

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

**Ein Forum für Führung, Moderation, Training,
Programm-Organisation**

- Im Qualitätsmanagement von Hochschulen: Rollen, Kompetenzanforderungen und Professionalisierungsbedarfe
- Nachhaltige Personalentwicklung an einer Universität/
Forschungsorganisation am Beispiel des
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)
- Motiv-Profil-Analyse: Diagnose und Entwicklung von
Führungskompetenzen im Wissenschaftskontext
- Lehrenden-Coaching – ein bewährtes Format der
Personalentwicklung weiter professionalisieren
 - Maß nehmen für die Chancengleichheit.
Parameter für wirkungsvolle Maßnahmen in der Wissenschaft

2 | 2016

Herausgeberkreis

Fred Becker, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Lehrstuhl für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung.

Anke Diez, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie

Elke Karrenberg, M.A., M.A., Universität Mainz, Leiterin des Referats Personalservice und -entwicklung in der Personalabteilung, Sprecherin von UniNetzPE-Netzwerk Personalentwicklung an Universitäten

Edith Kröber, Dr., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart (zlw)

Martin Mehrrens, Dr., Kanzler der Universität Bremen

Monika Rummler, Dr., zuständig für das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal, stellv. Leiterin der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK), TU Berlin

Susanne Schulz, Dipl.-Soz.-Wiss., Leiterin Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Hinweise für die Autor/innen

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 und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

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, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.06.2016

Umschlagsgestaltung:

Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 €

Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €

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.

Druck:

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

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führung, Moderation, Training,
Programm-Organisation

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberinnen

33

Birgit Szczyrba & Doris Ternes
Lehrenden-Coaching – ein bewährtes Format der
Personalentwicklung weiter professionalisieren

55

Personal- und Organisationsforschung

Philipp Pohlenz & Florian Reith
Beschäftigte im Qualitätsmanagement von
Hochschulen. Rollen, Kompetenzanforderungen und
Professionalisierungsbedarfe

34

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Ulla Weber
Maß nehmen für die Chancengleichheit. Parameter für
wirkungsvolle Maßnahmen in der Wissenschaft

60

Personal- und Organisations- entwicklung/-politik

Anke Diez, Natalie Holz & Katrin Klink
Nachhaltige Personalentwicklung an einer
Universität/Forschungsorganisation am Beispiel des
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

41

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, ZBS und QiW

IV

Stefan Dörr, Alexandra Hund & Frank Inder
Motiv-Profil-Analyse: Ein wirksames Instrument für die
Diagnose und Entwicklung von Führungskompetenzen
im Wissenschaftskontext

47

NEUERSCHEINUNG

Lukas Mitterauer, Susan Harris-Huemmert & Philipp Pohlenz
Wie wirken Evaluationen in Hochschulen?
 – erwünschte und unerwünschte Effekte

Evaluationen haben an Hochschulen im kontinentaleuropäischen Raum seit nunmehr fast 20 Jahren einen festen und in letzter Zeit selten hinterfragten Platz eingenommen. Neben der organisatorischen Verankerung von Evaluierungsstellen bzw. der Schaffung eigener Einrichtungen, die für Evaluationen in Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung zuständig sind, hat sich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Evaluationsmethoden und Evaluationsverfahren entwickelt. Viel Zeit und Aufwand wird in die Entwicklung und Durchführung von Evaluationsverfahren investiert. Demgegenüber steht wenig gesichertes Wissen über die positiven wie auch die negativen Effekte, die Evaluationen und das auf die Evaluation folgende Follow-Up auf die Organisation Hochschule, ihre Mitarbeiter und die Studierenden ausüben. In diesem Band, welcher aus Beiträgen auf der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2015 hervorgegangen ist, wird den folgenden Fragen nachgegangen:

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

- In welcher Weise fließen die Evaluationsergebnisse in Planungen und Entscheidungen der Hochschulleitung ein?
- Wie ist die Akzeptanz der Evaluation bei den evaluierten Einrichtungen und Personen? Wird Evaluation als aufgepfropfter Fremdkörper betrachtet, oder gehört sie bereits zum universitären Selbstverständnis?
- Verbessern Evaluationen die Entscheidungen der unterschiedlichen Akteure? Führen sie zu einer Versachlichung der Diskussion?
- Ersetzen Evaluationen eigene Entscheidungen der Leitungsorgane?
- Wird durch Evaluation der Fokus auch auf Bereiche gelegt, die sonst in den Hochschulen nur selten angesprochen werden? (z.B. der gesellschaftlicher Auftrag von Hochschulen)

ISBN 978-3-946017-02-8, Bielefeld 2016, 126 Seiten, 24.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag
 – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

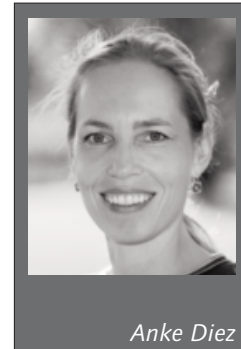


Der Aufbau einer nachhaltigen Personalentwicklung ist für Wissenschaftsorganisationen von großer Bedeutung. Eine nachhaltige Personalentwicklung orientiert sich an den langfristigen Zielen einer Organisation und trägt zum organisationalen Erfolg bei. Dass dabei nicht ausschließlich Personalentwickler/innen mitwirken, zeigen die Beiträge dieser Ausgabe. Aufgabe von Führungskräften ist u.a. die Personalentwicklung ihrer Mitarbeitenden. Am Beispiel von Lehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen wird verdeutlicht, wie zielgruppenspezifische Personalentwicklungsprogramme umgesetzt werden und welche Wirkung sie entfalten. Kompetenzentwicklung bzw. auch die Auswahl von Hochschulprofessionellen stehen in den letzten Jahren immer mehr im Fokus nachhaltiger Personalentwicklung. Dabei gilt immer: Nur eine Personalentwicklung, die auf allen drei Ebenen, Individuum, Team sowie Organisation, ansetzt, kann die nachhaltige Ausrichtung erfolgreich umsetzen.

Das Qualitätsmanagement und damit auch die sogenannten Hochschulprofessionellen gelten als wichtiger Bestandteil des Managements von Hochschulen und Universitäten. Mit der Einführung und dem Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen sind Herausforderungen und neue Tätigkeitsfelder entstanden. Der Artikel **Beschäftigte im Qualitätsmanagement von Hochschulen. Rollen, Kompetenzanforderungen und Professionalisierungsbedarfe** von *Philipp Pohlenz und Florian Reith* zeigt die Herausforderungen und Anforderungen im Zuge der Ausweitung von Qualitätsmanagementsystemen auf. Der Beitrag geht dabei auf die Kompetenzprofile von Mitarbeitenden im Qualitätsmanagement ein und stellt einen Teil des Projektes WiQu vor. Im Rahmen des Projektes führten die Autoren qualitative Interviews durch. Ziel dieser Interviews war, die verschiedenen Kompetenzdimensionen von Hochschulprofessionellen in ihrem Zusammenhang zu betrachten. **Seite 34**

Dass eine nachhaltige Personalentwicklung einen enormen Mehrwert für Hochschulen und Forschungseinrichtungen darstellt, sehen auch die Autorinnen *Anke Diez, Natalie Holz, Katrin Klink und Elke-Luise Barnstedt*. In dem Beitrag **Nachhaltige Personalentwicklung an einer Universität/Forschungsorganisation am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)** werden Voraussetzungen und Herausforderungen einer nachhaltigen Personalentwicklung diskutiert. Wesentliche Voraussetzung sind das Verhalten sowie die Einstellung der Führungskräfte. Doch wie kann eine nachhaltige Personalentwicklung in Organisationen der Lehre und Forschung aufgebaut werden? Die Autorinnen erläutern dies an der Umsetzung eines strategischen und nachhaltigen Konzepts am Karlsruher Institut für Technologie und verdeutlichen dies am Beispiel der Mitarbeitergespräche als Instrument strategischer Personalentwicklung. **Seite 41**

Im Rahmen des Leadership Excellence Programms am Karlsruher Institut für Technologie, welches auf Nach-



