sich gezeigt, dass eine organisierte Begleitung zur Unterstützung der Integration in den Fachbereichen und Studiengängen unabdingbar ist.

Seit 2002 werden die Berufungsverfahren der Universität Bremen durch Assessment-Center mit Unterstützung professioneller Personalberatungen zur Bewertung der so genannten außerfachlichen Skills und Einstellungen ergänzt. Diese Ergänzung der Berufungsverfahren in der Universität Bremen und die damit einhergehende Berücksichtigung von beruflichen Orientierungen, Arbeitsverhalten und außerfachlichen Kompetenzen, liefern wichtige Informationen über Unterstützungs- und Entwicklungsbedarfe der Neuberufenen. Erste Erfahrungen hierzu begründen u.a. die Notwendigkeit der gezielten Förderung spezifischer außerfachlicher Fähigkeiten bei Neuberufenen.

In der Wahl der Instrumente werden mit dieser Förderung und Begleitung in der Universität Bremen u.a. auch methodisch neue Wege beschritten und wichtige Erfahrungen gesammelt.

Insbesondere das Mentoring resp. die angestrebten Patenschaften für Neuberufene durch ausgewählte Wissenschaftler der Universität sind für die Universität Bremen neu. Coaching wird in der Förderung und Begleitung insbesondere zur Reflektion der eigenen Situation und zum Bewusstmachen von persönlichen Stärken und Perspektiven eingesetzt. Es wird als Instrument bereits seit mehreren Jahren intensiv zur Unterstützung von Professoren in der Universität Bremen genutzt. Es bestehen somit bereits fundierte Erfahrungen über die Initiierung, das Matching und die Qualitätssicherung von Coachingprozessen in der Universität. Coaching wird im Rahmen dieses Programms auch genutzt, um die internen Mentor/innen in ihrer Aufgabe zu begleiten und deren Rollenfindung und Selbstreflektion zu fördern. Dieses Angebot konnte jedoch den Mentor/innen in der Startphase der Förderung und Begleitung der Neuberufenen zunächst nicht plausibel gemacht werden. Erst mit zunehmender Erfahrung im Mentoringprozess wurden entsprechende Bedarfe seitens der Mentor/innen geäußert.

Die vorlaufende Information für Entscheidungsträger und die Sensibilisierung für Prozessschritte und Wirkungen waren für die nachhaltige Umsetzung dieser Begleitung und Förderung besonders wichtig, um diese Maßnahme in der Universität zu verankern, wissenschaftliche Partner für die Umsetzung zu gewinnen und letztlich die Verantwortung für diese Personalentwicklung leitungsseitig verbindlich zu verorten.

Die Umsetzung dieses Programms zur Begleitung und Förderung Neuberufener zeigt, dass laufend Rückkopplung mit allen Beteiligten und den Verantwortlichen notwendig ist, um den Förderprozess transparent zu halten und notwendiges Feedback zu Prozessabläufen und zu den Wirkungen der einzelnen Maßnahmen zu erhalten. Dieses Programm ist aufgrund der universitätsinternen Erfahrungen mit Personalentwicklungsprogrammen im Akademischen Personalmanagement sehr offen und flexibel konzipiert, so dass die über eine laufende und systematische Rückkopplung (peer-Review) gewonnenen Informationen unmittelbar Steuerungsrelevanz erlangen. Dieser Prozess der Rückkopplung und Steuerung wird als klassischer Regelkreis organisiert und umgesetzt.

Zur Stärkung der Verankerung dieses Personalentwicklungsprogramms in der Universität und zur Autorisierung der Maßnahmen und Prozesse wie auch zur Sicherung der Nachhaltigkeit und Förderung von Akzeptanz übernehmen ausgewählte Träger akademischer Führungsrollen in der Universität (Dekane, Leiter größerer Institute) eine beratende Betreuung dieser Förderung von Neuberufenen.

Im Rahmen des Förder- und Begleitprogramms konnten bisher rd. 40 neu berufene Professorinnen und Professoren gefördert werden. Die Auswahl und Ansprache der Neuberufenen erfolgt in enger Abstimmung zwischen Rektorat, den Dekanen und der Personalentwicklung. Die Begleitung und Förderung der Neuberufenen erfolgt auf der Basis der Freiwilligkeit. Es wurde für dieses Förderprogramm kein direkter Bezug zu den Ergebnissen aus den Berufungsverfahren hergestellt, die u.a. Aussagen zu Entwicklungspotenzialen im Bereich der so genannten außerfachlichen Kompetenzen enthalten. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass das erweiterte Berufungsverfahren unter Beteiligung einer externen Personalberatung in besonderem Maße Neuberufene wie auch Dekane für die Förderung und Entwicklung so genannter „außerfachlicher Kompetenzen“ sensibilisiert und damit Impulse für die Bereitschaft gesetzt hat, an diesem Begleit- und Förderprogramm teilzunehmen. Wichtig für die Aufnahme in das Förderprogramm ist an erster Stelle ein klar geäußertes Interesse an der Begleitung, denn die Freiwilligkeit der Teilnahme stellt eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg und Nutzen dieses Förderprogramms dar.

7. Kritische Erfolgsfaktoren der Förderung und Begleitung

Positiv ist das feststellbare ausgeprägte Interesse der Neuberufenen an der Begleitung und Förderung zu werten. Bei den Neuberufenen ist eine ausgeprägte Sensibilisierung für die geänderten Anforderungen an die professorale Rolle und die dafür notwendigen außerfachlichen Kompetenzen festzustellen. Darüber hinaus ist die aktive Unterstützung

der Werbung für eine Förderung und Begleitung der Neuberufenen seitens der Dekane positiv zu werten. Sie ist Ausdruck der gelebten Personalverantwortung der akademischen Führungskräfte in der Universität Bremen.

Die Vorbereitung und Durchführung der Mentor/innenauswahl erfolgt in enger Abstimmung – wo nötig, arbeitsteilig organisiert – zwischen Rektorat, Dekanen und Personalentwicklung. In der inhaltlichen Diskussion und Abstimmung zwischen den Beteiligten geht es immer wieder darum, klarzustellen und sich zu vergegenwärtigen, dass mit diesem Begleit- und Förderprogramm für Neuberufene die so genannten außerfachlichen Fähigkeiten erschlossen und gefördert sowie das „Ankommen“ in der Universität Bremen erleichtert werden soll.

Im Matching der Mentee-Mentor-Tandems ist besonders darauf zu achten, dass keine möglichen Fachkonkurrenzen innerhalb des Hauses diesen konkreten Mentoringprozess beeinträchtigen. In diesem Zusammenhang ist besonderes Augenmerk auf kleine wissenschaftliche Einheiten (Fachbereiche) zu richten. Insbesondere die personell „kleineren“ Fachbereiche, in denen keine fachlich-organisatorischen Untergliederungen vorhanden sind, die eine für das Mentoring nötige Distanz innerhalb des Bereichs ermöglichen, erfordern für das Mentoring fachbereichsübergreifende Lösungen im Matching von Mentee und Mentor/in. In größeren Fachbereichen können auch fachbereichsinterne Lösungen erfolgreich sein, weil studiengangübergreifende Tandems die nötige fachliche Distanz von Mentee und Mentor/in sichern. In größeren Fachbereichen streben die Dekane in einigen Fällen gezielt fachbereichsinterne Tandems an, weil sie sich hiervon ein noch intensiveres Einführen in die „Bereichskultur“ versprechen und eine Stärkung des Fachbereichsbezuges erwarten.

In Bremen achten wir darauf, dass die Mentor/innen über einen umfassenden Erfahrungshintergrund zum Aufbau und zur Funktionsweise der Organisation Universität, deren Kultur und Historie verfügen, die geltenden „Spielregeln“ der Universität kennen, die Veränderungsprozesse der letzten Dekade aktiv begleitet haben und über praktische Leitungserfahrung in einem Dekanat oder Institut verfügen. Weiter sind die hausinterne „Anerkennung“, die Kommunikationsfähigkeit und letztlich auch die erkennbare Bereitschaft, sich selbst in einem Mentoringprozess zurückzunehmen, auswahlrelevant. Nicht außer Acht gelassen wird schließlich auch die Bereitschaft, an dem Begleit- und Förderprogramm mitzuwirken, und das Interesse an einem intensiven fachübergreifenden Austausch mit Neuberufenen. Die Auswahl geeigneter Mentor/innen wird weiter bestimmt durch Merkmale der persönlichen Eignung.

Universitätsleitung, Dekane und Personalentwicklung verständigten sich hierzu auf *Anforderungen*, die organisationsunabhängig guten akademischen Führungskräften zugeschrieben werden:

- menschliche Offenheit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Empathie,
- Interesse an der Förderung und Unterstützung neuer Kollegen,
- besondere Verbundenheit mit der Organisation und ihren Zielen und
- Interesse an Entwicklung.

Die Einschätzungen zur Eignung werden in hohem Maße in die Verantwortung der Dekane gelegt. Dies hat den Vorteil einer schnellen Umsetzung in Verbindung mit einer hohen Wahrscheinlichkeit der Treffsicherheit bei gleichzeitig gesicherter Akzeptanz.

Positiv festzuhalten ist in der Universität Bremen

- die große Bereitschaft bei vielen Professoren der Universität, eine Mentor/innenrolle in diesem Begleit- und Förderprogramm zu übernehmen,
- das ausgeprägte Engagement der Dekane in der Unterstützung der Maßnahmen
- sowie der klare Konsens zwischen Universitätsleitung und Dekane über die Notwendigkeit der Unterstützung und Begleitung neu berufener Professoren.

Als schwierig erwies sich,

- eine (zunächst) nicht hinreichende Rollenklärung für Mentor/innen.

8. Bewertungen des Förderprogramms aus Sicht der Beteiligten

In zahlreichen Gesprächen mit den Neuberufenen und Mentor/innen sowie auf der Grundlage systematischer Peer-Reviews wurde das Förderprogramm prozessbegleitend evaluiert. Die Ergebnisse werden folgend auszugsweise referiert.

Bewertung durch neu berufene Professoren

Grundsätzlich zeichnen sich bei den neu berufenen Professoren eine positive Einstellung zum Förderprogramm sowie ein ausgeprägtes Interesse an der Begleitung und Unterstützung zu Beginn ihrer professoralen Rolle ab. Der von den Verantwortlichen für das Programm gewünschte Aufbau von fachübergreifenden Kontakten zu anderen neu berufenen Kollegen konnte nur ansatzweise mit Leben erfüllt werden. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zum Förderprogramm für die Juniorprofessoren, die ein großes Interesse an fachübergreifender Vernetzung zeigten. Die Gründe für diese Abweichung sind noch nicht hinreichend geklärt. Ggf. sind gezielt weitere Maßnahmen zur Initiierung und Förderung einer interdisziplinären Vernetzung der Professoren zu entwickeln und zu erproben. Hierzu wird die Universität Bremen weitere Maßnahmen entwickeln.

Sehr geschätzt wurde die Möglichkeit der direkten Gespräche und Kontakte mit der Universitätsleitung, was ohne dieses Programm in dieser Intensität und mit der Verbindlichkeit nicht zustande gekommen wäre. Auch das Themen- und Angebotspektrum der individuellen Fördermaßnahmen wurde positiv aufgenommen. Hier wurden vor allem das Mentoring und das Coaching als Instrumente, die am besten auf die individuelle fachliche und persönliche Situation eingehen können, hervorgehoben. Es zeigt sich, dass Programme für Professoren ausgeprägt auf individuelle Bedarfe und Bedingungen Bezug nehmen sollten.

Mit Beginn der Förderung wurde deutlich und von den Neuberufenen auch mehrheitlich bestätigt, dass ein vorlaufender Prozess der Rollenklärung zwischen Mentee und Mentor/innen notwendig ist. Die gewählte flankierende Rollenklärung im Rahmen der moderierten Kick-Off-Termine im Mentoring ist hierfür nicht ausreichend. Sinnvoll ist

eine vorlaufende, gezielte Rollenklärung der Beteiligten in gesonderten moderierten Gesprächen, die vor dem Matching platziert werden sollten.

Bewertung durch die Mentor/innen

Die beteiligten Mentor/innen unterstützten das Begleit- und Förderprogramm für neu berufene Professoren aktiv und motiviert. Insbesondere vor dem Hintergrund der jeweils eigenen Erfahrungen als ehemals Neuberufener wurde dieses Begleit- und Förderprogramm unterstützt. Für die Übernahme der Mentor/innen-Rolle erwies sich die persönliche Erfahrung aus dem eigenen Berufseinstieg als ein wichtiger Motivationsfaktor. Einige der Mentor/innen bezogen sich auf die eigene positive Erfahrung mit einem meistens informellen Mentor zu Beginn ihrer ersten Professur. Andere wiederum hätten sich zu Beginn ihrer professoralen Rolle einen Mentor gewünscht, um in die neue Rolle eingeführt zu werden, Erfahrungen zu reflektieren und auch einige Fehler und Fehlbewertungen vermeiden zu können.

Mentoring wurde von den Mentor/innen als ein Instrument gesehen, das strukturelle Kenntnisse der Universität, „Spielregeln des Hauses“ und auch die Ausgestaltung der Universitätskultur und des Leitbildes gut vermitteln kann. Wichtig ist den Mentor/innen weiter eine gewisse Fachnähe; im Idealfall kommen die „Tandems“ aus jeweils benachbarten Studiengängen/Fachdisziplinen. Kritisch wird ein studienganginternes Mentoring gesehen, weil dort Partner zusammenkommen, die an anderer Stelle im Studiengang möglicherweise im direkten Wettbewerb stehen. Das für den Mentoringprozess notwendige Vertrauen und die Offenheit der Gesprächsführung konnten sich angesichts dieser Doppelrolle nur schwer entwickeln.

Wie bei den Neuberufenen wurden auch bei den Mentor/innen der Zeitaufwand und nicht hinreichende zeitliche Spielräume in der Umsetzung der initiierten Begleit- und Fördermaßnahmen kritisch bewertet. Trotz der zu Beginn des Programms eher ablehnenden Haltung gegenüber einem vorlaufenden Mentor/innentraining zeigte sich nach Beginn des Mentorings das Bedürfnis nach einem zusätzlichen Austausch zwischen den Mentor/innen zur Klärung von Anforderungen und Rahmenbedingungen wie auch zur Abstimmung eines gemeinsamen Vorgehens. Gewünscht wurde eine intensivere vorlaufende Ziel- und Rollenklärung. Auch die Vernetzung mit den anderen Mentor/innen und Mentees wurde als sinnvoll und förderlich angesehen.

Bewertung durch die Dekane

Bei den Dekanen ist ein ausgeprägtes Engagement und Motivation für die aktive Unterstützung des Förderprogramms erkennbar. Sie sind aktive Träger dieses Begleit- und Förderprogramms für Neuberufene. Die übernommene Verantwortung für die Gewinnung von geeigneten Mentor/innen, ein aktives Werben für dieses Begleit- und Förderprogramm bei „ihren“ Neuberufenen und letztlich auch die laufende Begleitung der Maßnahmen zeigen, dass die Führungsrolle bewusst gefüllt und gelebt wird. Bei den Dekanen ist – wie auch bei den Mentor/innen – die eigene persönliche Erfahrung ein wesentlicher Motivationsfaktor für die Unterstützung des Programms. Das Mentoring betrachten sie als ein

wichtiges Instrument in der Förderung von neu berufenen Professoren, welches das „Einfinden“ in den Fachbereich und in die Universität wirkungsvoll unterstützen kann.

9. Fazit und Ausblick

Die Entwicklung neuer Fach-, Lehr- und Forschungsprofile wie auch die Reformierung tradierter Strukturen und Prozesse in den Hochschulen und Universitäten bis hin zur Steuerung und Moderation komplexer Fusions- und Restrukturierungsprozesse erfordern von Professorinnen und Professoren der jeweiligen Hochschule die Bereitschaft, an der Qualitäts- und Strukturentwicklung in Forschung und Lehre ihrer Hochschule aktiv mitzuwirken. Gestaltungs-kompetenz für den eigenen Arbeitsbereich und die jeweilige Fachdisziplin wie auch für die Universität und Hochschule insgesamt und letztlich ein klares Rollenverständnis als (akademische) Führungskraft und Motivation sind hierfür notwendig.