Anke Diez



Katrin Klink

wuchsgruppenleiter/innen ausgelegt ist, wurde die Motiv-Profil-Analyse angewandt. Der Artikel **Motiv-Profil-Analyse: Ein wirksames Instrument für die Diagnose und Entwicklung von Führungskompetenzen im Wissenschaftskontext** beschreibt die Vorteile einer ausführlichen Beschäftigung mit motivationalen Faktoren von Nachwuchswissenschaftler/innen. Dabei gehen die Autor/innen besonders auf die Frage ein, welches Zusammenspiel von Motiven zu positiven Effekten oder zu Risiken führt. *Stefan Dörr, Alexandra Hund und Frank Inderst* beschreiben das Vorgehen bei der Motiv-Profil-Analyse, erläutern Aspekte für den erfolgreichen Einsatz in der Praxis und diskutieren den Mehrwert des Instruments für die Teilnehmenden. **Seite 47**

Können sich lernende Organisationen aus Coachingprogrammen entwickeln? Mit dieser Frage beschäftigen sich *Birgit Szczyrba und Doris Ternes* in dem Artikel **Lehrenden-Coaching – ein bewährtes Format der Personalentwicklung weiter professionalisieren**. Coachingprogramme können zu nachhaltigen Veränderungen führen und eine gesamte nachhaltige Ausrichtung der Personalentwicklung unterstützen. Der Artikel diskutiert den Beitrag von Coachingprogrammen für Lehrende und Universitäten unter der Berücksichtigung aktueller Herausforderungen. Zudem behandelt der Beitrag, wie diese Art von Programmen als erfolgreiche Personalentwicklungsmaßnahme genutzt werden können, welche Möglichkeiten es dabei gibt und welchen Mehrwert Lehrende daraus ziehen können. **Seite 55**

Der Umgang mit spezifischen Herausforderungen kennzeichnet auch den Beitrag **Maß nehmen für die Chancengleichheit. Parameter für wirkungsvolle Maßnahmen in der Wissenschaft**. *Ulla Weber* macht deutlich, dass Wissenschaftsorganisationen bei der Implementierung von Chancengleichheitsmaßnahmen vor unterschiedlichen Herausforderungen und Problemen stehen. Die Autorin beschreibt die Voraussetzungen für erfolgreiche Chancengleichheitsmaßnahmen und verdeutlicht diese am Beispiel der „Karriereförderung“ von Wissenschaftlerinnen sowie der „Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft“. **Seite 60**

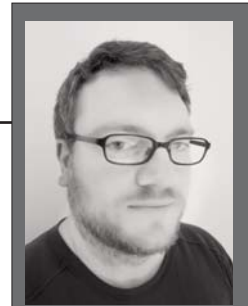
Anke Diez und Katrin Klink

Philipp Pohlenz & Florian Reith

Beschäftigte im Qualitätsmanagement von Hochschulen. Rollen, Kompetenzanforderungen und Professionalisierungsbedarfe



Philipp Pohlenz



Florian Reith

Hochschulen stehen im Zuge der Einführung neuer Steuerungsmodelle im öffentlichen Sektor unter einem steigenden Legitimationsdruck. In einem stärker wettbewerblich orientierten Managementmodell wird die Frage der Qualität der Leistungserbringung entscheidend für die erfolgreiche Positionierung der Hochschulstandorte. Viele Hochschulen haben auf diese Situation durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen reagiert. In diesen sind neue Aufgabenbereiche (beispielsweise im Bereich der Evaluation von Studium und Lehre) entstanden, um die herum sich neue Tätigkeitsprofile von Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern entwickelt haben. Die sogenannten Hochschulprofessionellen (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010; Hüther/Krücken 2016) zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar mit wissenschaftlichen Methoden konzeptionell an Fragen des Hochschulmanagements arbeiten, zugleich aber nicht Teil des Wissenschaftsbetriebs sind. Nach Kehm, Merkator und Schneijderberg sind sie dadurch charakterisiert, dass sie „selbst nicht primär in Forschung und Lehre tätig sind, aber Entscheidungen des Managements sachkundig vorbereiten, Dienstleistungen etablieren und die Kernprozesse der Hochschulen – Forschung, Lehre und Studium – aktiv mitgestalten“ (ebd., S. 23). Es ergibt sich in diesem Zusammenhang eine Spannung, die darin besteht, dass der Wissenschaftsbetrieb auf die „neuen Hochschulmanager“ nicht durchgängig in der erhofften Weise reagiert und diese eher als Bedrohung ihrer Funktion bzw. professionellen Entscheidungsautonomie, denn als Unterstützungsstruktur ansieht. Zum Teil ist dies auf die Hochschulreformen an sich zurückzuführen, zum Teil aber auch auf das Selbstverständnis und bestimmte Professionalisierungslücken der Hochschulprofessionellen. Der Beitrag konzentriert sich auf letztere, gibt zugleich aber auch einen Überblick über die Entwicklungen und deren Auswirkungen im Bereich der Qualitätssicherung von Studium und Lehre.

1. Qualitätsmanagement in Studium und Lehre als Antwort auf neue Anforderungen

Die politischen und gesellschaftlichen Hintergründe für die breite Einführung von systematischen Qualitätsmanagementverfahren in Lehre und Studium sind bereits

vielfach beschrieben und diskutiert worden (zuletzt Hüther/Krücken 2016, S. 122ff.). Zusammenfassend lässt sich die Entwicklung so beschreiben, dass mit Beginn der 1990er Jahre ein höheres Maß an Autonomie bei den Hochschulen angesiedelt wurde. Dies wurde möglich durch einen Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung. Eine stärker wettbewerblich orientierte Steuerung wurde als Lösung für verschiedene Probleme der Hochschulen angesehen. Angezweifelt wurde deren Effizienz, angesichts langer Studiendauern und hoher Studienabbruchquoten, die ihrerseits als Ausdruck mangelhafter Studierbarkeit der Studiengänge gesehen wurde. Qualität von Lehre und Studium wurde zur „Währung“, mit der Hochschulen im Wettbewerb um Reputation, aber auch um Finanzierung bestehen sollten. Qualität ihrerseits sollte dabei durch Profilierung (nicht alles könne überall gleich gut angeboten werden) und Leistungstransparenz (Hüther/Krücken 2016, S. 51; Nickel 2007) entwickelt werden. Zu diesem Zweck wurde das Qualitätsmanagement auf der Ebene der Hochschulen stärker systematisiert. Neben der vornehmlich auf Legitimation ausgerichteten Leistungstransparenz (Nachweis der erfolgreichen Verwendung öffentlicher Mittel) wurde mit Qualitätsmanagement zugleich die Hoffnung verbunden, dass dieses im Inneren der Hochschulen zu einer besseren, „evidenzbasierten“ Selbststeuerung beitragen und mithin Wettbewerbsvorteile generieren würde.

1.1 Ausweitung der Tätigkeitsprofile im Hochschulmanagement

Zur Umsetzung der beschriebenen Anforderungen haben die Hochschulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten großflächig Qualitätsmanagementverfahren eingeführt (z.B. Pohlenz 2009). Im Zusammenhang damit sind neue Aufgaben und Tätigkeiten entstanden, etwa im Bereich der Evaluation von Lehre und Studium, die ihrerseits als Instrument der Qualitätsbewertung, aber auch der Qualitätsverbesserung eingesetzt wird. Insofern die Evaluation von Lehre und Studium als ein Feld der anwendungsorientierten empirischen Sozialforschung angesehen werden kann, ist der Einsatz der entsprechenden wissenschaftlichen Methoden bei ihrer Durchführung nötig. Evaluation wird zugleich typischerweise nicht als Teil des Wissenschaftsbetriebs im engeren Sinne verortet. Vielmehr wird sie, insofern ihr

Zweck darin besteht, Steuerungsentscheidungen des Hochschulmanagements auf belastbare Grundlagen zu stellen, als Aufgabe eben dieses Hochschulmanagements wahrgenommen. Kennzeichnend für Evaluation und die mit Evaluation (oder allgemeiner: dem Qualitätsmanagement in Lehre und Studium) befassten Einrichtungen an Hochschulen ist, dass es für sie verschiedene Institutionalisierungsformen gibt, die zwischen einer Verortung in der klassischen Linienverwaltung (z.B. Dezernate für Studienangelegenheiten), einer Ansiedelung direkt an der Hochschul- oder Fakultätsleitung als Stabsstelle oder einer Institutionalisierung als unabhängiges Zentrum mit wissenschaftlichen Aufgaben rangieren.