Erschwert wird dieser Lern- und Entwicklungsprozess jedoch nicht selten durch den noch wirkenden tradierten Wertekanon der Wissenschaft, der individuelle Forschungsleistungen deutlich priorisiert und Leistungen für die *eigene* Universität und Hochschule nur bedingt honoriert, und wenig profilierten und professionalisierten Führungsrollen in Hochschulen.

Die für die Initiierung, Gestaltung und Steuerung von Veränderungsprozessen in Hochschulen notwendige Übernahme persönlicher Verantwortung muss in diesem Zusammenhang ebenso gelernt werden wie die Leitung und Führung mit Zielen. Die Entwicklung eines entsprechenden Rollenverständnisses, eine diesbezügliche Werteorientierung und die Identifikation mit der eigenen Hochschule erfolgen ebenso nicht von selbst sondern erfordern Kommunikation, Vernetzung und Verortung.

Personalentwicklung kann diese notwendigen Prozesse der Rollenklärung, Kompetenzentwicklung und des *Einfindens* in die Hochschule sinnvoll unterstützen und begleiten. Eine systematische und zielgerichtete Förderung und Begleitung von Neuberufenen, die mit Beratung, Vernetzung, Fortbildung, Information, Mentoring und Coaching die Klärung und Professionalisierung von Führungsrollen voranbringt und die Übernahme entsprechender Rollen in Verbindung mit gelebter Führungsverantwortung fördert und durch individuelle Begleitung Fragen der Positionierung und Orientierung klärt, kann damit wesentliche Impulse für die Hochschulentwicklung setzen.

Eine entsprechende Personalentwicklung für Neuberufene sollte jedoch von ausgewählten Trägern entsprechender Führungsrollen in der Universität oder Hochschule (Rektoren, Dekane, Kanzler/in, und Leiter/innen größerer Institute) begleitet werden, so dass sichergestellt ist, dass Inhalte und Methoden der Begleitung und Förderung sich im möglichen Einklang mit den jeweiligen Zielen und Werten der Hochschule befinden und auch personell entsprechend verankert und vermittelt sind. Diese leitungsseitig verantwortete und persönlich unterstützte Begleitung dient der inhaltlichen Entwicklung und Positionierung in den Hochschulen ebenso wie auch der Autorisierung und Glaubwürdigkeit. Die Mentor/innen, Professorinnen und Professoren der Universität, die aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihrer

Rolle in der Universität ausgewählt und auch in dieser Rolle gesondert begleitet werden, haben Mittlerfunktion zwischen den Geförderten und den aktiven Trägern akademischer Führungsrollen in der Universität. Sie sind Berater und auch Promotoren für das *Einfinden* der Neuberufenen in der Universität und den Fachbereich resp. die Fakultät.

Bisherige Erfahrungen in der Universität Bremen zeigen, dass Neuberufene einen hohen Bedarf an Informationen über die jeweilige Hochschule, über vorhandene Leitbilder, Ziele, Werte und informelle *Spielregeln* haben. Wichtig ist von daher auch die Vermittlung informellen Wissens über Kooperations- und Kommunikationsprozesse, über Spielregeln, Orientierungen und implizite Ziele sowie über Netzwerke in der jeweiligen Universität und Hochschule.

Die begleitende Förderung der Neuberufene sollte von daher auch diesen Aspekt beachten, um das *Ankommen* in der Universität und dem Fach zu erleichtern. Die Förderung und Begleitung sollte immer versuchen, (verdeckte) Potenziale zu erschließen und die im universitären Alltag notwendigen außerfachlichen Kompetenzen und auch Kenntnisse gezielt zu fördern.

Zu empfehlen ist, dass in allen Phasen dieser Personalentwicklung und individuellen Förderung eine sinnvolle Balance zwischen gezielter Förderung und selbst organisierter Entwicklung zu wahren ist. Erfahrungen in der Begleitung und Förderung von Neuberufenen, von Juniorprofessoren und nichtakademischen Führungsnachwuchskräften in der Universität Bremen zeigen, dass nicht alle Entwicklungsschritte einer systematischen Personalentwicklung zugänglich und entsprechend planbar sind. Hier gilt es, insbesondere Raum für individuelles Lernen und für persönliche Förderung zu schaffen und zu sichern.

Weiter hat sich gezeigt, dass eine gezielte und initiierte Vernetzung mit Trägern aktiver Führungsrollen wie Rektorats-

mitglieder, Dekane und Institutsleiter/innen förderlich ist, um ein gemeinsames Rollenverständnis zu entwickeln und notwendige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse über Ziele, Strategien und Leitbilder einerseits und konkrete Entscheidungen und Maßnahmen in der jeweiligen Hochschule andererseits zu fördern. Ziele einer Förderung von Neuberufenen in Hochschulen sollte u. a. die Entwicklung eines gemeinsamen Commitments über die Rolle und Aufgaben einer Professorin, eines Professors in der jeweiligen Hochschule sein und die möglichst frühzeitige Integration in interne soziale Netze. Beides ist notwendig, um Neuberufene zu Trägerinnen einer künftigen Hochschulentwicklung zu machen, die an der notwendigen Gestaltung des Wandels aktiv und kompetent mitwirken. So verstanden kann Personalentwicklung wichtige Beiträge für eine erfolgreiche Gestaltung des Wandels in Hochschulen leisten.

Nicht vergessen werden sollte die Außenwirkung einer systemischen und wertschätzenden Förderung und Begleitung für Neuberufene. Sie ist Ausdruck einer Haltung der jeweiligen Universität und kann in der Außenwahrnehmung die Position der Universität am „Berufungsmarkt“ zusätzlich positiv prägen. Auch diese Perspektive sollte nicht außer Acht gelassen werden. Sie rundet ein erfolgreiches akademisches Personalmanagement ab und stellt dem Vorurteil „Servicewüste Hochschule“ eine servicegeprägte Praxis der Förderung und Begleitung sowie der gezielten und bedarfsgerechten Unterstützung von Neuberufenen entgegen.

■ Dr. Martin Mehrrens, Dezernent für Organisation, Personalentwicklung, IT und Zentrale Dienste, Universität Bremen, E-Mail: marmehr@uni-bremen.de

Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

ISBN 3-937026-07-X,
Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Malte Schophaus



Malte Schophaus

Coaching für Wissenschaftler/innen

Ein landesweiter Coach-Pool als Modell für systematische Personalentwicklung

„Professoren sind beratungsresistent“ – so lautet ein gut gepflegtes und weit verbreitetes Vorurteil. Mit sich verändernden Anforderungen an den Beruf des Professors und des Wissenschaftlers gewinnt aber die Kompetenzentwicklung im Bereich des Wissenschaftsmanagements zunehmend an Bedeutung. Die Beratung von Wissenschaftlern hinsichtlich ihrer vielfältigen Leitungs- und Organisationsaufgaben ist schon heute nicht mehr aus der Wissenschaft wegzudenken. Die Professionalisierung des Wissenschaftsberufs ist in vollem Gange. Eine Maßnahme der Personalentwicklung für Wissenschaftler, das Coaching, wird in diesem Beitrag untersucht. Mit dem Coach-Pool auf Bundeslandebene wird ein effizientes und qualitätssicherndes Modell zur Organisation des Wissenschaftscoachings vorgeschlagen.

In Wirtschaftsunternehmen ist Coaching für Führungskräfte an der Tagesordnung. Ziel ist es, Führungskräfte dabei zu unterstützen, ihre Steuerungsaufgaben leistungsgerecht wahrzunehmen. Auch im privaten Bereich, bei der Karriereplanung sowie der Work-Life-Balance hat sich Coaching durchgesetzt, ist geradezu en vogue.

In der Wissenschaft ist das anders. Zwar werden im Bereich der Wissenschaft und der Hochschulen auch seit mehr als einer Dekade zunehmend betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente, die im Bereich der Privatwirtschaft entwickelt wurden, eingeführt. Hochschulautonomie, Hochschulräte, Wettbewerb, Profilbildung, Leistungsorientierte Mittelvergabe, Employability, Rankings sind nur einige Stichworte, die den Wandel der Hochschulen beschreiben. Diese Maßnahmen der Organisationsentwicklung und -steuerung werden kontrovers diskutiert – etwa unter dem Stichwort der Ökonomisierung der Wissenschaft – sind aber mittlerweile in den Hochschulen fest etabliert.

Noch weitaus weniger etabliert sind aber Maßnahmen der Personalentwicklung. Dazu gehört das Coaching, das insbesondere bei Wissenschaftlern selbst noch eine Ausnahme ist. Anforderungen nach Drittmittelakquise, das Leiten von Forschungsgruppen, der Aufbau von Forschungs Kooperation, die Zusammenarbeit mit Partnern aus anderen Disziplinen und der Praxis erfordern aber Kompetenzen, die über die wissenschaftlichen Fach- und Methodenkenntnisse hinausgehen. Insbesondere für Nachwuchswissenschaftler sowie bei der Integration neu berufener Professoren bieten das individuelle und das Teamcoaching Möglichkeiten, langfristig eine Kooperationskultur und eine gemeinsame Identität in Forschungseinrichtungen zu fördern.

Der Beitrag gliedert sich in vier Abschnitte. Zunächst werden kurz der Begriff des Coachings definiert sowie die spezifischen Anforderungen des Coachings in der Wissenschaft dargestellt. Eine Systematisierung des Wissenschaftscoachings in Deutschland anhand von Zielgruppen und Anbietern wird in Abschnitt 2 vorgenommen. In Abschnitt 3 wird ergänzend zu den bestehenden Modellen des Wissenschaftscoachings das Konzept des Coach-Pools auf Bundesländerebene vorgeschlagen. Abschließend wird der Stand des Wissenschaftscoachings bewertet und ein Ausblick gegeben.

1. Begriffe, Ziele, Wissenschaftskulturen

Coaching

Coaching ist einer der Boom-Begriffe des letzten Jahrzehnts. Er wird oftmals unbestimmt gebraucht. In einem weitgefassten Verständnis werden so unterschiedliche Dienstleistungen wie Prozess- sowie Fachberatung, Trainings, Seminare und Supervision unter dem Begriff Coaching angeboten.

Für den Zweck des vorliegenden Beitrags reicht es aus, Coaching knapp zu definieren. So wird unter Coaching hier die individuelle oder gruppenbasierte Beratung von Führungskräften und Projektverantwortlichen verstanden. Coaching ist eine professionelle Reflexions- und Entwicklungshilfe in der beruflichen Praxis und hat das Ziel, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (Fischer-Epe 2009, S. 19f.). Es richtet sich auf die individuellen Bedürfnisse des Ratsuchenden (Coachee) aus. Gegenstand des Coachings können etwa die individuelle berufliche Situation und ihre Entwicklungsmöglichkeiten sein, die berufliche Rolle und berufliche Identität, spezifische Arbeitsinhalte und -prozesse, das organisatorische Umfeld sowie die Grenze zwischen Arbeit und Privatleben (Work-Life-Balance). Coaching ist ein Instrument der Personalentwicklung und dient zugleich der Entwicklung von Organisationen (Klinkhammer 2009, S. 127).

Spezifische Anforderungen und Ziele im Wissenschaftscoaching

Die Herangehensweisen des Coachings lassen sich weitgehend auch auf den Anwendungsbereich der Wissenschaft übertragen. Fragen der Professionalität, der Führung, der Karriereentwicklung etc. stellen sich für Wissenschaftler ebenso wie für leitende Beschäftigte in anderen Arbeitsbe-

reichen. Welche Ziele des Coachings sind aber für die Wissenschaft spezifisch?

Die Struktur der Hochschulen stützt sich – wie auch andere Teile der öffentlichen Verwaltungen – auf personenunabhängige Stellenprofile. Professoren werden prinzipiell nach dem Prinzip der Bestenauslese nach Kriterien der wissenschaftlichen Qualifikation ausgewählt. Das führt auch dazu, dass – zumindest idealtypisch – der beste Wissenschaftler in Führungspositionen aufrückt. Neue Anforderungen an Professoren beinhalten aber einen zunehmenden Anteil an Führungsaufgaben. Der traditionelle Einzelforscher hat als Leitbild für die Professur ausgedient. Vielmehr ist der Arbeitsalltag eines Professors zu großen Anteilen durch das Leiten von Projektgruppen, das Stellen von Drittmittelanträgen, die Vernetzung und Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen und andere Tätigkeiten bestimmt, die nicht originäre Bestandteile des Forschungshandelns sind. Der Umgang mit derartigen Anforderungen und Veränderungsprozessen ist für viele Wissenschaftler neu, ungewohnt und schwierig.

Weiter werden trotz aller Forderungen nach Kooperation über Disziplinen-, Organisations- und Ländergrenzen hinweg die kooperativen Zusammenhänge nicht anhand der persönlichen und sozialen Kooperationspotentiale ausgewählt, sondern entstehen in der Regel anhand von Themen und von Projekten. Das gleiche geschieht bei der Personalauswahl. Zwar wird in Beratungsverfahren bereits auf die Notwendigkeit von koordinierten Berufungsverfahren in Forschungseinrichtungen hingewiesen, dass aber auch eine soziale Passung innerhalb eines Instituts oder einer Fakultät wichtig für die Kooperationsfähigkeit ist, wird allenfalls informell in den Besetzungsverfahren berücksichtigt. Paradoxerweise ist aber gerade die „Chemie“ zwischen den Personen im Bereich der Wissenschaft besonders wichtig, da durch die Verbeamtungen die Professoren oftmals über Jahrzehnte aneinander gebunden sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Organisationsstrukturen der Wissenschaft sich mit ihren Profilbildungsprozessen, Clustern und Schwerpunktzentren derzeit mit Nachdruck auf einen kooperativen Forschungsmodus einstellen. Die Personalauswahl, Personalentwicklung und das Selbstverständnis der Professoren sind aber weiterhin stark am Bild des unabhängigen Einzelforschers orientiert. Coaching ist ein Instrument, mit dem dieses Defizit bearbeitet werden kann.

Eine besondere Rolle kann Wissenschaftscoaching für neu berufene Professoren spielen. In den vergangenen fünf bis zehn Jahren hat ein massiver Generationswechsel bei den Professoren an deutschen Hochschulen stattgefunden, der erst in einigen Jahren abgeschlossen sein wird. Die Einbindung der neuen Professoren in die Wissenschaftsstrukturen bietet eine große Chance, die durch Coaching gestützt werden kann. Wenn etwa die Wissenschaftspolitik heute die Kooperation zwischen Disziplinen, Fakultäten und Hochschulen ebenso wie den Zusammenschluss größerer Forschungseinheiten zu profilbildenden Schwerpunktzentren fordert, so kann die Identitätsbildung in diesen Forschungseinheiten durch Einzel- und Gruppencoachings für Neuberufene systematisch unterstützt werden. Ebenso können hier gerade zu Beginn der professoralen Karriere Führungs-, Kooperations- und Beratungskompetenzen gefördert werden.

Aber auch für Nachwuchswissenschaftler besteht spezifischer Beratungsbedarf, einerseits hinsichtlich der Planung und des Zeitmanagements bei der Erstellung von Promotionen und Habilitationen, andererseits stellt die Wissenschaft ganz spezifische Herausforderungen an die Karriereplanung, in der etwa für die Entscheidung zum Verbleib in der Wissenschaft angesichts der oftmals prekären Karrierepfade Unterstützungsbedarf besteht.

Für Professoren und leitende Wissenschaftler lassen sich mindestens drei thematische Bereiche unterscheiden, für die Coaching hilfreich sein kann: a) In der Forschung stellen sich Herausforderungen in der Leitung von Forschungsprojekten, in der Führung von Instituten mitsamt allen Aufgaben der Personalführung, der Drittmittelakquise, der Erstellung von Entwicklungsplänen, Aushandlung von Zielvereinbarungen, etc. b) Für die Lehre kann Coaching für die didaktische Weiterentwicklung der Lehrkonzepte und -formate genutzt werden. Dabei spielen etwa auch Peer-Coachings eine Rolle, in denen der Austausch zwischen Lehrenden begleitet wird. c) Der Bereich der Betreuung und Beratung von Nachwuchswissenschaftlern professionalisiert sich zwar zunehmend – etwa durch Konzepte der strukturierten Doktorandenausbildung – die individuelle Beratung der Studierenden, Promovenden und Habilitanden durch den Professor verläuft aber bislang weitgehend noch ohne Unterstützungssystem. Coaching ist eine Möglichkeit der systematischen Unterstützung in diesem Feld.

Auch im Wissenschaftsmanagement besteht Bedarf für Coaching. Bislang rekrutieren sich die Wissenschaftsmanger meist aus ehemaligen Wissenschaftlern, was spezifische Anforderungen an die Personalentwicklung stellt.

Die Verbindung von Wissenschaft und Wissenschaftsmanagement

Ein Grund, warum Coaching für Forscher bislang kein attraktives Unterstützungsangebot darstellte, liegt vermutlich in dem Wissenschaftsverständnis, das die Erzeugung wissenschaftlichen Wissens und die sozialen Beziehungen zwischen den Forschern, als voneinander getrennte Sphären betrachtet. Durch theoretische und methodische Vorkehrungen wird demnach die Wissensproduktion in der Wissenschaft von sozialen Einflüssen unabhängig gemacht und der Wissensproduktionsprozess objektiviert. Oftmals wird der Versuch, die wissenschaftlichen Kooperationsprozesse zu moderieren als Psychologisierung epistemischer Probleme deklariert.

Coaching macht nur dann Sinn, wenn ein Wissenschaftsverständnis vorherrscht, das die sozialen Randbedingungen der wissenschaftlichen Wissensproduktion als Teil des Prozesses begreift. Dieses Verständnis von Wissenschaft ist in der Wissenschaftsforschung vielfach beschrieben worden (z.B. Knorr-Cetina 1984, Gibbons et al. 1994, Weingart 2001, Jasanoff 2004). So kann die Produktion wissenschaftlichen Wissens etwa als rekursiver Konstruktionsprozess aus Faktischem und Sozialem begriffen werden (Jasanoff 2004). Indikatoren für wissenschaftliche Qualität operieren bereits in diesem Sinne. So wird etwa die Menge und Intensität an interdisziplinärer Kooperation sowie an internationaler Vernetzung als Indikator für Forschungsleistung betrachtet (z.B. WKN 2009, S. 12f.). Die Randbedingungen der Forschung beeinflussen demnach die Praktiken der Wissens-

produktion ebenso wie die Ergebnisse der Forschung. Wenn diese sozialen Prozesse der Wissensproduktion anerkannt werden, so erscheinen auch unterstützende Maßnahmen, wie etwa Coaching, als sinnvoll und zielführend.

Die Ablehnung dieses konstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses kann als Ursache für die geringe Nachfrage des Coachings bei Wissenschaftlern begriffen werden. Insbesondere jüngere Forscherinnen und Forscher werden aber zunehmend in einer Wissenschaftskultur geprägt, in der die sozialen und wissenschaftspolitischen Randbedingungen sowie die Unterstützungssysteme zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die neuen Aufgaben – von der Drittmittelakquise bis zur Mitarbeiterführung – tun ihr Weiteres, um den Bedarf an Coaching zu erhöhen. Die Vertretung des Faches als alleiniger Kern des professoralen Selbstverständnisses hat ausgedient. Die Professionalisierung der Professoren wird durch die Wissenschaftspolitik zunehmend gefordert und kann nur vollzogen werden, wenn Professoren sich selbst als Lernende und nicht nur als Lehrende begreifen (Wildt 2009). Das Coaching von Wissenschaftlern wird damit zum Teil des Wissenschaftsalltags.

2. Coaching in der Wissenschaft – eine Bestandsaufnahme in Deutschland

Eine systematische Übersicht über die Praxis des Coachings in der Wissenschaft in Deutschland liegt bislang nicht vor. Eine aktuelle Übersicht über die Rolle von Coaching in der Wissenschaft sowie Praxisberichte wurden im Schwerpunkttheft „Coaching für Wissenschaftler/innen“ der Zeitschrift *Organisationsberatung Supervision Coaching* (OSC 2009) vorgelegt.

Coaching in der Wissenschaft umfasst eine Reihe möglicher Konstellationen von Anbietern und Nachfragenden, die im Folgenden systematisiert werden. Eine Übersicht über die Zielgruppen und ihre Bedarfe findet sich in Tabelle 1.

Zielgruppen des Wissenschaftscoachings

Auf der Seite der Nachfragenden sind zunächst die Gruppe der Wissenschaftler von den Wissenschaftsmanagern zu unterscheiden. Die Bedarfe der Wissenschaftler unterscheiden sich nach Qualifikation, Status und Aufgabe. Auch Studierende greifen bereits auf Coaches zu, insbesondere hinsichtlich der Unterstützung bei Qualifikationsarbeiten sowie bei der Karriereplanung. Da diese Bedarfe aber wenig spezifische Ausprägung für den Bereich der Wissenschaft haben, werden Studierende hier nicht weiter betrachtet.

Für das Coaching von *Nachwuchswissenschaftlern* sind in den vergangenen Jahren bereits eine Vielzahl von Angeboten entwickelt worden. Insbesondere das Promotions-Coaching hat im Rahmen von strukturierten Promotionsprogrammen an einigen Hochschulen mittlerweile seinen Platz gefunden (vgl. Hebecker/Szczyrba 2009). Oftmals werden diese Angebote über die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung und Didaktik bereit gestellt.

Ähnliches gilt auch für *Post-Docs*, *Habilitanden* und *Juniorprofessoren*. Da diese in der Regel weniger in strukturierte Programme wie z.B. Promotionskollegs eingebunden werden, sind die Coachingangebote aber oftmals vereinzelter und ihre Nutzung stärker vom Individuum abhängig. Gerade in dieser Phase der wissenschaftlichen Arbeit ist aber das

Wissenschaftscoaching eine besonders gute Investition. In der Post-doc Phase ist in der Regel die Entscheidung bereits gefallen, eine Karriere in der Wissenschaft anzustreben. Die Entwicklung dieses wissenschaftlichen Personals wird also direkte Auswirkungen auf die zukünftige Wissenschaftskultur haben.

Die *Professoren* gelten als ausgesprochen schwer zu erreichende Zielgruppe. Es herrscht bei ihnen weitgehend das Selbstverständnis vor, dass sie mit der Berufung auf eine Professur hinsichtlich der Lehre und des Hochschulmanagements „ausgelernt“ haben (Wildt 2009). In diesen Bereichen findet Lernen nur noch als „learning by doing“ statt. Die Hochschulen beginnen Maßnahmen zu entwickeln, um diese Praxis zu optimieren. Auf das Erfordernis, sich auf wandelnde Anforderungen an den Beruf der Hochschullehrer einzustellen, hat nicht zuletzt auch – zumindest hinsichtlich der Lehre – der Wissenschaftsrat (2008) hingewiesen.

Eine größere Bereitschaft und auch ein explizit nachgefragter Bedarf an Personalentwicklungsangeboten bestehen offenbar bei *neuberufenen Professoren*. Neben den in Tabelle 1 dargestellten allgemeinen Coaching-Themen ist es hier besonders interessant, anhand von Coaching-Teams die Integration der Neuberufenen in ihr Institut, die Fakultät oder den Forschungsschwerpunkt zu begleiten und somit nachhaltig eine Kooperationskultur in der Hochschule zu befördern.

Anders gelagert ist der Bedarf der *Wissenschaftsmanager*. Die Zielgruppen hier sind etwa Hochschulleitungen, Fakultätsleitungen oder -geschäftsführer, Stabsstellen für Qualitätsentwicklung und für Entwicklungsplanung, neu eingerichtete Stellen für das Management der Graduiertenschulen oder Exzellenzcluster im Rahmen der Exzellenzinitiative. Der Arbeitsbereich des Wissenschaftsmanagements wächst seit einigen Jahren massiv, professionalisiert sich aber erst langsam. Neue Studiengänge im Bereich Hochschul- und Wissenschaftsmanagement produzieren zwar die ersten Absolventen. Die meisten Stellen in diesem Bereich sind aber weiterhin mit ehemaligen Wissenschaftlern besetzt, so dass hier eine berufsbegleitende Unterstützung wie das Coaching hilfreich erscheint.

Die Zielgruppen mit ihren Bedarfen sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Die aufgeführten Bedarfe sind eine Auswahl von Themen, die häufiger im Wissenschaftscoaching bearbeitet werden (vgl. Hebecker/Szczyrba 2009, Hubrath 2009, Klinkhammer 2009, Peus/Weisweiler/Frey 2009). Da die zu bearbeitenden Anliegen in jedem Einzelfall zwischen Coach und Coachee ausgehandelt werden, kann diese Aufstellung selbstredend nicht umfassend sein.

Anbieter des Wissenschaftscoachings

Freiberufliche Coaches/Beratungsfirmen: Die Anzahl von Coaches in Deutschland ist immens und unüberschaubar. Spezifische Angebote für Wissenschaftler hingegen sind selten, eine Fachgruppe in den Berufsverbänden hat sich noch nicht gegründet, so dass die Auswahl qualifizierter Einzelcoaches schwierig ist. Eine Ausnahme bildet das folgende informelle Netzwerk.

Coachingnetz Wissenschaft¹: Das Coachingnetz ist ein Zusammenschluss von freiberuflichen Coaches, die im Bereich Wissenschaft beraten und ein gemeinsames Marketing betreiben. Das Netzwerk stellt sich mit einem gemeinsamen

Coachingverständnis vor und verpflichtet sich zu grundlegenden Qualitätsstandards.

Netzwerk Wissenschaftscoaching²: Dieses Netzwerk bietet Coaching für Promovierende an. Es ist eine gemeinsame Initiative des Hochschuldidaktischen Zentrums (HDZ) der Universität Dortmund und der Hans Böckler Stiftung. Das Netzwerk hat Coaches für den Zweck des Promotionscoachings qualifiziert und bietet nun überregional Coaching für strukturierte Promotionsprogramme, wie etwa Graduiertenkollegs, an.

Universitäre Einrichtungen: Viele Universitäten haben in unterschiedlicher Weise Coaching-Angebote für Nachwuchswissenschaftler und Professoren eingerichtet. Umfang und Qualitätssicherung der Angebote unterscheiden sich von Fall zu Fall. Einige Modelle seien hier exemplarisch genannt.

Die LMU München hat im Rahmen der Exzellenzinitiative das Center for Leadership and People Management³ eingerichtet und bietet damit ein umfassendes Angebot von Personalentwicklungsmaßnahmen – darunter auch Coaching – für Professoren und Nachwuchswissenschaftler an. Ziel ist neben der fachwissenschaftlichen Förderung die „Schaffung einer Exzellenzkultur durch optimale Mitarbeiterführung und Kommunikation“ (vgl. Verweis auf Homepage in Fußnote 3). Das Angebot ist an Fachwissenschaftler aus Organisationspsychologie und Management angebunden und somit forschungsbasiert.

Die Universität Bayreuth unterhält ein Coaching-Programm für Doktorandinnen, Post-Doktorandinnen, Habilitandinnen und Professorinnen⁴ im Rahmen der Frauenförderung. Das Angebot ist bei der Frauenbeauftragten der Universität angesiedelt.

Häufiger finden sich Coachingangebote für den Bereich der Lehre. Diese Angebote beziehen sich spezifisch auf Lehre und Studium und sind meist an Hochschuldidaktischen Zentren angesiedelt. In diesem Anwendungsbereich liegen auch bereits landesweite Programme vor, wie etwa das Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN) an der Technischen Universität Braunschweig.⁵ Im Mittelpunkt eines solchen individuellen Coachings stehen didaktische Fragen zu laufenden Lehrveranstaltungen. Themen können etwa Veranstaltungsziele und -inhalte, Lehr- und Lernmethoden, Medieneinsatz oder die Entwicklung eines persönlichen Lehrstils sein.

Ebenso verbreitet sind Coachings zur Unterstützung von Unternehmensgründungen aus der Hochschule heraus, die aber einen gänzlich anderen Gegenstand betreffen und daher hier nicht weiter betrachtet werden.

Deutscher Hochschulverband⁶: Individuelles Karriere-Coaching bietet auch der Hochschullehrerverband an. Das Angebot ist spezialisiert auf die Entwicklung einer individuellen Karrierestrategie, die Prüfung von Bewerbungsunterlagen sowie die Vorbereitung auf Berufungs- und Bleibeverhandlungen. Es handelt sich also um ein anderes Coaching-Verständnis, als für diesen Beitrag zugrunde gelegt wurde. Das Angebot wird auch nicht von ausgebildeten Coaches sondern vielmehr von Hochschul- und Rechtsexperten getragen.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft: Im Rahmen des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ des Stifterverbands wird ein umfassendes Coachingkonzept an der HAW Ham-

burg gefördert.⁷ Dieses ist wiederum auf die Verbesserung der Lehre beschränkt, bietet aber neben Einzelcoachings auch die Möglichkeit für neuberufene Professoren, an Gruppencoachings teilzunehmen. Hier werden auch Rollen, Selbstverständnisse und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Professoren bearbeitet und geht somit über die Gestaltung von Lehrveranstaltungen hinaus. Dieses Format scheint Potential für die langfristige Vernetzung von Hochschullehrern und den Aufbau einer Kooperationskultur zu bieten.

Im nächsten Kapitel wird mit dem landesweiten Coach-Pool ein weiteres, bislang nicht realisiertes Modell für Wissenschaftscoaching vorgestellt.

3. Coach-Pool auf Bundeslandesebene – ein Modell für Wissenschaftscoaching?

Zahlreiche unterschiedliche Aktivitäten im Bereich des Wissenschaftscoachings sind oben benannt worden. Von einer breiten Institutionalisierung kann aber noch nicht gesprochen werden. Eine Voraussetzung für die breite Förderung von Coaching-Angeboten ist sicher eine systematische Evaluation der vorliegenden Erfahrungen mit Wissenschaftscoaching, die bislang noch aussteht.

Ein naheliegendes und in anderen Kontexten erprobtes Modell, das Vorteile hinsichtlich der Qualitätssicherung und Kosteneffizienz für das Coaching mit sich bringen würde, ist die Einrichtung eines Coach-Pools (Söffte 2009, Tiedt/Ickert 2009). Für Hochschulen bietet sich die Einrichtung eines solchen Pools auf Ebene der Bundesländer oder in Form von Hochschulnetzwerken an. Diese Organisationsform für Wissenschaftscoaching auf Landesebene oder in größeren Hochschulnetzwerken wird in Deutschland noch nicht bzw. nur in Ausnahmen⁸ genutzt. Angesichts der zahlreichen Aktivitäten im Bereich Coaching und anderer Personalentwicklungsangebote an deutschen Hochschulen, die seit einigen Jahren zu beobachten sind, ist hier ein systematischer und koordinierter Zugang wünschenswert, um einem Wildwuchs von Einzelmaßnahmen, die nicht qualitätsgesichert sind, entgegenzusteuern.

Organisation eines Coach-Pools

Das Ziel eines Coach-Pools ist es, eine angemessene Anzahl qualifizierter und für den spezifischen Bedarf ausgewählter Coaches für die definierte Zielgruppe zur Verfügung zu stellen.

¹ Vgl. <http://www.coachingnetz-wissenschaft.de/> [12.10.2010].

² Vgl. <http://wissenschaftscoaching.de/> [12.10.2010].

³ Vgl. <http://www.peoplemanagement.uni-muenchen.de/index.html> [12.10.2010].

⁴ Vgl. http://www.frauenbeauftragte.uni-bayreuth.de/de/promoting_women/coaching_mentoring/index.html [12.10.2010].

⁵ Vgl. <http://www.tu-braunschweig.de/khn/angebot/coaching> [12.10.2010].

⁶ Vgl. <http://www.hochschulverband.de/cms1/coaching.html> [12.10.2010].