Der Grund für die unterschiedlichen Herangehensweisen an die neuen Aufgaben im Bereich der „Qualitätsarbeit“ in Lehre und Studium ist vermutlich darin zu sehen, dass die mit diesen Aufgaben verbundenen Zielsetzungen sehr unterschiedlich sein können. Sie variieren zwischen der Wahrnehmung von Kontrollfunktionen durch die Leitungsebenen der Hochschule (Evaluation als Qualitätsbeurteilung) und der Initiierung von echten Qualitätsentwicklungsprozessen (gemäß sich wandelnder Qualitätsvorstellungen für Lehre und Studium, beispielsweise mit Blick auf die steigende Heterogenität von Studierenden und sich daraus ergebender neuer Betreuung- und Beratungsaufgaben).

Ebenso wie die Verständnisse der Aufgaben von Qualitätsentwicklungsarbeit, variieren auch die Schwerpunkte der befassten Einrichtungen. Mal setzen diese ihre Schwerpunkte auf eine „institutional research“ (Metz-Göckel 2008), also einen Fokus auf datengestützte Monitoringverfahren von Leistungsparametern, mal werden die Schwerpunkte eher im Bereich der hochschuldidaktischen Hochschulforschung und Professionalisierung der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildungen (Merkt 2014) gesetzt. Diese beiden Herangehensweisen werden hier keineswegs als Gegensatzpaar gesehen, vielmehr sind die Übergänge fließend bzw. speisen sich die konkreten Konzeptionen der Hochschulen aus beiden (und weiteren) Bereichen.

1.2 Qualitätsmanagement und das Sozialsystem Wissenschaft: Akzeptanzprobleme

Bei allen Unterschieden zwischen einem datengestützten Qualitätsmanagement und hochschuldidaktischer Hochschulforschung (Pohlenz 2014) ist ihnen gemein, dass sie mit Akzeptanzproblemen im Wissenschaftsbetrieb zu kämpfen haben. Hochschuldidaktische Weiterbildung trifft bei den adressierten Hochschullehrenden auf Skepsis hinsichtlich ihrer Eignung, die konkreten Probleme in der Lehre zu lösen. Zur Begründung der daraus resultierenden Weigerung, an den entsprechenden Veranstaltungen teilzunehmen, wird vordergründig Zeitmangel ins Feld geführt (Pötschke 2004; Metz-Göckel et al. 2011). Qualitätsmanagement wird vielfach als überbordende Bürokratie, die wenig (qualitätsentwickelnden) Nutzen stiftet, wahrgenommen. Auch hier wird auf die Notwendigkeit rekurriert, sorgsam mit knappen Zeitbudgets umzugehen. Der Zeiteinsatz beispielsweise für das Anfertigen von Selbstberichten in Evaluations- oder Akkreditierungsverfahren sei dabei

nicht durch den gewonnenen Nutzen (an relevanten und insbesondere handlungsleitenden Informationen) gerechtfertigt. Schwerer als das Argument der Zeitverschwendung wiegt noch die vielfach anzutreffende Interpretation von Qualitätsmanagement als wissenschaftsfeindliches (weil auf der Basis nicht valider Beurteilungskriterien operierendes) Kontrollinstrument, dessen einziger Effekt in Qualitätsverlusten aufgrund opportunistischer Anpassungen an die durchschaubaren Anreizstrukturen besteht (bspw. im Sinne einer Absenkung akademischer Ausbildungsstandards als Reaktion auf eine Belohnung der Steigerung von Absolventenzahlen; vgl. z.B. Pohlenz 2009).

Mit den beschriebenen Problemen einer fehlenden oder geringen Akzeptanz der verschiedenen Verfahren und Instrumente der „Qualitätsarbeit“ in Lehre und Studium müssen sich die „Hochschulprofessionellen“ beschäftigen, die im Zuge des Ausbaus von Qualitätsmanagementstrukturen die Bühne der Hochschulen betreten haben (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010). Nach der Beschreibung von Whitchurch (2008, 2010) sind diese mit konzeptionellen Aufgaben und Forschungsaufgaben zum Thema Lehrqualität und Lehrentwicklung betraut. Gleichzeitig sind sie nicht als Mitglieder des Wissenschaftsbetriebs verortet, sondern zwischen diesem und der klassischen Verwaltung, mithin im „third space“ der Hochschulsteuerung angesiedelt. Einer flächendeckenden Selbstverortung der Qualitätsmanager als „third space professionals“ oder als „Agenten des Wandels“ (Pohlenz 2010) mit deutlichen Bezügen zur Wissenschaft steht jedoch vermutlich die derzeit in der Regel vorzufindende Institutionalisierungsform von Qualitätsmanagementeinrichtungen sowie vieler Einrichtungen der hochschuldidaktischen Forschung und Weiterbildung als Teil der klassischen Hochschulverwaltung entgegen (vgl. Seyfried/Pohlenz 2013; Winter/Krempkow 2013).

Im Folgenden diskutieren wir die Rollen und insbesondere die Kompetenzen von Beschäftigten in Einrichtungen des Qualitätsmanagements auf der Basis empirischer Ergebnisse. Diese entstammen einem Forschungsprojekt zur Wirksamkeit von Verfahren und Institutionen des Qualitätsmanagements im Bereich von Lehre und Studium.

2. Qualitätsmanagementpersonal an Hochschulen: Rollen und Anforderungen

Beschäftigte in Qualitätsmanagementeinrichtungen deutscher Hochschulen sehen sich einem zentralen Zielkonflikt ausgesetzt: Einerseits ist es Kern des Aufgabenbereiches des Qualitätsmanagements im Speziellen und des Hochschulmanagements allgemein, dass Steuerungsfunktionen ausgeübt werden sollen. Andererseits lassen die Steuerungsstrukturen in Hochschulen deren Leitungen und Beschäftigten mit Managementfunktionen nur vergleichsweise geringe Handlungs- bzw. Entscheidungsspielräume. So gibt es faktisch kaum Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Lehrenden (vgl. Mittag 2006, S. 16ff.), wodurch die oben beschriebene Kontrollfunktion des Qualitätsmanagements an sich der Steuerungsrealität von Hochschulen im Grunde nicht entspricht.¹ Das Kollegia-

litätsprinzip, also eine akademische Selbststeuerung durch Gremien (Hüther/Krücken 2016) steht einer Steuerung, in der Qualitätsmaßstäbe seitens einer zentralen Leitung vorgegeben und mittels Sanktionen durchgesetzt werden, entgegen.

Als Argument gegen eine Steuerung auf der Basis von Evaluationsergebnissen werden vielfach methodische Schwächen spezifischer Verfahren des Qualitätsmanagements angeführt (z.B. fehlende oder eingeschränkte Validität von Evaluationsergebnissen; zusammenfassend Pohlenz 2009). Die Kritik am Qualitätsmanagement bezieht sich mithin auf die Qualität der Arbeit, die in diesem Bereich getan wird und damit auf die Fähigkeiten der Beschäftigten. Die Ergebnisse von Evaluationen seien nicht wissenschaftsadäquat und hielten wissenschaftlichen Gütekriterien nicht Stand, etc. Thematisiert werden mithin Professionalisierungsbedarfe auf Seiten der Qualitätsmanager. Darüber hinaus lassen sich oftmals Argumente finden, die das Qualitätsmanagement im Ganzen thematisieren und die generelle Orientierung der Hochschule am wettbewerbsorientierten Steuerungsleitbild des New Public Management kritisieren. In einer Bewertung und Reglementierung von Forschung und Lehre als zentralen wissenschaftlichen Leistungsbereichen durch ein „außerwissenschaftliches“ Management wird ein Angriff die Wissenschaftsfreiheit befürchtet (z.B. Münch 2009). Zu vermuten ist zwar einerseits, dass die Kritik an der nicht hinreichenden Professionalität des Qualitätsmanagementpersonals eher Ausdruck der Befürchtung ist, dass die Einführung von Qualitätsmanagement an sich eine Bedrohung der wissenschaftlichen bzw. akademischen Identität der Hochschullehrenden ist (Schimank 2015). Andererseits sind Fragen der weiteren Professionalisierung des Qualitätsmanagements und der Qualitätsmanager zu adressieren. Dabei dürften sich anstehende Professionalisierungsbemühungen nicht nur auf die methodisch saubere Durchführung von empirischen Forschungsarbeiten beziehen. Vielmehr ist eher allgemein auf das Kompetenzprofil von Beschäftigten in diesem Bereich einzugehen. Angesichts der Tatsache, dass eine Top-Down Steuerung, wie sie in klassischen hierarchischen Organisationen möglich und üblich ist, in Hochschulen kaum praktikabel ist, ist es beispielsweise im Qualitätsmanagement von Hochschulen nötig, verstärkt kommunikative Strategien zu verfolgen, wenn es darum geht, die verschiedenen Stakeholder mit ihren teilweise divergierenden Zielen zu adressieren und ihre Perspektiven zu verstehen. Um die Kompetenzanforderungen an Qualitätsmanager im Bereich von Lehre und Studium soll es im Folgenden gehen.