⁷ Vgl. <http://www.exzellente-lehre.de/index.html> [12.10.2010].

⁸ So bietet etwa die Universitätsallianz Metropole Ruhr, zu denen die Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen gehören mit dem Programm ScienceCareerNet Ruhr (SCNR) ein Angebot im Bereich Coaching, Mentoring, Karriereförderung und Vernetzung für Nachwuchswissenschaftler an (vgl. <http://www.scn-ruhr.de/> [12.10.2010]). Coaching wird hier allerdings nicht wie oben beschrieben, sondern als ein Überbegriff für unterschiedliche Weiterbildungsseminare und Trainings verstanden.

Tabelle 1: Systematisierung des Wissenschaftscoachings nach Zielgruppen und Bedarfen

Zielgruppe	Promovierende	Juniorprofessoren / Habilitanden / Forschungs- gruppenleiter	Neuberufene Professoren	Professoren	Forschungs- manager
Bedarf / Themen					
Karriere-Entwicklung					
Motivations- und Zielklärung					
Aufgaben- und Rollenklärung • in der „Sandwich“-Position zwischen Professoren und Mitarbeitern • Umgang mit dominanten Professoren, zu denen Abhängigkeitsverhältnis besteht • Umgang mit informeller Führungsposition, für die keine klare Weisungsbefugnis besteht					
Integration in die Wissenschaftseinrichtung					
Identitätsentwicklung (Teamcoaching) • im Projektteam • in Institut / Fakultät					
Führung • Projektleitung / Teamleitung • Betreuung und Beratung von Studierenden / Nachwuchswissenschaftlern / Mitarbeitern • Institutsleitung					
Kommunikation • Status- und Hierarchiefragen im Umgang mit Kollegen					
Konfliktlösung					
Kooperation • Interdisziplinäre Kooperation (Teamcoaching) • Vernetzung					
Strategische Planung • Einwerbung von Drittmitteln • Publikationsstrategien • Profilbildung des Forschungsschwerpunktes					
Arbeitsorganisation und Zeitmanagement					
Work-Life-Balance					

Eine kritische Größe eines Coach-Pools ist vorteilhaft, weil so eine ausreichend hohe Anzahl von Coaches zur Verfügung steht, wodurch eine zügige Vermittlung ohne Wartezeiten und außerdem eine Auswahl des Coaches für den Coachee nach individuellem Bedarf und Passung möglich wird. Der Bedarf an einer einzelnen Hochschule ist dafür in der Regel nicht umfangreich genug, als dass sich der Aufbau eines Pools lohnte. Die Landesebene erscheint hingegen sehr geeignet, da so auch das Land eine koordinierende Rolle einnehmen kann. Möglich ist aber auch die Einrichtung eines Pools in einem Netzwerk einzelner, z.B. regional naheliegender Hochschulen.

Die Einrichtung des Coach-Pools sollte in Absprache zwischen den teilnehmenden Hochschulen (ggf. koordiniert durch die Landeshochschulkonferenz) und dem Wissenschaftsministerium stattfinden. In dieser Konstellation ist es einerseits möglich, den Bedarf an Coachings (z.B. anhand der absehbaren Neuberufungen) zu ermitteln und somit die angemessene Größe des Pools festzulegen, andererseits kann erwogen werden, ob durch Landesprogramme Anreize für solche Personalentwicklungsmaßnahmen gesetzt werden können.

Eine koordinierende Stelle für den Pool kann an unterschiedlichen Stellen unaufwändig eingerichtet werden. Fachlich sinnvoll wäre die Ansiedlung einer Koordinationsstelle an einem kompetenten Institut einer Hochschule, wie etwa in dem o.g. Beispiel des Instituts für Management und Leadership an der LMU München. Denkbar ist aber auch

eine Koordinationsstelle beim Ministerium. Diese Stelle muss mit Personalauswahl sowie mit Bedarfen der Zielgruppe an den Hochschulen vertraut sein.

Kriterien für die Auswahl der Coaches

Gemeinsam mit den teilnehmenden Hochschulen muss die Koordinationsstelle Standards für das Coaching und Kriterien für die Auswahl der Coaches entwickeln. Vergleichbare Prozesse zur Einrichtung eines Coach-Pools wurden durch externe Berater begleitet (vgl. Tiedt/Ickert 2009). Für den Zweck des Coachings für Wissenschaftler liegen folgende Kriterien nahe, die kontextspezifisch ergänzt werden müssen:

- abgeschlossenes Hochschulstudium,
- Coaching-Ausbildung in einer anerkannten Ausbildungseinrichtung,
- Berufserfahrung in der Wissenschaft oder in der Beratung von wissenschaftlichen Einrichtungen,
- Führungs- oder Managementenerfahrung oder eine vergleichbare Beratungserfahrung,
- regelmäßige Supervision,
- regionale Verfügbarkeit,
- angemessener Stundensatz.

Vorteile des Pool-Modells

Mit dem Modell des Coach-Pools werden eine Reihe von Vorteilen hinsichtlich Qualität und Effizienz gegenüber hochschulinternen Coaches oder der individuellen Einzelvermittlung

von Coaches verbunden:

Vertrauen: Externe Coaches sind gegenüber z.B. hochschulinternen Coaches (etwa in der Personalabteilung oder im Weiterbildungszentrum der Hochschule angesiedelt) unbefangener und somit für den Klienten vertrauensvoller. Für das Coaching ist auch die atmosphärische Passung zwischen Coach und Coachee wichtig. Ein Pool ermöglicht es, dem Coachee aus einer Auswahl von Personen einen passenden Coach auszuwählen, was etwa bei einer geringen Anzahl festangestellter interner Coaches nur begrenzt möglich ist.

Effizienz: Die zentrale Ansprache und Auswahl der Coaches ist effizienter, als wenn individuell Einzelcoaches gesucht werden. Die Verfügbarkeit der Coaches ist höher, da auf den gesamten Pool zugegriffen werden kann. Die Bedingungen des Coachings werden einmalig einheitlich und verbindlich in Rahmenverträgen ausgehandelt.

Qualität: Die Qualitätssicherung des Coaching-Angebots wird zentral durchgeführt. Sowohl die Auswahl der Coaches als auch die Evaluation des Coachings kann systematisch und vergleichend vorgenommen werden. Weiter können die ausgewählten Coaches bei Aufnahme in den Pool in einer Informationsveranstaltung unaufwändig mit dem Hochschulsystem und mit Vorgaben des Landes vertraut gemacht werden. Durch die kontinuierliche Beauftragung sammeln die Coaches Erfahrungen im Bereich des Wissenschaftscoachings und können sich so spezialisieren.

Akzeptanz: Im Bereich der Wissenschaft, wo individuelle Beratungsformate bislang nicht üblich sind, wird der Bedarf

nach Coaching oftmals noch als Defizit oder Eingeständnis von Inkompetenz angesehen. Ein landesweit systematisch und transparent angelegtes Unterstützungsangebot normiert diese Maßnahmen und erhöht die Akzeptanz.

4. Fazit

Eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Coaching-Aktivitäten in der Wissenschaft ist in Deutschland zu verzeichnen. Hinzu kommen zahlreiche weitere Personalentwicklungsmaßnahmen von Hochschulen, Förderorganisationen, Stiftungen, Verbänden und privaten Anbietern. Eine Ausweitung des Wissenschaftscoachings und anderer Angebote ist im Zuge der Professionalisierung der Wissenschaft und des Wissenschaftsmanagements zu erwarten. Es besteht die Gefahr, dass die Personalentwicklungsangebote im Bereich der Wissenschaft unsystematisch entwickelt werden und eine ähnliche Unübersichtlichkeit entsteht, wie es auf dem Markt der sonstigen Erwachsenenbildung der Fall ist. Um dieser Entwicklung vorzubeugen, sollten Standards für Wissenschaftscoaching entwickelt und die Angebote hochschulübergreifend koordiniert werden. Nur so können die Qualität der Angebote hergestellt und Nutzer in die Lage versetzt werden, gute von weniger guten Angeboten zu unterscheiden.

Zwar bieten sich universitätsinterne Zentraleinrichtungen an, hochschulweite Angebote zu machen. Hier bestehen aber eine Reihe von Problemen: zumindest bei den kleineren Hochschulen werden die Ressourcen nicht ausreichen, ein umfassendes und flexibles Angebot vorzuhalten. Zwar haben viele dieser Weiterbildungseinrichtungen ihr Angebot in den letzten Jahren erweitert und sich professionalisiert, dennoch bestehen weiterhin Vorbehalte gegenüber der Qualifikation und Professionalität der internen Berater. Auch kann bei internen Coaches der Zweifel an Unabhängigkeit und Vertraulichkeit ein Hemmnis für die Akzeptanz bedeuten.

Aufgrund des Föderalismus sind die Hochschulen in Deutschland auf Länderebene verbunden. Organisatorisch spricht daher einiges für eine landesweite Koordinierung der Coaching-Angebote in einem Coach-Pool. Die kritische Größe für einen Coach-Pool wird so leicht erreicht, die Auswahlprozesse, die Weiterqualifizierung sowie die Evaluation der Coachings können zentral und vergleichbar vollzogen werden. Außerdem können die Angebote mit anderen Landesprogrammen abgestimmt werden, beispielsweise könnten Förderprogramme für Verbundforschung durch Berater aus dem Pool begleitet werden.

Der Zeitpunkt zum Aufbau von landesweiten Coach-Pools erscheint günstig. Viele Hochschulen suchen nach individuellen Lösungen zur Bereitstellung solcher Angebote. Erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Modellen und mit För-

derprogrammen sind gemacht worden. Diese sollten systematisch ausgewertet werden. Der weitere Ausbau der Personalentwicklungsangebote für Wissenschaftler ist absehbar, weil der zunehmende Wettbewerb zwischen den Hochschulen Handlungsdruck erzeugt. Eine landesweite und hochschulübergreifende Abstimmung dieser Angebote kann zur Übersichtlichkeit und Qualität beitragen und die Attraktivität der Forschungsstandorte erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Fischer-Epe, M. (2009):* Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Reinbek bei Hamburg.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzmann, S./Scott, P./Trow, M., (1994):* The New Production of Knowledge. London.
- Hebecker, E./Szczyrba, B. (2009):* Promotionscoaching. Von einer Privatangelegenheit zum institutionellen Support. In: Organisationsberatung Supervision Coaching, 16. Jg. 2009, H. 2, S. 183-192.
- Hubrath, M. (2009):* Coaching für neu berufene Professor/innen. In: Organisationsberatung Supervision Coaching, Jg. 16/H. 2, S. 202-211.
- Jasanoff, S. (2004):* Ordering Knowledge, Ordering Society. pp. 13-45 In: Jasanoff, S. (Hg.): States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order. London.
- Klinkhammer, M. (2009):* Angebot und Nachfrage von Coaching für Wissenschaftler/innen. In: Organisationsberatung Supervision Coaching, Jg. 16/H. 2, S. 122-133.
- Knorr Cetina, K. (1984):* Die Fabrikation der Erkenntnis - Zur Anthropologie der Naturwissenschaften. Frankfurt a.M.
- OSC - Organisationsberatung Supervision Coaching (2009):* Themenschwerpunkt „Coaching für Wissenschaftler/innen“ (Gastherausgeber: Ferdinand Buer), Jg. 16/H. 2. Wiesbaden.
- Peus, C./Weisweiler, S./Frey, D. (2009):* Coaching für Habilitand/innen am Beispiel der LMU München. In: Organisationsberatung Supervision Coaching, Jg. 16/H. 2, S. 193-201.
- Söffte, C. (2009):* Erfahrungen aus Aufbau und Steuerung eines internen Netzwerks externer Coaches. In: Schreyögg, A./Schmidt-Lellek, C. (Hg.): Die Organisation in Supervision und Coaching. Wiesbaden. S. 191-199.
- Tiedt, A./Ickert, F.-D. (2009):* Individuelle Qualifizierung über einen Coach-Pool. In: Innovative Verwaltung, Jg. 2009/H. 5, S. 18-21.
- Weingart, P. (2001):* Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.
- Wildt, J. (2009):* Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. In: Organisationsberatung Supervision Coaching, Jg. 16/H. 2, S. 220-227.
- Wissenschaftsrat (2008):* Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08, Berlin (04.07.2008). Online: http://www.exzellente-lehre.de/pdf/empfehlungen_zur_qualitaetsverbesserung_von_lehre_und_studium_2008.pdf [12.10.2010].
- WKN – Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2009):* Von Agrar- bis Wirtschaftswissenschaften: Alle über einen Leisten? Zu Forschungsevaluationen in Niedersachsen und ihren fachspezifischen Kriterien. Online unter: www.wk.niedersachsen.de/download/40767 [Stand: 13.10.2010].

■ **Dr. Malte Schophaus**, Dipl.-Psych., Coach und Kommunikationstrainer. Referent für Evaluation und Forschungsqualität, Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen,
E-Mail: malte.schophaus@wk.niedersachsen.de,
Web: www.wk.niedersachsen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik

ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Matthias Klumpp



Matthias Klumpp

Die neuen Akteure im Hochschulmanagement: Hochschulprofessionen

Verschiedene Veränderungstendenzen im Hochschulmanagement verbinden sich in dem zentralen Bereich des Hochschulpersonals. Die akademischen wie auch nicht-akademischen Mitarbeiter müssen sich verschiedenen parallelen *Veränderungen* stellen wie beispielsweise der zunehmenden Autonomie der Hochschulen, neuen Finanzierungs- und Fundraisingkonzepten, neuen externen Evaluations- und Stakeholder-Konzepten, einer zunehmenden nationalen und internationalen Konkurrenz in den Bereichen Lehre und Forschung sowie Trends zur Standardisierung, Forderung nach Exzellenz-Konzepten und Exzellenz-Orientierung wie beispielsweise in Rankings (vgl. Kehm/Mayer/Teichler 2008, Klumpp 2007, SJTU 2007, Teichler 2007, Teichler 2005, World Bank 2002, Barnes 1999). Die Diskussion zu Veränderungen und gegebenenfalls auch festzustellenden „Krisen“ im Hochschulwesen ist nicht neu und hat vielfältige Gesichter und Aspekte (vgl. Symes/McIntyre 2000, Smith/Webster 1997, Scott 1984, Prange/Jowett/Fogel 1982, Jaspers 1923). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Veränderungen zum „Grundsetting“ von Hochschulen gehören und diese keinesfalls ein kurzzeitiger Übergangszustand sind, was zu einer permanenten Re-Evaluation auch der im Bereich Human Resources notwendigen Ansätze für das Hochschulmanagement führt (vgl. Lucht 2007).

Aus einer wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive macht die besondere Natur der Hochschulbildung zwischen öffentlicher Dienstleistung (zumeist öffentlicher Hochschulen mit dem Konzeptbereich des New Public Management) und gleichzeitig auch privaten Elementen des Human Resource-Arbeitsmarktes (mit entsprechenden betriebs- und volkswirtschaftlichen Konzepten) ein *spezifisches* Change Management- und HR-Konzept für Hochschulen notwendig (vgl. Klumpp 2009, Kruszynski 2007, Johnes 2006, Gu-tierrez 2005, Ziegele 2005, Klumpp/Lenk 2004, McMillan/Datta 1998, Henkel 1991). Obwohl Veränderungen in diesem Umfeld insbesondere für Anreizstrukturen akademischer Mitarbeiter/innen umfangreiche Diskussionen hervorgerufen haben (u.a. zur „W-Besoldung“¹), bleibt ein wichtiger Bereich der Entwicklung bisher weitgehend ausgeblendet: Die Veränderungen im Bereich der nicht-akademischen Mitarbeiter sind teilweise deutlich weitgehender – Forschungsergebnisse legen sogar die Emergenz neuer Berufsgruppen in den Bereichen Fundraising, Alumni-Management, Projekt- und Programm-Management sowie Spezialisten/innen für Recruiting und PR nahe (vgl. Kehm/Mayer/Teichler 2008, Kehm/Mayer/Teichler 2005).

Diese Tätigkeiten bzw. die damit befassten Personen können als „neue Hochschulprofessionen“ beschrieben werden (vgl. auch die gleichlautende Fragestellung bei Krücken/Blümel/Kloke 2010). Eine *Anfangsdefinition* dafür kann lauten: Als *Hochschulprofessionen* werden alle Tätigkeiten und die sie ausführenden Personen beschrieben, welche hochspezialisierte Funktionen im Hochschulmanagement umfassen, aber in der Regel weder Verwaltungsprozessen noch Wissenschaftsprozessen eindeutig zugeordnet werden können, sondern vielmehr als Kerngedanken die „Hochschulentwicklung“ in sich tragen bzw. anstreben. Diese Tätigkeiten sind in der Regel projektorientiert und strategischer Natur und tragen in allen Funktionsbereichen der Forschung, der Lehre und auch des Transfers zu den Potenzialen und zur Wirksamkeit der Hochschule bei.

Damit ergibt sich die Kernfragestellung des vorliegenden Beitrages, der

- diese neuen Tätigkeitsbereich der Hochschulprofessionen exemplarisch und in einer vertieften Definition beschreiben soll (deskriptive Zielsetzung),
- die Emergenz dieser Tätigkeitsbereiche beleuchten und ein ganzheitliches Konzept zur Etablierung der Hochschulprofessionen entwickeln soll (explanative Zielsetzung) sowie
- die daraus erwachsenden Handlungsanforderungen für das Hochschulmanagement, insbesondere für das Personalmanagement in Hochschulen, daraus ableiten soll (handlungsimplikative Zielsetzung).

Zuallererst muss als Rahmensetzung festgestellt werden, dass Hochschulbildung als – international gesehenes – Generalthema mit der Bezeichnung „Wachstumsmarkt“ verbunden werden kann: Sowohl die absolute Studierendenzahl als auch die gesamten Ausgaben für Forschung und Bildung steigen tendenziell an, wie die nachfolgenden Tabellenübersichten zeigen. Dies ist von Bedeutung, um dem Standardargument gegen Veränderungen gerade im Personalbereich entgegen zu treten, eine Veränderung oder sogar Ausweitung der Personalmittel und Personalstellen sei durch Budgetrestriktionen per se nicht möglich.

¹ Mit der neuen W-Besoldung wird die Vergütung von Hochschullehrern anders als in der älteren C-Besoldung geregelt. Ein wesentlicher Unterschied in der neuen W-Systematik ist die explizite Vorgabe einer Aufteilung in Grundgehalt und zu vereinbarenden leistungsabhängigen Vergütungsbestandteilen wie zum Beispiel in Abhängigkeit von einer individuellen Drittmitteleinwerbung und Publikationstätigkeit.

Daraus ergeben sich zwei wesentliche Aussagen für den Bereich des Human Resource-Management in Hochschulen: *Erstens* stellen Budgetfragen in der Gesamtsicht nur ein *untergeordnetes* Problem dar (wenn dies auch in Einzelfällen durchaus als Engpassfaktor beschrieben werden kann), was zur allgemeinen Möglichkeit des Einsatzes von spezialisierten Mitarbeitern im Bereich der Hochschulprofessionen führt. Die Budgetmittel in Summe sind vorhanden, ohne hier an dieser Stelle über die spezifische Mittelverteilung auf einzelne Hochschulbereich und Personalstellen argumentieren und sie verifizieren zu können. Für den Bereich des deutschen Hochschulwesens kann ergänzt werden, dass insbesondere durch die häufig zusätzlich fließenden Mittel aus dem neuen Finanzierungsinstrument Studiengebühren ebenfalls eine Möglichkeit zur spezifischen Stellenbesetzung eröffnet wird (allerdings fokussiert bzw. gebunden an den Bereich der Lehre).

Zweitens muss davon ausgegangen werden, dass im Gegenzug zu einem gesteigerten *Zufluss* an öffentlichen Mitteln (vgl. Lissabon Agenda der EU, EUA 2007) auch eine gesteigerte *Erwartungshaltung* bezüglich der Professionalität und der „Accountability“ im Bereich der Hochschulen vorzufin-

den sein wird (vgl. McMillan/Datta 1998, Barnes 1999, World Bank 2002, Ziegele 2005). Dies verbindet sich gerade im Personalbereich als dem aufwandsintensivsten Bereich einer Hochschule mit einer gesteigerten Anforderung sowohl an die *Prozessdurchführung* (Handlungsprofessionalisierung und -dokumentation) als auch an die *Prozessergebnisse* (Nachweis der Outputs in Form eines Beitrages zur Hochschulentwicklung). In diesem Kontext sind gerade die spezialisierten Tätigkeiten der neuen Hochschulprofessionen von besonderer Bedeutung, da sie in der Regel spezifischen und/oder zusätzlichen Aufwand in Form neuer Personalstellen aufweisen und auch den geforderten besonderen Beitrag zur Hochschulentwicklung laut Definition leisten sollen.

1. Abgrenzung der Hochschulprofessionen und Handlungsfelder

An den Hochschulen in Deutschland und in vielen anderen Ländern ist ein Prozess zunehmender Professionalisierung der Hochschulmitarbeiter in mehrfacher Hinsicht zu erkennen:

- Beratungen und Entscheidungen stützen sich stärker auf

systematische Informationen, die selbst vermehrt durch statistische Erhebungen, Hochschulforschung, systematische Evaluation und professionelle Beratern Tätigkeit bereitgestellt werden;

- eine Professionalisierung der Leitungen von Hochschulen und Fachbereichen ist zu beobachten (längere Amtszeiten, Freistellung von Forschung und Lehre, mehr systematische Vorbereitung auf Managementfunktionen u.a. durch Weiterbildung wie z.B. im CHE-Hochschulkurs);

- Berufspositionen an den Hochschulen nehmen zu, die weder der Routine-Administration noch unmittelbar der Forschung und Lehre zuzurechnen sind: Diese Positionen, die als Hochschulprofessionen bezeichnet werden können, stehen im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen.

Diese Professionalisierung ist zweifellos darauf zurückzuführen, dass heute die Gestaltung der Hochschulen als zu komplexe Aufgabe gilt, als dass sie von allen Akteuren in der Hochschule gleichermaßen informiert wahrgenommen werden kann. Hinzu kommt, dass

Tabelle 1: Studierende im tertiären Bereich (OOPEC 2007, Seite 93)

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
EU-25	:	:	:	:	14 392	14 892	15 207	15 737	16 329	16 887	17 319
EU-15	11 513	11 810	11 933	12 266	12 324	12 525	12 563	12 820	13 191	13 590	13 860
Euro area	9 445	9 581	9 685	9 919	9 922	9 919	10 003	10 204	10 372	10 685	10 966
Belgium (1)	322	353	358	361	:	352	356	359	367	375	386
Czech Republic	:	:	:	196	215	231	254	260	285	287	319
Denmark	170	170	167	180	183	190	189	191	195	202	217
Germany (2)	2 132	2 156	2 144	2 132	2 098	2 087	2 055	2 084	2 160	2 242	2 331
Estonia	:	:	:	39	43	49	54	58	61	64	66
Greece	314	:	329	363	374	388	422	478	529	562	597
Spain	1 470	1 527	1 592	1 684	1 746	1 787	1 829	1 834	1 833	1 841	1 840
France	2 083	2 073	2 092	2 063	2 027	2 012	2 015	2 032	2 029	2 119	2 160
Ireland	118	122	128	135	143	151	161	167	176	182	188
Italy	1 770	1 792	1 775	1 893	1 869	1 797	1 770	1 812	1 854	1 913	1 987
Cyprus (3)	:	:	:	10	:	11	10	12	14	18	21
Latvia	:	:	:	62	70	82	91	103	111	119	128
Lithuania	:	:	:	84	96	107	122	136	149	168	183
Luxembourg (3)	2	:	2	2	2	3	2	3	3	3	:
Hungary	:	:	:	203	255	279	307	331	354	391	422
Malta	:	:	:	:	:	6	6	7	7	9	8
Netherlands	532	503	492	469	461	470	488	504	517	527	543
Austria	227	234	239	241	248	253	261	265	224	230	239
Poland	:	:	:	:	1 191	1 399	1 580	1 775	1 906	1 983	2 044
Portugal	276	301	320	351	352	357	374	388	397	401	395
Slovenia (2)	:	:	:	53	68	79	84	92	99	102	104
Slovakia	:	:	:	102	113	123	136	144	152	158	165
Finland	197	205	214	227	250	263	270	280	284	292	300
Sweden	235	246	261	275	281	335	347	358	383	415	430
United Kingdom	1 664	1 813	1 821	1 892	1 938	2 081	2 024	2 067	2 241	2 288	2 247
Bulgaria	:	:	:	263	261	270	261	247	228	231	229
Croatia	:	:	:	:	:	:	:	:	:	122	126
Romania (4)	:	:	:	354	361	408	453	533	582	644	686
Turkey	:	:	:	:	:	1 465	1 015	1 607	1 678	1 919	1 973
Iceland	7	8	8	8	8	9	10	10	12	13	15
Liechtenstein	:	0	0	:	:	:	1	:	:	0	1
Norway	177	173	180	185	183	188	191	190	197	212	214
Switzerland	149	148	148	:	:	:	:	:	170	186	196
Japan	3 841	3 918	3 945	:	3 964	3 941	3 982	3 973	3 967	3 984	4 032
United States	14 305	14 279	14 262	14 300	13 284	13 769	13 203	13 596	15 928	16 612	16 901

(1) Excluding independent private institutions; excluding the German speaking community for 2004.
(2) Excluding ISCED level 6 for 1998-2004.
(3) Most tertiary students study abroad and are not included.
(4) Excluding ISCED level 6 for 1998-2002.
This table includes the total number of persons who are enrolled in tertiary education (including university and non-university studies) in the regular education system in each country; it corresponds to the target population for policy in higher education; it provides an indication of the number of persons who had access to tertiary education and are expected to complete their studies, contributing to an increase of the educational attainment level of the population in the country in case they continue to live and work in the country at the end of their studies.

Tabelle 2: Ausgaben für tertiäre Bildung (OOPEC 2007, Seite 97)

	Expenditure on educational institutions					
	Public expenditure on education (PPS 1 000 million)		Public expenditure (% of GDP)	Private expenditure (% of GDP)	Annual expenditure on public and private educational institutions per pupil/student (PPS for full-time equivalents)	
	1995	2003	2003	2003	1995	2003
EU-25	:	515.6	4.9	0.6	:	5 518
EU-15	:	470.5	4.9	0.6	:	6 002
Euro area	:	364.1	4.8	0.6	:	5 883
Belgium	:	16.1	5.8	0.4	:	6 396
Czech Republic	5.1	6.8	4.3	0.4	:	3 279
Denmark	7.6	11.7	6.7	0.3	:	7 251
Germany	68.6	91.5	4.4	0.9	4 972	5 861
Estonia	0.5	0.8	5.3	:	:	:
Greece	3.3	8.2	3.9	0.2	:	3 848
Spain	24.4	38.2	4.2	0.5	3 025	5 117
France	62.2	88.5	5.7	0.6	4 444	6 248
Ireland	2.8	5.1	4.1	0.3	:	5 299
Italy	48.9	64.1	4.5	0.4	:	6 251
Cyprus	0.4	0.9	6.5	1.4	3 322	5 690
Latvia	0.7	1.1	4.9	0.8	:	2 234
Lithuania	1.0	1.8	4.8	0.5	1 285	2 129
Luxembourg	0.5	0.9	4.0	:	:	:
Hungary	4.2	7.8	5.5	0.6	:	:
Malta	0.2	0.3	4.4	1.4	:	4 280
Netherlands	14.3	22.3	4.5	0.5	4 066	6 234
Austria	9.5	11.7	5.2	0.3	6 261	7 481
Poland	12.3	21.9	5.6	0.7	:	2 657
Portugal	6.0	9.3	5.5	0.1	:	4 307
Slovenia	:	2.0	5.4	0.9	:	4 968
Slovakia	1.8	2.6	4.3	0.5	1 351	2 305
Finland	5.6	8.2	6.0	0.1	4 677	6 139
Sweden	11.5	16.8	6.6	0.2	:	6 916
United Kingdom	49.1	77.8	5.1	1.0	:	6 281
Bulgaria	1.3	2.1	3.9	0.7	:	1 634
Croatia	:	2.0	4.6	:	:	:
FYR of Macedonia	:	:	3.3	:	:	:
Romania	:	4.9	3.4	:	:	:
Turkey	6.7	15.3	3.6	0.1	:	:
Iceland	0.2	0.6	7.4	0.7	:	6 900
Liechtenstein	:	0.0	:	:	:	5 938
Norway	6.5	11.1	6.5	0.1	:	8 207
Switzerland	:	12.7	5.9	0.6	:	:
Japan	83.3	111.7	3.6	1.3	:	6 779
United States	306.6	521.4	5.4	2.1	:	10 005

(1) Refer to the Internet metadata file (http://europa.eu/estaf/infosdds/ev/educ/educ_list_of_indic.htm).

taktnetzwerke (Region, Unternehmen), Assistenzfunktionen bzw. Entscheidungsvor- und -nachbereitung bei Fachbereichsleitungen und Hochschulleitungen, Entwicklung und Steuerung sowie Akkreditierung von Studienprogrammen, Gender Management, hochschuldidaktische Qualifizierung, Koordination der Lehrevaluation und von Absolventenbefragungen sowie Innovations- und Transfermanagement. Diese Auflistung bliebe jedoch per definitionem unvollständig, weil sich immer mehr Sachgebiete arbeitsteilig herausbilden und Gemeinsamkeiten der Tätigkeiten dadurch möglicherweise nicht adäquat herausgearbeitet werden können.

Anders als Hochschulangehörige in Forschung und Lehre müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesen Berufsgruppen Experten des Hochschulsystems sein – und anders als Spezialisten der Hochschulverwaltung ist für ihre Tätigkeit große Vertrautheit mit Forschung und Lehre als den Kernfunktionen der Hochschulen unentbehrlich. Es zeigt sich, dass die Hochschulprofessions inzwischen etwa ein Zehntel der Größenordnung der in Forschung und Lehre Tätigen haben (vgl. Klumpp/Teichler 2005). Als wichtige Tätigkeiten unabhängig von Fachthemen werden dabei sichtbar:

mit wachsender Gestaltungsverantwortung der einzelnen Hochschulen und mit wachsender Gestaltungsmacht der Hochschul- und Fachbereichsleitungen auch die Akzeptanz professioneller Lösungsmuster zunimmt. Bisher hat sich in Deutschland jedoch weder eine klare Begrifflichkeit noch ein klares Berufsbild für die *Hochschulprofessions* herausgebildet. Ein erster Versuch dazu könnte sich auf zwei Gedankenlinien stützen:

- (A) Der Weg einer *Negativdefinition*: Personen, die diese Aufgaben wahrnehmen, sind weder primär in Forschung und Lehre tätig noch üben sie routinemäßige Verwaltungs- und Dienstleistungsfunktionen ohne engen Sachbezug zu Forschung und Lehre aus noch sind sie selbst in Leitungspositionen.
- (B) Der Weg einer *Positivdefinition* als enumerative Nennungen ihrer Arbeitsgebiete: Fundraising, Alumni-Management, Projekt- und Programm-Management, Recruiting und Hochschulmarketing, Studienberatung und Studiengangsplanung, Career Service, Forschungsmanagement (inkl. Exzellenzkonzepte, Clustersteuerung etc.), internationale Kooperationen und Kon-

- Recherche, Konzeptausarbeitung und Projektierung,
- Entscheidungsumsetzung und laufende professionelle Dienstleistungen wie z.B. Beratung und Konzeptbegleitung,
- Initiierung und Koordination von Projekten der Hochschulentwicklung.