3. Kompetenzprofile: „Was sollten Evaluator/innen können?“

Kompetenzen und Fertigkeiten von Evaluierenden und Hochschulprofessionellen sind seit einiger Zeit verstärkt Bestandteil der Debatte zum Stand des Qualitätsmanagements an Hochschulen (s.o.). Wie schon für die allgemeine Kompetenzdebatte in der Bildungsforschung (Zlatkin-Troitschanskaia/Seidel 2011), so lässt sich auch für Qualitätsmanager ein Mangel an Spezifität der Aufgabenzuschnitte sowie des für die Aufgabenerledigung notwendigen Kompetenzprofils feststellen. Darüber hin-

aus konzentriert sich die Debatte oftmals auf das Vorhandensein bzw. das Fehlen konkreter inhaltlicher Kompetenzen wie beispielsweise Kenntnissen der Grundlagen empirischer Sozialforschung und Statistik. Zwar sind auch die sogenannten „Soft Skills“ oftmals Teil der Konzepte, allerdings gehen diese vielfach nicht über allgemeine Konstrukte wie Sozialkompetenz oder Kommunikationskompetenz hinaus (vgl. bspw. Stevahn et al. 2005; DeGeval 2013).

Aus messtheoretischen Gründen wird zumeist versucht, die jeweiligen Kompetenzdimensionen möglichst trennscharf voneinander abzugrenzen, um zu analysieren, welche Kompetenzen in welchem Maße vorliegen. Im Projekt „WiQu“², auf dem die folgenden Auswertungen beruhen, wurde hingegen versucht, die verschiedenen Kompetenzdimensionen in ihrem Zusammenhang zu betrachten und dadurch zum einen die jeweiligen Abhängigkeiten zu beschreiben, die zwischen diesen Dimensionen bestehen und zum anderen gerade die Soft Skills, die insbesondere im Bereich von Qualitätsmanagement an Hochschulen benötigt werden, konzeptionell zu schärfen.

3.1 Methodisches Vorgehen

Für die qualitativen Leitfadenterviews, die wir im Rahmen des Projekts durchgeführt haben, orientierten wir uns an einem Vorgehen, das von Scheele und Groeben (1988) im Rahmen des Forschungsprogramms „subjektive Theorien“ beschrieben wurde. Angewendet auf den Kontext der Professionalität von Qualitätsmanagern im Bereich von Lehre und Studium, haben wir Aspekte, die die Kompetenzen von Beschäftigten im Qualitätsmanagementsystem thematisieren und die Bedeutung, die diese Kompetenzen im System des Qualitätsmanagements einnehmen, als subjektive Theorien der Befragten thematisiert.

Dieses Vorgehen basiert darauf, drei Arten von Fragen aufeinander aufbauend zu stellen: In einem ersten Schritt werden offene Fragen gestellt, die es dem Interviewten ermöglichen, sein Verständnis eines Themas oder Konzeptes weitestgehend unbeeinflusst von theoretischen Vorannahmen und Prämissen des Interviewers zu explizieren. Darauf folgen Fragen, die theoretische Annahmen zum Thema einführen und spezifizieren. Dabei kann es sich um konkrete Theorien handeln oder um bestehende Klassifikationssysteme, zu denen der Interviewte Stellung beziehen soll. Abschließend werden Nachfragen gestellt, die von Groeben und Scheele (1988) als „Störfragen“ bezeichnet werden. Sie dienen

¹ Zu fragen bzw. an anderer Stelle zu untersuchen wäre, ob die Betonung der nach innen gerichteten Entwicklungsfunktion angesichts fehlender Durchgriffsrechte ein reines Ausweichen auf Zielstellungen ist, die überhaupt durch Qualitätsmanagement realisierbar sind oder ob sich darin tatsächlich ein strategischer Anspruch der Hochschulen widerspiegelt, mittels des Aufbaus von Wissensbeständen „über sich selbst“ zu belastbareren Steuerungsentscheidungen zu kommen.

² Das Projekt „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium – prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirkungen von Qualitätssicherungseinrichtungen“ wird in der Förderlinie Leistungsbewertung in der Wissenschaft vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Nähere Informationen finden sich unter <http://www.uni-potsdam.de/ls-verwaltung/projekte/projektwiq.html>.

einerseits dazu, den Interviewten mit zu seinen bisherigen Äußerungen konkurrierenden Auffassungen zu konfrontieren. Dadurch wird es möglich, Widersprüche aufzudecken und zu einer weiteren Explikation der interessierenden Konzepte zu gelangen. Andererseits helfen diese Fragen dem Interviewer dabei, mögliche Missverständnisse auszuräumen. Für den Themenkomplex der Kompetenzen von Qualitätsmanagern wurden diese Fragetypen im Rahmen der geführten Interviews folgendermaßen umgesetzt. Als offene Frage mit narrativen Schwerpunkt wurde formuliert:

„Was sollten Evaluator/innen können?“

Es wurde hierbei bewusst darauf verzichtet, den Begriff der „Kompetenzen“ zu verwenden, um damit einhergehende Assoziationen zu vermeiden. Es wurde angenommen, dass gerade im Kontext Hochschule und im Feld des Qualitätsmanagements von Lehre und Studium, der Kompetenzbegriff in unterschiedlichster Art und Weise „vorbelastet“ ist. Außerdem erschien diese Art der Formulierung neutral genug, um keine der bereits benannten Dimensionen und Traditionslinien von vornherein auszuschließen.

Als offene Frage mit theoretischem Bezug wurde eine Liste mit „Kompetenzen“ vorgelegt, die aus den verschiedenen, bereits erwähnten Klassifikationssystemen zusammengestellt wurde (vgl. Stevahn et al. 2005; DeGeval 2013; Canadian Evaluation Society 2010; Beywl 2006) (s. Kasten 1). Hierbei wurde bewusst Wert darauf gelegt, auch Kompetenzen aufzuführen, die im Hochschulbereich ggf. geringere Bedeutung haben. Sie wurden ausgewählt um zu verhindern, dass der Interviewte der Bedeutsamkeit der auf der Liste aufgeführten Kompetenzen kommentar- und widerspruchslos zustimmt. Die Interviewpartner sollten animiert werden, bestimmte auf der Liste aufgeführte Kompetenzen in Frage zu stellen und zu diskutieren.