Zentrales Element einer Abgrenzung der Hochschulprofessions ist daher wie im vorstehenden Definitionsvorschlag beschrieben die Orientierung bzw. Aufgabenableitung aus der Frage und Konkretisierung der Hochschulentwicklung als strategischer und projektorientierter Aufgabe. Die Angehörigen der so beschriebenen Hochschulprofessions haben als ein starkes verbindendes Element die sehr hohe Affinität zum Wissenschafts- und Bildungsbereich. Für viele dieser Mitarbeiter käme nach eigenem Bekunden eine Berufstätigkeit außerhalb des Wissenschaftsbereiches nicht in Frage. Weiterhin finden sich in Bezug auf die Berufsbiographie zwei ausgeprägte Gruppen: Die eine Gruppe kommt selbst aus dem Wissenschaftsbereich und hat zuvor beispielsweise promoviert. Andere Personen jedoch kommen

als Experten aus Gebieten außerhalb des Wissenschaftsberreiches und bringen daher auch Erfahrungen aus anderen Organisationen wie beispielsweise karitativen oder umweltorientierten Einrichtungen im Themengebiet des Fundraising mit (vgl. Klumpp/Teichler 2005).

Der Bereich der Hochschulprofessionen sowie die Bedeutung der darin enthaltenen Aufgaben ist in den letzten Jahren stark gewachsen, so dass es an der Zeit ist, ihre bisher eher fallweise und projektgetriebene Einbettung in die Hochschulen zu überwinden und zu langfristigen und institutionalisierten Lösungen zu kommen. Als Beispiel kann das Fundraising oder das Alumni-Management betrachtet werden, das in einer zunehmenden Zahl von Hochschulen als feste Planstelle mit zentraler Zuordnung zur Hochschulleitung etabliert wird. Derartige Lösungen sind beispielsweise für folgende Aspekte zu entwickeln:

- Wie werden die Hochschulprofessionen am besten in die Organisation der Hochschule eingebettet?
- Wieweit sollen die Hochschulprofessionen ihre Aufgaben unter deutlicher Lenkung durch die Hochschulleitung, Fachbereichsleitung bzw. beauftragter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wahrnehmen bzw. wieweit sollen sie ein hohes Maß professioneller Eigenverantwortung haben? Was ist erforderlich, um Hochschulprofessionen zu attraktiven Berufsbereichen zu machen, um somit kompetente Personen, Bemühungen um gute Qualifizierung und schließlich engagierte und kompetente Tätigkeit zu fördern? Wie könnten dafür auch deutlichere Karrierewege definiert werden als bisher?
- Was sollte getan werden, um eine gute Qualifizierung der Hochschulprofessionen zu ermöglichen? Welche Rolle sollten dabei Aufbaustudien (z.B. neue Master-Studiengänge), berufsbegleitende Studiengänge, Weiterbildungsangebote haben und welche weiteren Maßnahmen bieten sich an?

Solche Fragen nach der zukünftigen Rolle und Einbettung der Hochschulprofessionen können jedoch nicht isoliert betrachtet werden: Sie hängen eng mit dem *Verständnis der Hochschule als Organisation* insgesamt zusammen. In den USA beispielsweise hat das professionelle Management der Hochschule so große Bedeutung, dass vereinzelt die Zahl der Angehörigen der Hochschulprofessionen die der Wissenschaftler erreicht, viele Angehörige der Hochschulprofessionen sogar in höheren Positionen und Einkommensstufen arbeiten als Professorinnen und Professoren und damit die Rolle der Professoren bei der Gestaltung der Hochschule sehr begrenzt ist. In Europa bestehen vielfältige organisatorische Ansätze, die sich als Zwischenlösungen zwischen der Situation in den USA und den bestehenden fallweisen Lösungen einstufen lassen. Somit sind Entscheidungen für die zukünftige Gestaltung der Handlungsbedingungen der Hochschulprofessionen auch zentral für das Selbstverständnis der Hochschulen.

2. Entwicklung und Themenbereiche der Hochschulprofessionen

In vielen Hochschulen wurden in den vergangenen Jahren neue *Tätigkeitsfelder* beobachtet, welche typischerweise auch mit der Schaffung und Neubesetzung neuer Personalstellen einhergehen (vgl. Klumpp/Teichler 2005):

- Fundraising,
- Alumni-Management,
- Projekt- und Programm-Management,
- Recruiting und PR/Hochschulmarketing,
- Studienberatung und Studiengangplanung,
- Career Service,
- Forschungsmanagement (inkl. Exzellenzkonzepte, Clustersteuerung etc.),
- internationale Kooperationen und Kontaktnetzwerke (Region, Unternehmen),
- Assistenzfunktionen bzw. Entscheidungsvor- und -nachbereitung bei Fachbereichsleitungen und Hochschulleitungen,
- Entwicklung und Steuerung von Studienprogrammen inkl. Akkreditierungsmanagement,
- Gender Management,
- hochschuldidaktische Qualifizierung,
- Koordination der Lehrevaluation und Absolventenbefragungen,
- Innovations- und Transfermanagement.

Es bestehen verschiedene gemeinsame Eigenschaften der Tätigkeiten in den Hochschulprofessionen:

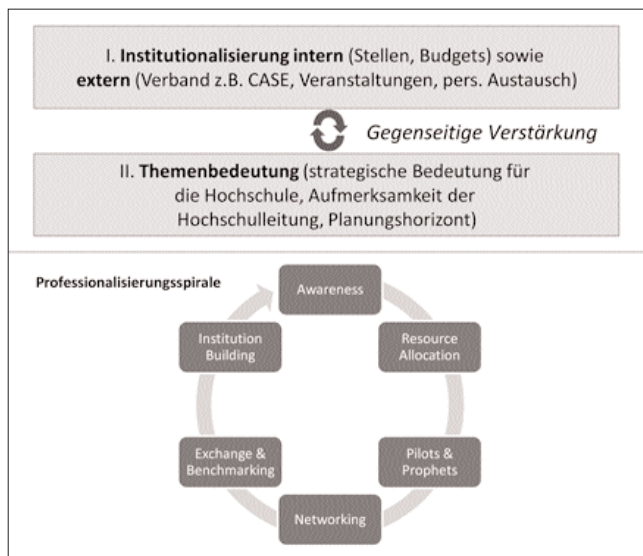
- Die *Arbeitsaufgaben* schließen typischerweise einen hohen Anteil der *Entscheidungsvorbereitung* ein.
- Die *Selbstorganisation* der in den Hochschulprofessionen Tätigen ist in der Regel sehr hoch.
- Die *aktive Steuerung* von Prozessen außerhalb des eigenen Arbeitsbereiches ist auch ein wesentlicher Bestandteil der Arbeitstätigkeit (wie zum Beispiel bei der Forschungskoordination im Rahmen von Exzellenz-Konzepten oder der Cluster-Steuerung).
- Die *Kommunikation und Kooperation* mit anderen Bereichen der Hochschule steht in der Priorität sowie bezüglich der Arbeitszeitanteile sehr weit oben und erfordert hohe soziale und kommunikative Kompetenzen der Angehörigen der Hochschulprofessionen.

Von großer Bedeutung für das eigene Selbstverständnis der Hochschulprofessionen sind die Selbstidentifikation und das Selbstbewusstsein als *eigenständige* Berufsgruppe oder Profession. Dies hängt wiederum von zwei sich gegenseitig verstärkenden *Entwicklungsfaktoren* ab (siehe Professionalisierungsumfeld im oberen Abschnitt in Abbildung 1):

- zum einen vom Grad der internen und externen *Institutionalisierung* durch Stellen, Budgets und Positionen innerhalb der Hochschule sowie durch Verbände, Konferenzen und Tagungen dieser Berufsgruppen außerhalb der Hochschule,
- zum anderen von der *strategischen Bedeutung* des jeweiligen Themengebietes für die gesamte Hochschulentwicklung und damit einer Bedeutungszuschreibung innerhalb der Hochschule und insbesondere durch die Hochschulleitung.

Die in Abbildung 1 dargestellte *Professionalisierungsspirale* beschreibt einen typischen Verlauf einer fachbezogenen Professionalisierung der Hochschulprofessionen: Nach der Aufmerksamkeit („Awareness“) für ein Themengebiet erfolgt in der Regel eine *Ressourcenbereitstellung* beispielsweise in der Form einer Personalstelle. Diese bringt eine *vorbereitende Tätigkeit* einer Person (oft als „Prophet im ei-

Abbildung 1: Professionalisierungsumfeld und Professionalisierungsmodell der Hochschulprofessionen Studierende im tertiären Bereich



genen Haus“ oder Pilotprojekt beschrieben) mit sich, welche die strategische Bedeutung und Aufmerksamkeit für das Themengebot weiter erhöht. Darüber hinaus streben diese Mitarbeiter dann ein internes und externes *Networking* zu ihrem Fachgebiet an, so wie beispielsweise einschlägige Verbände in den Bereichen *Alumni Management und Fundraising* (vgl. CASE EUROPE 2008, ACN 2008). Diese *Networking*-Phase führt in einer weiteren Professionalisierungsstufe zur Möglichkeit eines Austausches sowie eines *Benchmarkings*, welches wiederum für die interne Positionierung und Professionalisierung des Themenbereiches Unterstützung liefert. Sollten noch keine *Institutionen* wie beispielsweise Verbände vorhanden sein, so bilden sich als finale Stufe der Professionalisierung ebensolche Einrichtungen fachspezifisch heraus („Institution Building“).

Die *Zusammenarbeit* mit anderen Institutionen und Personen innerhalb der Hochschule kann im Großen und Ganzen als gut beschrieben werden (vgl. Klumpp/Teichler 2005). Dies könnte unter anderem erstens dadurch erklärt werden, dass die betreffenden Themenfelder hohe Aufmerksamkeit seitens der Hochschulleitung genießen bzw. eine hohe strategische Bedeutung für die gesamte Hochschulentwicklung haben. Zweitens unterliegen die Hochschulprofessionen als neue Tätigkeiten und oft auch neu geschaffene Stellen keiner expliziten Themen- und Ressourcenkonkurrenz mit bestehenden Tätigkeiten und Stellen. Drittens sind die in diesen Hochschulprofessionen anzutreffenden Personen in der Regel sehr überzeugende und durchsetzungsstarke Persönlichkeiten, welche in der Lage sind, sich innerhalb der Hochschule Gehör und Akzeptanz zu schaffen (vgl. Klumpp/Teichler 2005).

3. Abgeleitete Organisationsfragen im Hochschulmanagement

3.1 Aufbauorganisation

Die weitere Entwicklung in Bezug auf die organisatorische Einbindung der neuen Hochschulprofessionen kann in einer theoretischen Hypothesenbetrachtung *drei Richtungen* ein-

schlagen, wobei die individuellen Ausprägungen in den einzelnen Hochschulen durchaus unterschiedlich sein können und sein werden:

- *Erstens* ist die Integration in die bestehende Hochschulverwaltung in Anlehnung an das Hochschulmodell der USA denkbar. Damit würde sich das Selbstverständnis der Verwaltung grundlegend in Richtung eines serviceorientierten Hochschulmanagements mit vielfältigen Dienstleistungs- sowie Planungs- und Führungsfunktionen verändern (vgl. Gornitzka 2006).
- *Zweitens* ist die Herausbildung als organisatorisch eigenständiger Bereich denkbar, wie es an einigen Hochschulen durch eine tatsächliche rechtliche Eigenständigkeit solcher typischer Aufgaben schon geschieht.
- *Drittens* ist die Option einer engeren Einbindung bzw. Integration in die Hochschulen selbst möglich, wie es beispielsweise in den Hochschulen südeuropäischer Länder praktiziert wird (vgl. als Beispiel Summacum 2008).

3.2 Ablauforganisation im Human Resource Management

Daneben wird die Frage der Wirksamkeit und Professionalität der basalen HR-Prozesse eine hohe strategische Bedeutung für die Hochschulprofessionen und deren Erfolg in den Hochschulen ausmachen. Die folgenden Punkte können dazu in der Struktur eines „Mitarbeiterlebenszyklus“ schlaglichtartig die Handlungsanforderungen bezüglich der Prozesse in den Hochschulen andeuten:

- (a) Die *Akquisition* des spezialisierten und hochqualifizierten Personals im Bereich der Hochschulprofessionen wird zunehmend schwierig und die Spitzenkräfte bis hin zu Personen für die Fachbereichs- und Hochschulleitung werden stärker umworben als bisher; daher werden sich auch die tradierten Routinen in der Personalbeschaffung verändern, beispielsweise werden Headhunter immer häufiger zum Einsatz kommen.
- (b) Die *Integration* der Mitarbeiter im Bereich der neuen Hochschulprofessionen wird deutlich komplizierter und aufwändiger als bei einfachen Verwaltungsmitarbeitern. So ist beispielsweise die Einbindung von (leitenden) Fundraising-Mitarbeitern sehr zeitintensiv, da zum Beispiel auch ein Zugang zu den Mitgliedern der Hochschulleitung essentiell für den Erfolg im Bereich des Fundraising ist.
- (c) Die *Akzeptanz* der Spezialisten der Hochschulprofessionen durch die bestehenden Mitarbeiter der Hochschulverwaltung wie auch der akademischen Hochschulangehörigen ist schwer sicherzustellen, aber dennoch grundlegend für den Arbeitserfolg der Hochschulprofessionen, die ohne Kooperation nicht entsprechend den Erwartungen wirken können wie beispielsweise die Programm- und Konzeptkoordinatoren im Bereich der Steuerung von Forschungsclustern.
- (d) Die *Verwendung* der Arbeitsergebnisse der Mitglieder der Hochschulprofessionen ist eine weitere wichtige Aufgabe, wofür fallweise neue Verbreitungs- und Kommunikationsstrukturen innerhalb der Hochschulen notwendig werden, beispielsweise um schnell und effizient alle Forschenden einer Hochschule zu erreichen.
- (e) Weiterhin wird die *Weiterbildung* der Experten in den Hochschulprofessionen zu einer signifikanten Herausforderung für die Hochschulen werden. In der Regel werden diese keine wissenschaftliche Weiterqualifikation

wie zum Beispiel eine Promotion anstreben, jedoch auf einen hohen Wissenszufluss von außen durch Tagungen, Seminare, Workshops etc. angewiesen sein, u.a. für das so wichtige persönliche Networking in diesen Bereichen. Dies kann beispielhaft mit dem umfangreichen Programm der amerikanischen CASE-Organisation aufgezeigt werden (vgl. CASE 2008).

- (f) Darüber hinaus ist in einer persönlichen *Entwicklungsperspektive* für die Mitarbeiter der Hochschulprofessionen zu konstatieren, dass diese bis dato im deutschen Hochschulsystem ohne langfristige Karriereperspektive dastehen, u.a. durch die Tatsache, dass Positionen der Hochschulleitung in der Regel als „Closed Shop“ für Juristen und Hochschullehrer angesehen werden. Dies kann zumindest langfristig als Motivationshindernis wirken, da eine „Ziel- und Aufstiegsperspektive“ fehlt.
- (g) Ebenso ist bei *Beendigung* entsprechender Arbeitsverhältnisse an die Etablierung professioneller „Outplacement-Routinen“ zu denken. Dies wird notwendig sein, um qualifiziertes und motiviertes Personal nach Abklingen der derzeitigen „Pionier-Stimmung“ in den Tätigkeitsbereichen der Hochschulprofessionen für den Start in eine solche Berufslaufbahn gewinnen zu können.
- (h) Schlussendlich werden in Zukunft auch spezifischere *Arbeitsplatzbeschreibungen* notwendig sein, um die weitere Ausdifferenzierung und Professionalisierung der Hochschulprofessionen zu ermöglichen und zu unterstützen. Dies stellt nach dem Gedanken eines Kreislaufes der dargestellten Aufgaben wiederum die Grundlage für die Akquisition des Personals in den Hochschulprofessionen gemäß dem ersten Punkt dar.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Beobachtung einer Emergenz neuer Tätigkeitsfelder in den Hochschulen kann wissenschaftlich durch Definitionsansätze wie dargestellt sowie durch Beschreibung zu beobachtender Professionalisierungstendenzen erfolgen. Dies geschieht im vorgestellten Artikel durch einen Arbeitsvorschlag zur Definition sowie den Entwurf und die Beschreibung einer „Professionalisierungsspirale“, welche themenspezifisch bereits in einigen Segmenten wie dem Alumni-Management oder dem Fundraising an Hochschulen beobachtet werden konnte. Daraus lassen sich gegebenenfalls Ansätze für die Professionalisierung in anderen Arbeitsgebieten der neuen Hochschulprofessionen ableiten. Schließlich wurden Entwicklungsoptionen für die organisatorische Einbettung der beschriebenen neuen Tätigkeiten vorgestellt und ein Entwurf für ein integriertes und prozessorientiertes Handlungskonzept für die Personalentwicklung im Bereich der neuen Hochschulprofessionen vorgelegt. Insgesamt wird die weitere Entwicklung der Hochschulprofessionen nach Einschätzung des Autors stark durch die folgenden Aspekte geprägt werden:

- Eine ausdifferenzierte *Aufgabendefinition* ist für das Selbstverständnis und die Kooperation der Hochschulprofessionen untereinander und mit anderen Bereichen der Hochschule notwendig.
- Die Frage der *institutionellen Einbettung* stellt sich mit den oben ausgeführten Entwicklungsoptionen, insbesondere jedoch in Bezug auf die bereitgestellten Budgets und

Stellen im Rahmen der hochschulinternen Mittelverteilung.

- Für die betreffenden Mitarbeiter der Hochschulprofessionen stellt sich perspektivisch die bedeutende Frage der erreichbaren Positionen und möglichen *Karrierewege*. Die „Anschlussfähigkeit“ in Bezug auf Aufstiegsoptionen innerhalb der Hochschule muss gegeben sein, um die Hochschulprofessionen langfristig für hochqualifizierte Personen attraktiv zu machen.

Die komplexe Frage der adäquaten *Erstausbildung und Weiterbildung* der neuen Hochschulprofessionen wird neue Anforderungen an Bildungsstrukturen speziell für den Hochschulbereich selbst stellen. Insgesamt werden diese Fragestellungen sowie die weitere Entwicklung der Hochschulprofessionen eine wichtige Rolle in der gesamten Hochschulentwicklung spielen und sollte daher im Fokus der Betrachtung durch die Hochschulen selbst sowie auch die Hochschulforschung stehen.

Literaturverzeichnis

- Alumni-clubs.net (ACN) (2008)*: Verband der Alumni-Organisationen im deutschsprachigen Raum, download: <http://www.alumni-clubs.net> (Abrufdatum: 30.06.2008).
- Barnes, J. (1999)*: Funding and University Autonomy, In: Henkel, M./Little, B. (Hg.) (1999): Changing Relationships between Higher Education and the State, London/Philadelphia, pp. 162-190.
- CASE (2008)*: Council for Advancement and Support of Education: The international association of professionals who advance educational institutions, download: <http://www.case.org> (Abrufdatum: 30.06.2008).
- CASE EUROPE (2008)*: CASE Europe, download: <http://www.case.org/container.cfm?CONTAINERID=75&CRUMB=2&NAVID=57> (Abrufdatum: 30.06.2008).
- European University Association (EUA) (HEd) (2007)*: Lisbon Declaration, Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose, Brussels.
- Gornitzka, A. (2006)*: Towards Professionalized University Administration? In: Kehm, B.M./Mayer, E./Teichler, U. (2005): Hochschulprofessionen: Zwischen Wissenschaft und Administration, INCHER DAKS Series Hochschule Innovativ, No 16, 04/2006, Kassel, S. 4f.
- Gutierrez, M. (2005)*: Effizienzmessung in Hochschulen: Evaluation von Forschungs- und Lehreinheiten mit der Data Envelopment Analysis, Wiesbaden.
- Henkel, M. (1991)*: The New Evaluative State, In: Public Administration, Vol. 69, pp. 121-136.
- Jaspers, K. (1923)*: Die Idee der Universität, Berlin.
- Johnes, J. (2006)*: Measuring Efficiency: A Comparison of Multilevel Modeling and Data Envelopment Analysis in the Context of Higher Education, In: Bulletin of Economic Research, Vol. 58/No. 2, pp. 75-104.
- Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U. (Hg.) (2005)*: Hochschulprofessionen – zwischen Wissenschaft und Administration, INCHER DAKS Series Hochschule Innovativ, No 16, 04/2006, Kassel.
- Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U. (Hg.) (2008)*: Hochschulen in neuer Verantwortung. Bonn.
- Klumpp, M. (2007)*: Research Rankings for German Universities. Campus Sapiens Paper, No. 7, Essen.
- Klumpp, M. (2009)*: Modern Public Budgeting: Analyse und Bewertung von Informations- und Risikosteuerungssystemen in öffentlichen Einrichtungen mit einem Beispiel einer Risk-Return-Steuerung für Hochschulen, Frankfurt.
- Klumpp, M./Lenk, T. (2004)*: New Public Management am Beispiel der Hochschulen in Österreich und der Schweiz, Arbeitspapier Nr. 30 des Instituts für Finanzen, Finanzwissenschaft der Universität Leipzig.
- Klumpp, M./Teichler, U. (2005)*: Experten für das Hochschulsystem, In: Kehm, B.M./Mayer, E./Teichler, U. (Hg.) (2005): Hochschulprofessionen: Zwischen Wissenschaft und Administration, INCHER DAKS Series Hochschule Innovativ, Nr. 16, 04/2006, Kassel, S. 2f.
- Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2010)*: Hochschulmanagement – Auf dem Weg zu einer neuen Profession?, In: WSI Mitteilungen 05/2010, S. 234-241.
- Kruszynski, J. (2007)*: Bewertung von Führungseffizienz: Möglichkeiten und Grenzen der Data-Envelopment-Analysis, Saarbrücken.

- Lucht, T. (2007): Strategisches Human-Resource-Management: Ein Beitrag zur Revision des Michigan-Ansatzes unter besonderer Berücksichtigung der Leistungsbeurteilung, Dissertation, Fernuniversität Hagen.
- McMillan, M.L./Datta, D. (1998): The Relative Efficiencies of Canadian Universities: A DEA Perspective, In: Canadian Public Policy. Vol. 24/No. 4, pp. 485-511.
- Nettekoven, M. (2006): Die Profis: Trends in den Führungsetagen deutscher Hochschulen, In: Kehm, B.M./Mayer, E./Teichler, U. (Hg.) (2005): Hochschulprofessionen: Zwischen Wissenschaft und Administration, INCHER DAKS Series Hochschule Innovativ, Nr. 16, 04/2006, Kassel, Seite 7-8.
- Office for Official Publications of the European Communities (OOPEC) (Ed.) (2007): Eurostat Statistical Yearbook 2006-2007, Luxemburg.
- Prange, W./Jowett, D./Fogel, B. (1982): Tomorrow's Universities: A Worldwide Look at Educational Change, Boulder.
- Scott, P. (1984): The Crisis of the University, Beckenham/Sydney.
- Shanghai Jiao Tong University (SJTU) (ed.) (2007): World University Ranking 2005, download at: <http://www.sjtu.edu.cn> on 12.06.2007.
- Smith, A./Webster, F. (Hg.) (1997): The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society, Paris.
- SUMMACUM (2008): Summacum GmbH: Service- und Marketinggesellschaft der Universität Mannheim, download: <http://www.summacum.com> (Abrufdatum: 30.06.2008).
- Symes, C./McIntyre, J. (Ed.) (2000): Working Knowledge: The New Vocationalism and Higher Education, Philadelphia.
- Teichler, U. (2007): Changing Concepts of Excellence in Europe in the Wake of Globalization, In: De Corte, E. (Ed.): Excellence in Higher Education, London, pp. 33-51.
- Teichler, U. (Hg.) (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch, Frankfurt a.M./New York.
- World Bank (2002): Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, Washington.
- Ziegele, F. (2005): Die Umsetzung von Neuen Steuerungsmodellen (NSM) im Hochschulrecht, In: Fisch, R., Koch, S. (Hg.) (2005): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft, Bonn, S. 107-12.

■ **Dr. Matthias Klumpp**, Professor für Logistik- & Dienstleistungsmanagement, Wissenschaftlicher Direktor Institut für Logistik- & Dienstleistungsmanagement (ild), FOM Hochschule für Oekonomie & Management Essen,
E-Mail: matthias.klumpp@fom-ild.de

33. EAIR-Forum vom 28.8. – 31.8.2011 an der Warsaw School of Economics

Call for Papers

Hauptthema der Veranstaltung:

"Bridging cultures, promoting diversity: higher education in search of an equilibrium"

In insgesamt neun Tracks werden folgende Themen diskutiert:

1. Navigating (in) diversity. Policies, governance, institutional strategies
2. Higher education in the global knowledge economy
3. The pros and cons of internationalisation: brain drain or brain gain?
4. Seeding and harvesting. Students in mass higher education
5. Quality management or management for quality?
6. Linking academic and corporate cultures
7. Changing the lifelong learning landscape
8. Measuring performance and outcomes
9. Institutional Research: working for the academic community

Wir freuen uns insbesondere über Beiträge von MitarbeiterInnen aus der Hochschulverwaltung bzw. den Hochschulprofessionen und von jüngeren WissenschaftlerInnen, die sich mit Hochschulforschung befassen.

Nähere Einzelheiten finden sich auf der Website: www.eair.nl/forum/warsaw

Ricarda Mletzko & Miriam Rauer

Gut ankommen und Fahrt aufnehmen



Ricarda Mletzko



Miriam Rauer

Jedes Jahr ist die Leibniz Universität Hannover für ca. 20 bis 25 neuberufene Professorinnen und Professoren der neue Ort ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit. Die Hochschule hat es sich als Ziel gesetzt, ihr Ankommen und Einfinden aktiv zu unterstützen und gleichzeitig die Neuberufenen dafür zu gewinnen, aktiv an der Hochschulentwicklung mitzuwirken. Führungskompetenz von Professorinnen und Professoren wird gefordert und im universitären Kontext auch vor dem Hintergrund einer wachsenden und differenzierten Selbststeuerung der Einheiten der Hochschule verstärkt diskutiert. Die Personalentwicklung an Universitäten hat sich traditionell bis vor ca. zehn Jahren auf das Personal im Verwaltungs- und technischen Bereich konzentriert und ihren Schwerpunkt auf Weiterbildungsveranstaltungen als Format gelegt. Für das wissenschaftliche Personal wurden in den letzten zehn Jahren zunehmend zielgruppenspezifische Veranstaltungen in den Bereichen Nachwuchsqualifizierung, Team- und Führungskompetenz, didaktische Qualifizierung und forschungs- und lehrunterstützende Veranstaltungen (z.B. Drittmittelakquise) angeboten. Die Zielgruppe der Professorinnen und Professoren wurde mit diesen Angeboten so gut wie nicht erreicht. Angesichts der wachsenden Akzeptanz der Wichtigkeit von Führungskompetenz auch und vor allem bei den neuberufenen Professorinnen und Professoren, wurden Angebote der Personalentwicklung spezifisch für diese Zielgruppe etabliert.

Auch von Seiten der Universitätsleitung werden neben der hervorragenden fachlichen Expertise in der Forschung und didaktischen Fähigkeiten in der Lehre Führungs- und Gestaltungskompetenz erwartet. Letzteres sowohl in fachlich-gestalterischer Hinsicht, z.B. im Entwickeln von interdisziplinären Forschungsprojekten oder Dialogverfahren mit Studierenden als auch im Sinne der Mitarbeiter- und Institutsführung. Eine neuberufene Professorin berichtet von ihren Erfahrungen: „Das Selbst- und gesellschaftliche Fremdbild der Professorenrolle ist noch immer beschränkt auf Forschung und Lehre. In der Realität geht viel Zeit und Kraft für Verwaltungs- und Leitungsaufgaben drauf. Durch die Angebote der Personalentwicklung, in denen ich diese Themen reflektieren und bearbeiten konnte, entstand ein neues Bewusstsein für meine Rolle als Führungskraft und die Bedeutung, diese einzunehmen.“

Neuberufene Professorinnen und Professoren nehmen für die Leibniz Universität Hannover eine Schlüsselrolle ein: Sie bringen neue Ideen ein und gestalten Kultur und Entwicklung der Hochschule aktiv mit. Die Hochschule möchte die Professorinnen und Professoren als Partner für eine an den Zielen der Leibniz Universität orientierte Hochschulentwicklung gewinnen. Dazu kann Präsident Prof. Erich Barke aus eigener Erfahrung berichten: „Während meiner außeruniversitären Tätigkeit habe ich an einem umfassenden Führungskräfteentwicklungsprogramm teilgenommen und daraus wertvolle Anregungen für die Praxis gewonnen. Für unsere Hochschule erwarten wir neben sehr hoher fachlicher Expertise auch ausgewiesene Führungsqualitäten. Für mich ist es daher selbstverständlich, jungen Professorinnen und Professoren adäquate Angebote zu unterbreiten.“

Die Personalentwicklung hat ihr Profil so ausgerichtet, dass sie die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Forschungsexzellenz, Lehrqualität sowie Gestaltung und Führung durch Serviceangebote, Coaching, Trainings und zielgruppenspezifische Veranstaltungsformate unterstützt. Die Angebote zur Gestaltungs- und Führungskompetenz werden im Folgenden näher dargestellt.



Kernstück und Startpunkt des exklusiven Konzepts ist der einmal jährlich stattfindende Welcome-Workshop für neuberufene Professorinnen und Professoren. Die zweitägige Veranstaltung dient der Orientierung in der Universität und dem Knüpfen von Kontakten zwischen den Professorinnen und Professoren einerseits und dem Austausch zwischen ihnen und den Servicebereichen der Universität andererseits. Das Präsidium erläutert aktuelle Themen und formuliert Wünsche an die Professorinnen und Professoren. Relevante zentrale Servicebereiche erläutern zugeschnitten auf die Kernthemen Forschung und Lehre den Service ihrer Einrichtung. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt: Je konkreter die Vorträge auf die Kernfragen der Professorinnen und Professoren ausgerichtet sind, desto größer die Zufriedenheit mit der Veranstaltung. Themen und Fragestellungen der Professorinnen und Professoren werden

Neuberufene Professorinnen und Professoren nehmen für die Leibniz Universität Hannover eine Schlüsselrolle ein: Sie bringen neue Ideen ein und gestalten Kultur und Entwicklung der Hochschule aktiv mit. Die Hochschule möchte die Professorinnen und Professoren als Partner für eine an den Zielen der Leibniz Universität orientierte Hochschulentwicklung gewinnen. Dazu kann Präsident Prof. Erich Barke aus eigener Erfahrung berichten: „Während meiner außeruniversitären Tätigkeit habe ich an einem umfassenden Führungskräfteentwicklungsprogramm teilgenommen und daraus wertvolle Anregungen für die Praxis gewonnen. Für unsere Hochschule erwarten wir neben sehr hoher fachlicher Expertise auch ausgewiesene Führungsqualitäten. Für mich ist es daher selbstverständlich, jungen Professorinnen und Professoren adäquate Angebote zu unterbreiten.“

Abbildung 1



aufgegriffen und formulierte Bedarfe in das anschließende Personalentwicklungsprogramm integriert. Der Abendempfang in schöner Atmosphäre bietet Raum, sich informell auszutauschen. Die neuberufenen Professorinnen und Professoren schätzen dies als Blick über den Tellerrand, um mit Kolleginnen und Kollegen in Kontakt zu kommen, die nicht im gleichen Institut eine Bürotür weiter sitzen. Die gemeinsame Erfahrung der Neuberufung an der Universität wird als verbindend erlebt und bietet Möglichkeit für Austausch und die Entwicklung neuer Ideen. Dabei entsteht ganz nebenbei auch mal eine Idee für ein gemeinsames neues Forschungsprojekt. Dieser Idee folgend veranstaltet das Präsidium der Universität auch einmal jährlich einen Professorenempfang.



1. Coaching für Managementaufgaben

Beim Coaching für Managementaufgaben wird lösungsorientiert an den Fragestellungen und Wünschen der Teilnehmenden aus ihrer eigenen Praxis gearbeitet, um exemplarisch

neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Bei Bedarf werden geeignete theoretische Modelle und praktische Techniken als Bezugsrahmen integriert.