Kasten 1: „Thematisierte Kompetenzen“

- Kenntnisse über spezifische Prozesse im QM
 - Kenntnisse der jeweiligen Standards (z.B. für Evaluationen der DeGEval)
 - Kenntnisse der Geschichte (von Evaluation)
 - Kenntnisse der Theorien (der Evaluation)
- Methodenkompetenzen
 - Grundzüge empirischer Sozialforschung
 - Qualitative Methoden
 - Quantitative Methoden
 - Fertigkeiten in Datenauswertung
 - Kann die Güte von Daten beurteilen
 - Kann Erhebungsinstrumente entwickeln
- Organisations- und Feldkenntnisse
 - Rechts- und Verwaltungswissen
 - Kennt sich im Feld „Hochschule“ aus
 - Organisationswissen
 - Projektmanagement
- Sozial- und Selbstkompetenz
 - Selbstreflexivität
 - Sozialkompetenz
 - Interkulturelle Kompetenzen
 - Kommunikationskompetenz
 - Überparteilichkeit
 - Diplomatie

Daran angeschlossen haben wir eine ganze Reihe – teilweise optionaler – Nachfragen gestellt. Beispielsweise wurde gefragt, was genau unter den als besonders wichtig betonten Kompetenzen verstanden wurde. Besondere Bedeutung wurde beispielsweise oftmals dem Punkt „Kennt sich im Feld Hochschule aus“ beigemessen. Hier wurde dazu aufgefordert, das Spezifische an diesem Feld zu explizieren. Ebenfalls von großer Bedeutung und eine zwingende Nachfrage war, welche der Kompetenzen auf der Liste nicht zum Aufgabenprofil eines Beschäftigten im Bereich des Qualitätsmanagements von Lehre und Studium gehören³, womit die Dimension der Zuständigkeit im Sinne von Staudt und Kriegesmann (2002) dezidiert angesprochen wurde.

3.2 Ergebnisse

Im Ergebnis der Auswertung der geführten Interviews konnten wir die folgenden Befunde sichern:

(I) Bei der Erläuterung der verschiedenen Kompetenzen werden von den Interviewten zwei Arten von Kompetenzen unterschieden, die sich zusammenfassend einerseits als *Kenntnisse und Fertigkeiten mit konkreten inhaltlichen Bezügen* bezeichnen lassen und andererseits als eher *übergeordnete Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale*.

Eine wesentliche Unterscheidung wird dabei zwischen Kompetenzen gemacht, die prinzipiell erwerbbar sind, beispielsweise durch ein Literaturstudium oder entsprechende Weiterbildungen und solchen Fertigkeiten, die Personen bei Tätigkeitsaufnahme bereits mitbringen müssen bzw. die nur über Erfahrungen erwerbbar erscheinen.

„Also 'Kenntnisse der jeweiligen Standards', würde ich im Moment sagen: klar, Programmakkreditierung und Akkreditierungsrichtlinien rauf und runter, definitiv ein Muss. Aber ich meine, das vermittelt man ja dann auch, wenn jemand hier neu anfängt.“

„Die eine Kollegin, die war im QM in der Wirtschaft tätig als Auditor, und die hat auch gesagt „Ja, das ist eine andere Welt. Also da muss man sich erstmal drauf einstellen, gerade dieses konsensorientierte in der Gremienarbeit. Jeder sagt noch mal das, was sein Vorredner gesagt hat und dann auch dieses Nachverfolgen von Beschlussfassungen, solche Sachen, dieses Dranbleiben ist ja auch nicht immer in allen Fällen ja. Das geht eben in der Wirtschaft absolut nicht und Hochschulen nun ja.“

In den Interviews kristallisiert sich darüber hinaus heraus, dass von den Interviewten vor allen Dingen letztere als entscheidend für den Erfolg des Qualitätsmanagements bewertet werden, wohingegen Kenntnisse der Standards oder der Grundzüge empirischer Sozialforschung entweder als „nice to have“ oder als notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzungen bewertet werden.

„'Kenntnisse der Geschichte und der Theorien' finde ich hilfreich, aber ist tatsächlich für mich nachrangig.“

³ Diese Nachfrage rekurriert auf ein Konzept beruflicher Kompetenzen nach Staudt und Kriegesmann (2002, S. 36f.), welche neben Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft auch die Zuständigkeit als eine wichtige Dimension von Kompetenzen in beruflichen Kontexten beschreiben.

„Also ich meine, zum einen gibt es natürlich in der Organisation Unterschiede, also was jetzt Hierarchien und solche Themen angeht. Also wir hatten tatsächlich mal bei einer Ausschreibung im Prozessmanagement Bewerber von außerhalb einer Hochschule, die einfach von den Unterlagen sehr gut waren, aber nicht studiert hatten. Und da haben wir hinterher gesagt, nein. Bis derjenige verstanden hat, was es bedeutet, einen Studiengang zu entwickeln, welche Gremien es da überhaupt gibt. Also ich glaube, dass man auch als normaler Student vieles an diesen Verwaltungsabläufen ja gar nicht kennen kann. Auch nicht kennen muss, aber man hat zumindest eine Idee, was ist ein Fachbereich? Wie sind die Interaktionen? Das finde ich wichtig. Außerhalb von Hochschule hat man i.d.R. natürlich ein anderes Sanktionspotential. Ja, ein viel stärkeres Top-Down-Verhalten, um irgendwelche Prozesse zu initiieren. Das ist bei uns ja immer sehr interaktiv und kommunikativ und dauert dann auch mal.“

(II) Zwischen diesen beiden Fähigkeitsarten gibt es verschiedene Verknüpfungen, von denen die folgenden am Bedeutsamsten erschienen:

Die Kenntnis des Feldes Hochschule lässt sich als Basis aller weiterer Dimensionen auffassen, jede weitere Fertigkeit auf der Liste muss sich bezogen auf die Feldkenntnisse konkretisieren. Nur weil man prinzipiell ein kommunikativer Mensch ist, bedeutet das nicht, dass man in der Lage ist, in Hochschulen mit ihren mannigfaltigen Stakeholdern und komplexen Beziehungsgeflechten effektiv zu kommunizieren.

Fachkenntnisse, wie Rechts- und Verwaltungswissen oder Methodenkenntnisse, sind zwar einerseits relevant für konkrete Aufgaben, die mit Ihnen verbunden sind. Allerdings wird hier oftmals geäußert, dass es hierbei ausreichend ist, wenn über fortgeschrittene Kenntnisse, beispielsweise im Bereich der statistischen Auswertungsverfahren, verfügt wird. Gleiches gilt im Fall von Rechts- und Verwaltungswissen, deren Kenntnis nicht zwingend im QM verortet, sondern bei der Spezialexpertise in der Verwaltung angesiedelt wird. Besondere Relevanz besitzen solche Kenntnisse jedoch, wenn es um ihre Funktion in konflikthaften, argumentativen Zusammenhängen geht. Die Nicht-Kenntnis bestimmter fachjuristischer Feinheiten oder methodischer Detailkenntnisse führt dann zu Reputationsverlust und zu der Situation, dass dazu in strittigen Gesprächssituationen in Bezug auf Formalia oder Methodenprobleme keine entsprechenden Gegenargumente parat sind.

Kommunikationskompetenzen und allgemein solche Kompetenzen, bei denen es darum geht, die verschiedenen Stakeholder und ihre Interessen auszubalancieren, spielen eine besondere Rolle im Qualitätsmanagement. Eine wesentliche Erkenntnis, die aus den qualitativen Interviews gewonnen wurde, ist, dass es eine Verschränkung zwischen Kommunikations- und Methodenkompetenzen gibt. Üblicherweise wird unter dem Stichwort Methodenkompetenzen lediglich die inhaltlich-fachliche Seite betont sowie die Kenntnis von Auswertungs- und Erhebungsverfahren, Reflexion von Ergebnissen

etc. Ohne dass diese Inhalte als marginal bezeichnet wurden, stellte sich jedoch heraus, dass es oftmals eher die Aufbereitung dieser Daten und die Bereitstellung von Informationen für verschiedene Stakeholder ist, die das QM vor besondere Herausforderungen stellt.

„Also, ich glaube, mit dem Mittelwert kann noch einigermaßen viele Leute was anfangen. Beim Median wird es dann schon schwerer. Letztendlich ist es auch immer die Frage, „Was ist relevant für diese Gruppen, die es dann betrifft, und welche Informationen?“ Also, natürlich immer transparent und klar. Und das zu erläutern, und den Leuten zu definieren, also „das und das meint das so und so, und das und das meint das so, und das ist vielleicht noch ein bisschen genauer als das“ (...) Also, wenn man das kann, und das in einer einfachen Art und Weise kann, ohne in einen wissenschaftlichen Monolog auszuarten, was aber, glaube ich, auch wieder kulturabhängig ist, (...) Also, wie gesagt, diese Sensibilität, sich in unterschiedliche kulturelle Kontexte einzuleben.“

Eine wesentliche Rolle spielt für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen dem Qualitätsmanagement und dem Wissenschaftsbetrieb neben der Berücksichtigung der Zugehörigkeit der Gesprächspartner zu einer spezifischen Gruppe von Stakeholdern (Lehrende, Verwaltung, Hochschulleitung), auch deren fachkultureller Hintergrund und die dadurch geformten Einstellungen gegenüber Datenarten und spezifischen Darstellungsformen.