Ziele des Coachings:

- das eigene Selbstverständnis als Führungskraft reflektieren,
- Ziele stecken und Strategien der Umsetzung entwickeln,
- das Handlungsspektrum im Führungsprozess erweitern,
- für schwierige Situationen kompetente Handlungsmöglichkeiten entwickeln.

Die begrenzte Teilnehmerzahl von ca. acht bis zwölf Personen ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Veranstaltung. Die Teilnehmenden zeigen eine erstaunliche Offenheit und Bereitschaft an den eigenen Themen zu arbeiten. Durch die

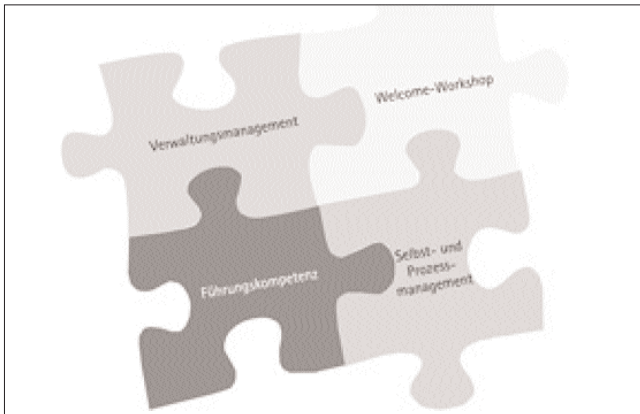
Reflexion und Bearbeitung von Führungs- und Verwaltungsthemen entsteht ein neues Bewusstsein für die Rolle als Führungskraft. „Man merkt dann, dass man darauf gar nicht vorbereitet ist. Bisher war man Mitarbeiter und auf einmal ist man Führungskraft und hat gar keine Handlungsstrategien entwickelt, diese Rolle auszufüllen,“ formuliert ein Teilnehmer. Immer wieder sind die Themen Zeitmanagement (z.B. Forschung und Lehre versus Führungsaufgaben), Umgang mit Konflikten und Teamleitung (Wie mache ich das in folgender konkreter Situation?) auf der Agenda, z.B.:

- „Die Sekretärin macht einfach nicht was ich möchte mit dem Argument: ‚Das haben wir immer schon so gemacht‘ – Was tun?“
- „Wie kann ich konstruktiv ‚nein‘ sagen?“
- „Leitung ohne Weisungsbefugnis – wie fülle ich die Rolle als geschäftsführende Leitung eines Instituts aus?“

Viele Professorinnen und Professoren nutzen das Coachingangebot seit Jahren und schätzen die Möglichkeit des Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen über gemeinsame Fragestellungen aus dem Führungsalltag. Eine Schwierigkeit kann die Teilnahme mehrerer Personen aus einem Institut/Arbeitsbereich darstellen. Ist dies der Fall wird mit den Teilnehmenden vorab abgesprochen, ob etwas gegen die gemeinsame Teilnahme spricht und ggf. nach einer geeigneten Lösung gesucht. Eine weitere Herausforderung stellt der teilweise unterschiedliche Erfahrungshorizont neu berufener Professorinnen und Professoren im Gegensatz zu Kolleginnen und Kollegen mit langjähriger Erfahrung dar, da sich die Fragestellungen voneinander unterscheiden und bei den erfahreneren Personen der Eindruck entstehen kann, viel zu geben und wenig Anregung zu bekommen. Für neue Professorinnen und Professoren stellen sich am Anfang häufig Fragen des Umgangs mit den Strukturen der Hochschule, Fragen der Rollenklärung und das Finden der eigenen Position und des eigenen Platzes im Institut bzw. der Fakultät. Für Hochschullehrende, die bereits länger an der Universität tätig sind, treten diese Fragestellungen in den Hintergrund und spezifische Fragen zu dezidierten Führungssituationen gewinnen an Bedeutung. Um dies zu verhindern werden für neuberufene Professorinnen und Professoren spezielle Einführungsveranstaltungen angeboten, die ihnen Raum für ihre anfänglichen Fragestellungen bieten. Darüber hinaus soll eine zeitliche Umstrukturierung der Veranstaltung einen kontinuierlicheren Lernprozess und das Einbeziehen unterschiedlicher Vorerfahrungen ermöglichen. Die bislang eintägige Veranstaltung soll künftig über vier Nachmittage pro Jahr verteilt angeboten werden.

Die Erfahrung zeigt, dass viele Professorinnen und Professoren ergänzend zum Gruppencoaching persönlichere Fragestellungen im Einzelcoaching bearbeiten. Hier haben sie die Möglichkeit, mit mehr Zeit tiefer in einzelne Fragen ein-

Abbildung 2: Das „Qualifizierungs-Puzzle“



zusteigen und persönliches Handwerkzeug zu erarbeiten. „Das Coaching bietet Raum des offenen Umgangs mit Unsicherheiten und Schwächen – das gibt es sonst nirgends,“ fasst eine Teilnehmerin aus ihrer Sicht die Vorteile zusammen. „Durch die interdisziplinäre Zusammensetzung lösen sich disziplinbedingte Distanzen auf und man kann voneinander lernen“, ergänzt sie.

2. Alltagsnahe Trainings zu relevanten Führungsthemen im kompakten Nachmittagsformat

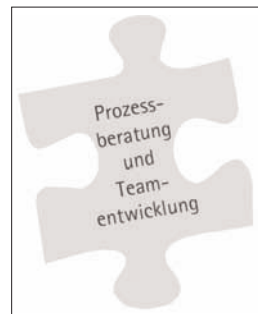
Seit 2009 wurde der Programmbaustein „Führungskompetenz“ ergänzt um Führungstrainings, für die jeweils ein Nachmittag angesetzt ist. Insbesondere für Personen, denen das Coachingangebot zu offen und unspezifisch ist, bieten diese Veranstaltungen die Möglichkeit, vertiefend an bestimmten Themenstellungen wie beispielsweise Konfliktmanagement oder Kooperieren in herausfordernden Arbeitssituationen zu arbeiten. Zusätzlich zu diesen speziell für Professorinnen und Professoren konzipierten Formaten steht ihnen die Möglichkeit offen, am umfangreichen Angebot der Personalentwicklung zur Führungskräfteentwicklung aller Führungskräfte der Hochschule teilzunehmen. Dieses umfasst sowohl themenspezifische Trainings als auch ein komplettes Führungskräfte-Entwicklungsprogramm über fünf Module.

Zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses können Professorinnen an dem Programm „Think

leadership and act“ in einer geschlossenen Gruppe über ein Jahr an einem hochschulübergreifenden Führungskräfteentwicklungsprogramm (Kooperation der Universitäten Bielefeld, Paderborn und Hannover; Programmentwicklung von „Rasper und Busch“ und viaduct consult) teilnehmen.



Ergänzend werden Informationsveranstaltungen und kurze Workshops zur Unterstützung der Professorinnen und Professoren bei ihren Leitungsaufgaben angeboten. Sie bieten beispielsweise Hintergrundwissen zu Finanz- oder Personalfragen oder Hilfe bei der Entwicklung einer erfolgreichen Strategie für die Drittmittelinwerbung.



Die Personalentwicklung bietet Beratung und Prozessbegleitung für die einzelne Professorin oder den einzelnen Professor und das Team zu Führungsfragen und Teamentwicklungskonzepten an.

Darüber hinaus erhalten neuberufene Professorinnen und Professoren durch die Universität Unterstützung über Angebote des Dual Career Service. Diese reichen von der Beratung und In-

formation zum Thema Karriere- und Familienplanung über die Unterstützung von Partnern bei der Suche nach einer geeigneten Stelle bis zu einem vielfältigen Kinderbetreuungsangebot.

Zukünftige Handlungsfelder der Förderung neuberufener Professorinnen und Professoren werden neben dem Ausbau des Coaching-Angebots vor allem Formate zur Vernetzung und Förderung von Juniorprofessorinnen und -professoren sowie hochschuldidaktische Angebote sein.

- Ricarda Mletzko, Leiterin des Dezernats 1, Organisations- und Personalentwicklung, IuK-Technik, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: Ricarda.Mletzko@zuv.uni-hannover.de
- Miriam Rauer, Personalentwicklung, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: miriam.rauer@zuv.uni-hannover.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt:

UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Forschung 2+3/2010

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel über europäische Forschungsförderung

Forschungspolitik/
Forschungsentwicklung

Wilhelm Krull

Crisis - Competition - Creativity.
Changes in German and European
Higher Education, Research and
Technological Development

Anette C. Hurst & Dietmar Wechsler
Wissenschaftsmanagement als zentra-
ler Innovationsfaktor: Gestaltung vs.
Verwaltung

Christoph Mandl

Innovation and Research Programmes,
Time for an Uncoupling: 11 Theses

Volker Uhl

Change Management der Administra-
tion des Heinrich-Pette-Instituts für
experimentelle Virologie und
Immunologie an der Universität
Hamburg

Wolff-Dietrich Webler

Forschungsportfolio und Lehrportfolio
als neue Grundlagen für Berufungen in
Professorenämter

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4+5/2010

Das Bachelor-Studium braucht eine neue
Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für
ein frei(er)es Studium

Hochschulentwicklung/-politik

Ludwig Huber

Anfangen zu Studieren - Einige Erinnerun-
gen zur „Studieneingangsphase“

Wolff-Dietrich Webler

Eingangsphase zu welchem Ausgang? –
Studienziele und deren anteilige Einlösung
in der Studieneingangsphase

*Birgit Hilliger, Peter Kossack,
Uta Lehmann & Joachim Ludwig*

Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung
von Studieneingangsphasen: Ein Projektbe-
richt aus der Universität Potsdam

*Robert W. Jahn, Juliane Fuge &
Matthias Söll*

Macht Mentoring aus Lehrjahren Herren-
jahre? Evaluationsergebnisse der Imple-
mentation eines Team-Mentoringkonzepts
für Studienanfänger

*Renate von der Heyden, Annette Nauwerth
& Ursula Walkenhorst*

Gelingende Transitionen an den Schnitt-
stellen Schule - Studium und Studium -
Beruf durch anschlussfähige Interventionen
in der Hochschuldidaktik

Judith Bündgens-Kosten & Michael Kerres
Öffnung von Hochschule: Auch für Kinder
und Jugendliche?

Hochschulforschung

Marold Wosnitza & Susan Beltman

Wer redet mit bei der Studienwahl?
Der Einfluss Anderer auf die Entscheidung
Lehramt oder Ingenieurwissenschaften zu
studieren

Peer Pasternack

Theorie-Praxis-Verflechtung in der
frühpädagogischen Ausbildung
Das Zentralproblem der Akademisierung
des Erzieher/innen-Berufs

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Britta Fischer

Qualität der universitären Lehrerbildung –
eine Herausforderung für deutsche
Hochschulen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer,
Programm-Organisatoren

POE 2+3/2010

Schweizer Zertifikatsprogramme zum
Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

Personal- und Organisationsentwicklung, -
politik

Wolff-Dietrich Webler

Schweizer Zertifikatsprogramme
zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz -
Teil I: Vergleichsrahmen

*Vera Roth, René Schegg &
Gerhild Tesak*

Die Programme der Educational Staff De-
velopment Unit (ESDU) im Vizerektorat
Lehre der Universität Basel

Silke Wehr

Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre
– „Certificate of Advanced Studies in Hig-
her Education“ – der Universität Bern

Michel Comte

Hochschuldidaktisches Programm
„Overture“ an der Universität Luzern

Marc Horisberger &

Brigitta K. Pfäffli Tanner

Das Qualifizierungsprogramm im Bereich
Lehrkompetenz der Hochschule Luzern

Heinz Bachmann

Certificate of Advanced Studies in Hoch-
schuldidaktik der Zürcher Fachhochschule

Peter Tremp

Geordnete Vielfalt – Das hochschuldidakti-
sche Weiterbildungsangebot der Univer-
sität Zürich

Wolff-Dietrich Webler

Schweizer Zertifikatsprogramme zum
Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz
Teil II: Ein Vergleich untereinander und mit
deutschen Programmen

Christine Johannes & Tina Seidel

Professionelles Lernen von Anfängern in
der Hochschullehre – Erwartungen und
Vorstellungen über Hochschullehre im
Rahmen des Projekts LehreLernen

Projekt GUUGLE:

„Gut und gerne lernen und lehren“
Hochschule Bremerhaven

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2010

**Hochschulen im Wettbewerb:
Ausgangsbedingungen und
Gestaltungsmöglichkeiten****Qualitätsforschung***Sebastian Bukow &
Michael Sondermann***Verschärfter Wettbewerb um exzel-
lente (Nachwuchs-)Wissenschaftler:
Strategien und Handlungsoptionen
im Kontext der Exzellenzinitiative***Nadin Fromm & Gerd Grözinger*
**Sollte auch die DFG ein EPSCoR-
Programm auflegen?****Ein US-Beispiel zur Gestaltung von
fairen Ausgangsbedingungen im
Wettbewerb um öffentliche
Forschungsgelder***Ruth Kamm & René Krempkow*
**Ist leistungsorientierte Mittelvergabe
im Hochschulbereich „gerecht“
gestaltbar?****Qualitätsentwicklung/-politik***Philipp Pohlentz & Markus Seyfried*
**Integrierte Analyse von Studieren-
denurteilen und hochschul-
statistischen Daten für eine
evidenzbasierte Hochschulsteuerung****ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2010

**Zur Geschichte der Psychologischen
Beratung an deutschen Hochschulen
im 20. Jahrhundert****Beratungsentwicklung/-politik***Franz Rudolf Menne &
Wilfried Schumann***Teil II: Skizzen zur Entwicklung der
Psychologischen Beratung innerhalb
der Zentralen Studienberatung
Teil III: Zur Entwicklung der Beratung
in eigenständigen Psychologischen Be-
ratungsstellen nach 1980 - Paradig-
menwechsel von der Psychotherapie
zur Beratung nach 1990***Franz Rudolf Menne & Peter Schott*
**„Hallo, hier ist die Nightline“ - Ent-
wicklung, Möglichkeiten und Grenzen
eines weiteren Hilfsangebotes an
deutschen Hochschulen***Vivian Wendt*
**Die Studentische Telefon- und E-Mail-
Seelsorge in Hamburg (=STEMS)****Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte***Ilke Kaymak, Cordula Meier,
Gabriele Nottebrock, Jutta Vaihinger
& Angelika Wuttke*
**Endspurt – Studienabschlussunterstüt-
zung für „Langzeitstudierende“ an der
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf***Ernst Frank*
**Studieren im Ausland – Betrachtungen
aus psychologischer Sicht****Für weitere
Informationen**

- zu unserem
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines
Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere
Verlags-Homepage:www.universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich direkt an
uns:**E-Mail:**
info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**
0521/ 923 610-12**Fax:**
0521/ 923 610-22**Postanschrift:**
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):

Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.



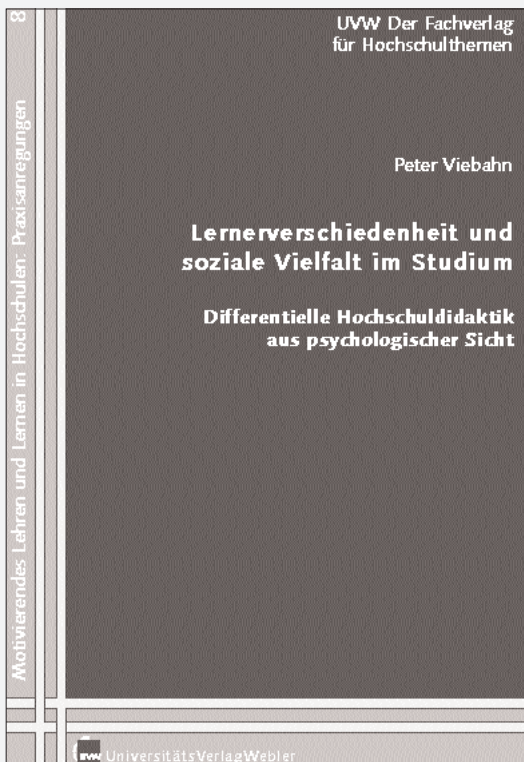
ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010,
ca. 325 Seiten, 39.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Peter Viebahn:

Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht



Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen:
Praxisanregungen