Auf Grund der Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews wurde die Liste der Kompetenzen in einem nachgelagert durchgeführten, standardisierten Online-Survey angepasst. Auch hier wurden wiederum mit dem Ziel, Varianz zu generieren, Kompetenzen aufgenommen, von denen auf der Basis der qualitativen Interviews ausgegangen werden konnte, dass sie als weniger wichtig aufgefasst wurden.

Die Abfrage der Kompetenzen erfolgte dabei auf zwei Ebenen. Einerseits wurde gefragt, auf welchem Niveau die jeweiligen Kompetenzen in der jeweiligen QM-Einrichtung beherrscht werden und andererseits, auf welchem Niveau die Kompetenzen wünschenswert wären beherrscht zu werden.

Insgesamt fällt auf, dass fast alle Kompetenzen auf einem höheren Niveau als erwünscht gelten, als sie im jeweiligen Team als tatsächlich vorhanden eingeschätzt werden. Dies spricht dafür, dass auch von den QM-Ber-

Abb. 1: Niveaustufen der Kompetenzen von Evaluator/innen

Einsteiger	Fortgeschritten	Experte
<ul style="list-style-type: none"> •Bewusstsein entwickeln •Wissen aufbauen •limitiertes Repertoire •limitierte Erfahrung •keine Kenntnis über mögliche Probleme •keine Kenntnisse über relevante Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> •routinierte Umsetzung von Wissen •basales Repertoire •moderate Erfahrung •kann Probleme lösen, wenn sie auftreten •sich über relevante Fragen bewusst sein •in der Lage sein, auf Ressourcen zur Beantwortung der Fragen zuzugreifen 	<ul style="list-style-type: none"> •kontextspezifische Nutzung von Wissen •fortgeschrittenes Repertoire •extensive Erfahrung •antizipiert Probleme, bevor sie auftreten •stellt Fragen an das Feld •sucht nach Input

schäftigten selber die vorhandenen Kompetenzen als defizitär wahrgenommen werden. Vergleicht man hierbei die „erlernbaren Kompetenzen“ wie organisationstheoretisches Wissen oder Methodenkompetenzen mit den auf Persönlichkeitseigenschaften bezogenen und übergeordneten „Soft Skills“, wie etwa Kommunikations- oder Sozialkompetenzen, fällt auf, dass auch die Diskrepanzen zwischen vorhandenem und erwünschtem Expertenniveau bei den Soft Skills stärker ausgeprägt ist als bei den erlernbaren Kompetenzen.

4. Diskussion und Ausblick

Qualitätsmanagement und damit die im Qualitätsmanagement Beschäftigten haben sich als fester Bestandteil des Managements von Hochschulen etabliert. Auch wenn die Einführung von Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument von teils heftigen Kontroversen begleitet war und ist, haben die entsprechenden Verfahren ihren Platz gefunden und werden zunehmend verstetigt. Noch nicht abgeschlossen scheint hingegen die Positionierung der Beschäftigten selber zu sein, zumindest hinsichtlich der Kompetenzen, die ein „guter“ Qualitätsmanager mitbringen muss. Die diesbezüglichen Einschätzungen von Personen, die diesem Feld zugeordnet werden können, weisen eine große Diversität auf. Auffällig ist vor allem, dass Kompetenzen, die das Qualitätsmanagement dabei unterstützen würden, die eigene Arbeit anschlussfähig für wissenschaftliche Diskurse zu machen (Organisationstheoretische Kenntnisse, Evaluationstheorie und -methodologie), in vergleichsweise geringem Maße priorisiert werden. Die am höchsten priorisierten Kompetenzen – wie etwa Kommunikationskompetenz, Sozialkompetenz und die Fähigkeit, Evaluationsergebnisse für verschiedene Stakeholdergruppen aufzubereiten – streichen eher den Servicecharakter von Qualitätsmanagement heraus. Damit perpetuiert sich der Konflikt, in dem sich das Qualitätsmanagement befindet, von selber: Es fehlt an Kommunikation „auf Augenhöhe“ mit dem Wissenschaftsbetrieb, mit dem Effekt, dass man sich nicht ernst genommen und auf die Servicefunktion reduziert fühlt. Durch die Priorisierung der „instrumentellen“ Kompetenzen verfestigt sich aber die Rolle des Serviceleisters, der Ergebnisberichte aufbereitet und zur Verfügung stellt, nicht aber an der konzeptionellen Weiterentwicklung der Lehrqualität beteiligt ist. Diese Rolle verhindert wiederum eine Augenhöhenkommunikation und so fort. Professionalisierungsbemühungen sollten mithin in der Stärkung des theoretischen und methodologischen Rüstzeugs von Beschäftigten des Qualitätsmanagements eine wichtige Aufgabe sehen. Auch wenn die entspre-

Tab. 1: Erwünschte vs vorhandene Kompetenzen

Kompetenz	%Experte erwünscht	%Experte vorhanden	Differenz
Kommunikationskompetenz	73,5%	55,0%	-18,5%
Sozialkompetenz	69,1%	59,4%	-9,8%
Kann Ergebnisse für Stakeholder aufbereiten	68,5%	56,4%	-12,1%
Kann die Güte von Daten beurteilen	68,0%	51,4%	-16,6%
Kennt sich im Feld „Hochschule“ aus	67,4%	68,8%	1,4%
Kenntnisse der jeweiligen Standards (z.B. für Evaluationen)	67,2%	53,9%	-13,3%
Fertigkeiten in Datenauswertung	65,3%	53,2%	-12,1%
Kann Erhebungsinstrumente entwickeln	59,2%	50,7%	-8,5%
Grundlagen quantitativer Methoden	56,0%	46,3%	-9,8%
Grundlagen qualitativer Methoden	49,5%	35,5%	-14,0%
Projektmanagement	49,1%	39,0%	-10,1%
Grundzüge empirischer Sozialforschung	48,0%	43,1%	-4,9%
Organisationstheoretisches Wissen	37,5%	35,7%	-1,8%
Kenntnisse der Theorien (der Evaluation, des QM etc.)	32,1%	27,9%	-4,2%
Interkulturelle Kompetenz	31,2%	28,0%	-3,2%
Rechts- und Verwaltungswissen	21,6%	13,8%	-7,8%
Kenntnisse der Geschichte (von Evaluation, des QM etc.)	18,9%	26,1%	7,2%

chenden Themen an den „Anforderungen der Praxis vorbegehen“ mögen, wie vielfach von Teilnehmenden aus der Qualitätsmanagement-Community am Ende von eher wissenschaftlich ausgerichteten Tagungen beklagt wird, so ist es doch für die Behebung des grundlegenden Kommunikationsproblems zwischen Wissenschaftsbetrieb und „Qualitätsmanagementaktivisten“ zentral, dass sie in wissenschaftlichen Diskursen satisfaktionsfähig sind und langfristig ein gewisses disziplinär eigenständiges Selbstbewusstsein entwickeln.

Literaturverzeichnis

Beywl, W. (2006): Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation – Anforderungsprofile für Evaluatoreninnen im Vergleich. In: Sanders, J.R./Beywl, W. (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden, S. 313-335.

Canadian Evaluation Society (2010): Competencies for Canadian Evaluation Practice. http://www.evaluationcanada.ca/txt/2_competencies_cdn_evaluation_practice.pdf (04.12.2013).

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2013): Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatoreninnen und Evaluatoren. Alfter.

Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.

Kehm, B./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntesten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE), Jg. 5/H. 4, S. 23-39.

Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Wiesbaden.

- Merk, M. (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In: Die Hochschule, 1/2014, S. 92-105.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Ernst, C./Funger, C. (2011): Mythos guter Lehre individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. CHE-Arbeitspapier 148. Gütersloh, S. 123-137.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.
- Nickel, S. (2007): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, Staatliche Steuerung. München.
- Pötschke, M. (2004): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Eine empirische Analyse an der Universität Bremen. http://www.uni-kassel.de/~poetschk/Akzeptanz_hochschuldidaktischer_Weiterbildung.pdf (03.05.2016).
- Pohlentz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung. Bielefeld.
- Pohlentz, P. (2010): Agenten des Wandels. Institutionalisation von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE), Jg. 5/H. 4, S. 94-103.
- Pohlentz, P. (2014): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Nr. A19. Berlin.
- Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. D. Heidelberger Struktur-Logik-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.
- Schimank, U. (2015): Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In: v. Groddeck, V./Wilz, S.M. (Hg.): Formalität und Informalität in Organisationen. S. 277-298. Wiesbaden.
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (2002): Zusammenhang von Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. In: Staudt, E. (Hg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster, S. 15-70.
- Seyfried, M./Pohlentz, P. (2013): Professionalisierung von Qualitätsentwicklung und Evaluation der Hochschullehre – zwischen Kontrolle und Selbstreflexion. In: Hense, J./Rädiker, S./Widmer, T./Böttcher, W. (Hg.): Forschung über Evaluation. Münster, S. 41-54.
- Stevahn, L./King, J.A./Ghere, G./Minnema, J. (2005): Establishing Essential Competencies for Program Evaluators. In: American Journal of Evaluation Vol. 26/No. 1, pp. 43-59.
- Whitchurch, C. (2008): Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of Third Space professionals in UK higher education. In: Higher Education Quarterly, Vol. 62/No. 4, pp. 377-396.
- Whitchurch, C. (2010): Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE), Jg. 5/H. 4, S. 9-22.
- Winter, M./Krempkow, R. (2013): Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. http://www.hochschulforschung.de/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf (03.05.2016).
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Seidel, J. (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie- Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 218-233.

■ Dr. Philipp Pohlentz, Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, E-Mail: philipp.pohlentz@ovgu.de

■ Florian Reith, Wiss. Mitarbeiter an der Professur für empirische Sozialforschung und Statistik, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, E-Mail: reith@hsu-hh.de

An unsere Leser/innen und Autor/innen

Geschäftsgebaren von Amazon im Umgang mit dem UniversitätsVerlagWebler

Sie haben möglicherweise schon einmal versucht, ein Erzeugnis des UVW bei Amazon zu bestellen. Dann haben Sie erfahren: Amazon hatte den Titel zwar geführt, aber als „nicht verfügbar“ bezeichnet. Diese Formel wird von Kunden üblicherweise als „vergriffen“ verstanden. Die korrekte Auskunft hätte wohl lauten müssen: „Von uns nicht lieferbar“.

Denn wir arbeiten mit Amazon nicht zusammen. Von Anfang an nicht.

Und – unsere Titel sind in aller Regel lieferbar oder werden kurzfristig nachgedruckt. Sie sind in jeder Buchhandlung erhältlich oder direkt beim Verlag zu bestellen.

Warum ist das so?

Amazon hatte uns vor Jahren bereits angeboten zu kooperieren, wenn wir bereit seien, auf ihre Bezugsbedingungen einzugehen. Die von diesem Händler geforderten Gewinnmargen lagen jedoch weit über den im Buchhandel üblichen.

Daraufhin hatte sich der Verlag entschlossen, auf den Vertrieb seiner Bücher und Zeitschriften über Amazon ganz zu verzichten. Andernfalls müssten hohe Amazon-Gewinnmargen in die Preise einkalkuliert werden – die Endpreise für unsere Kunden müssten steigen. ***Das lehnen wir ab.***

Auch den Verdrängungswettbewerb gegenüber dem deutschen Buchhandel lehnen wir ab.

Wir arbeiten vertrauensvoll mit dem gesamten übrigen Buchhandel zusammen, weil wir das deutsche Buchhandelssystem für ***eine Errungenschaft, ein Kulturgut erster Ordnung*** ansehen. Wer Länder ohne ein solches kundennahes, beratendes Buchhändlersystem kennt, weiß, was es in Deutschland zu verteidigen gilt.

Wir sind als Verlag in Gefahr, damit auf etwa 25% unseres möglichen Umsatzes zu verzichten. Als Fachverlag versuchen wir dies zu kompensieren und unsere Adressaten direkt über unsere Titel zu informieren.

Täuschen Sie sich nicht über die Lieferbarkeit unserer Titel.

Über <http://www.universitaetsverlagwebler.de> können Sie sich jederzeit informieren.

Wolff-Dietrich Webler, Verleger

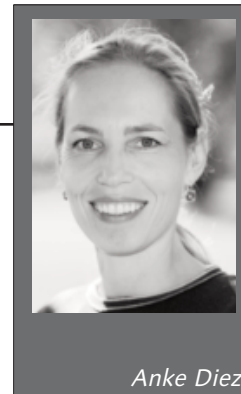
Anke Diez, Natalie Hotz,
Katrin Klink & Elke Luise Barnstedt

Nachhaltige Personalentwicklung in einer Universität/Forschungsorganisation am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

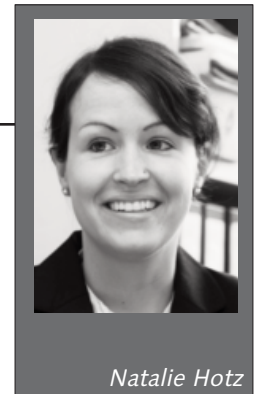
In diesem Artikel wird dargelegt, dass Personalentwicklung für die Nachhaltigkeit einer personalintensiven Organisation von hoher Bedeutung ist, da sie einen Standortvorteil im Wettkampf um die besten Köpfe bietet. Forschungsorganisationen und Universitäten stehen in einer nachhaltigen Personalentwicklung vor spezifischen Herausforderungen, wie bspw. der Berücksichtigung des Unterschieds von wissenschaftlichem und wissenschaftsunterstützendem Personal. Personalentwicklung ist dabei eine strategische und langfristig ausgerichtete zentrale Aufgabe innerhalb einer Universität/Forschungseinrichtung, die alle Maßnahmen der Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung umfasst (Becker 2011, S. 8). Sie ist zudem ein wesentlicher Faktor bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Aus Sicht der Organisation ist Personalentwicklung als solche zunächst Aufgabe jeder Führungskraft, aber auch der Leitung der Organisation. Im weiteren Verlauf werden die wesentlichen Ansatzpunkte der Personalentwicklung beschrieben, die auf den drei Ebenen Individuum, Team und Organisation ansetzen. Schließlich wird das Mitarbeitergespräch als konkretes Instrument zur Umsetzung einer nachhaltigen Personalentwicklung in den Fokus genommen.

1. Motivation

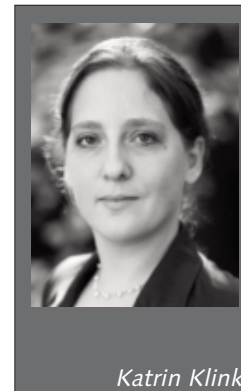
Die Investition in eine nachhaltige Personalentwicklung ist für alle Universitäten und Forschungseinrichtungen essentiell, da gut ausgebildete und motivierte Beschäftigte ihr wichtigstes Fundament sind. D.h. im Wettbewerb um die besten Köpfe bietet nachhaltige Personalentwicklung einen Standortvorteil. Dabei ist die Diskussion um die Nachhaltigkeit (Definition des Begriffs: s. Kap. 3) von Personalentwicklung zwar relativ neu, wobei die Nachhaltigkeit von Forschungsvorhaben und strategischen Personalentscheidungen und -planungen schon länger im Fokus steht: so etwa bei der Ausschreibung der Exzellenzinitiative des Bundes. Hier wird in der Regel ein Nachweis der Nachhaltigkeit der (Personal-) Maßnahmen verlangt, d.h. die Einrichtung muss insbesondere die Nachhaltigkeit des (Personal-) Ressourceneinsatzes nachweisen bzw. beschreiben, wie diese erreicht wird. Dadurch soll verhindert werden, dass Projekte nach Ende der Förderlaufzeit wieder eingestellt werden, denn im schlimmsten Fall führt dies dazu, dass



Anke Diez



Natalie Hotz



Katrin Klink



Elke Luise Barnstedt

die Effekte wieder wegfallen. Vor dem Hintergrund der aktuell anstehenden Ausschreibung der Exzellenzinitiative¹ und des Bund-Länder-Programms für den wissenschaftlichen Nachwuchs², ist die nachhaltige Personalentwicklung wieder in den Vordergrund gerückt. Universitäten/Forschungseinrichtungen sind – in einem größeren Zusammenhang betrachtet – Systeme, die eng verbunden mit anderen Systemen (bspw. anderen Universitäten oder Wissenschaftsorganisationen, Unternehmen), eine Personalressourcengemeinschaft bilden. Jede dieser Einheiten ist auf qualifiziertes Personal angewiesen und nimmt dieses aus Ressourcenquellen – gleichzeitig fungieren Universitäten/Forschungseinrichtungen als Ressourcenlieferant für andere Einheiten. Damit sind alle Systeme voneinander abhängig und bilden eine Partnerschaft, die nur erfolgreich ist, wenn jede Einheit nachhaltig mit den Personalressourcen umgeht (Lay 2015, S. 14f.). Auf die einzelne Universität/Forschungseinrichtung bezogen, führt eine nachhaltige und kontinuierliche Personalentwicklung zum Erfolg der gesamten Organisation. Dabei unterstützt die Personalentwicklung die Leitung bei der Steuerung durch Auswahl und Entwicklung des Personals sowie der Verankerung entsprechender Werte mit Nachhaltigkeitsbezug bei Führungskräften und Mitarbeitenden (Weißerrieder 2014, S. 9).

¹ <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/ExIni-Nachfolge-Grundsatzbeschluss-12-2014.pdf>, bei der für Clusteranträge Konzepte für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und zur professionellen Personalentwicklung und Chancengleichheit in der Wissenschaft begutachtet werden sollen.

² Vgl. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Pressemitteilungen/pm2016-07.pdf> (30.05.2016).

2. Organisationsspezifische Herausforderungen

Universitäten/Forschungseinrichtungen sind Expertenorganisationen, die sich dadurch charakterisieren lassen, dass Expertenwissen die wichtigste Quelle für Innovation und Weiterentwicklung ist, die Karriere des Experten/der Expertin durch die fachliche Kompetenz definiert und häufig außerhalb der Einrichtung fortgesetzt wird. Die Personalentwicklung für Forschungsorganisationen steht vor der Herausforderung, dass es zwei unterschiedliche Beschäftigtengruppen gibt: wissenschaftliches Personal mit dem beschriebenen Expertenstatus und wissenschaftsunterstützendes Personal (Laske/Meister-Scheytt/Küpers 2006, S. 104ff.).

Wissenschaftsunterstützendes Personal verbleibt in der Regel relativ lange in der Organisation und erlebt dort eine eher geringe Autonomie bzw. höhere Abhängigkeit. Für die Karriereentwicklung dieser Personengruppen, die häufig innerhalb der Organisation stattfindet, spielen überfachliche Kompetenzen neben den fachlichen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Beim wissenschaftlichen Personal ist die Verweildauer in der Regel befristet, jedoch von einer hohen individuellen Autonomie geprägt. Das Selbstverständnis ist geprägt von hoher Mobilität und dem Hausberufungsverbot als einschränkenden limitierenden Faktor. Die Entwicklung erfolgt häufig mit Blick auf eine Karriere außerhalb der Organisation bzw. auch außerhalb der Wissenschaft (insbesondere bei Promovierenden und Postdocs). Für die Karriere ist überwiegend die fachliche Qualifikation bzw. Leistung ausschlaggebend, weshalb vom Personal die fachliche Weiterbildung (bspw. Tagungsbesuche, Auslandsaufenthalte, ...) bevorzugt wahrgenommen wird (Pellert/Widmann 2008, S. 28f.). Die Universität/Forschungseinrichtung kann insbesondere bei der Gruppe der Promovierenden und Postdocs sozusagen als „Durchlaufrhitzer“ bezeichnet werden (Auferkorte-Michaelis/Wirth 2007, S. 86).

Die Professor/innen und wissenschaftlichen bzw. wissenschaftsunterstützenden Führungskräfte haben in einer Universität/Forschungseinrichtung eine zentrale Aufgabe, da sie typischerweise eine lange Verweildauer innerhalb der Organisation haben. Damit haben sie innerhalb der Organisation eine prägende Funktion bei der Umsetzung personalpolitischer Ziele inne (Pellert/Widmann 2008, S. 41). Zudem sind sie im Rahmen ihrer Führungsaufgabe für die Personalentwicklung ihrer Mitarbeitenden verantwortlich, da sie die Schnittstelle von Organisationszielen und Wünschen der Mitarbeitenden gestalten und Personalentwicklung auf operativer Ebene durchführen (Pellert/Widman 2008, S. 104; Schulz 2015, S. 18).

Die zuvor dargestellte besondere Konstellation von dauerhaft tätigen Expert/innen und jungen innovativen und qualifizierten Nachwuchswissenschaftler/innen zeigt, dass wissenschaftliche Einrichtungen zur Sicherstellung der Nachhaltigkeit der Personalentwicklungsmaßnahmen für alle Beschäftigtengruppen einer strategischen Personalentwicklung bedürfen, welche sich anhand der zielgruppenspezifischen Anforderungen und Herausforderungen unterscheidet.

3. Theoretische Grundlagen zur nachhaltigen Personalentwicklung

Häufig ist in der Literatur eine Diskussion über die Abgrenzung der Personalentwicklung von der betrieblichen Weiterbildung zu finden. Personalentwicklung wird unterschiedlich definiert. Nach Meifert wirkt sie wie die betriebliche Weiterbildung auf das Qualifikationsprofil und die Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden ein, bedient sich dabei aber einer größeren Anzahl an Instrumenten und Herangehensweisen (Meifert 2013, S. 4). Die betriebliche Weiterbildung kann in diesem Zusammenhang als Instrument der Personalentwicklung bezeichnet werden. Nach Hilb (2001, S. 128ff.) stellt die Personalentwicklung eine der vier zentralen Funktionen der Personalarbeit dar (Gewinnung, Beurteilung, Honorierung und Entwicklung) und sollte zentral in einer Organisation verankert sein. Es werden die Entwicklungsbedürfnisse der Mitarbeitenden sowie die der Anspruchsgruppen (Kunden, Unternehmen, Umwelt/Gesellschaft) einbezogen. Die Personalentwicklung setzt auf drei Ebenen an:

- Individuum (Selbstentwicklung der Mitarbeitenden),
- Gruppe (Entwicklung der einzelnen „Stars“ im Team zum „Star-Team“) sowie
- Organisation (Entwicklung zur lernenden Organisation).

Dabei berücksichtigt Personalentwicklung sowohl die positions- als auch die qualifikationsorientierte Ebene. Sie bezieht sich auf die Beschäftigten aller Hierarchieebenen im wissenschaftlichen und wissenschaftsunterstützenden Bereich der Organisation und legt einen besonderen Fokus auf die Sicherung der Schlüsselpositionen (Wegerich 2015, S. 7; Hilb 2001, S. 130).

Zur Definition der strategischen Personalentwicklung zieht Meifert (2013, S. 17) zunächst eine Begriffsbestimmung des strategischen Managements heran: Dieses „befasst sich mit der zielorientierten Gestaltung unter strategischen, d.h. langfristigen, globalen, umweltbezogenen und entwicklungsorientierten Aspekten. Es umfasst die Gestaltung und gegenseitige Abstimmung von Planung, Kontrolle, Information, Organisation, Unternehmenskultur und strategischen Leistungspotenzialen“ (Bea/Haas 2009, S. 20). Diese Definition übertragen auf Personalentwicklung macht deutlich, dass Personalentwicklung im strategischen Sinne relevant ist und den übergreifenden Führungs- und Steuerungsprozess unterstützen kann.

Der Begriff der Nachhaltigkeit geht zurück auf Carl von Carlowitz (1645-1714), welcher den Gedanken der Nachhaltigkeit im Hinblick auf die Holzwirtschaft formulierte. Im Kern geht es darum, dass man sich im Rahmen der Nachhaltigkeit an der Ressourcen-Balance orientiert und mittel- sowie langfristige Folgen bei Entscheidungen mitbedenkt. Ein bewussteres Umgehen mit Ressourcen im ökologischen, ökonomischen und sozialen Bereich erfolgt nach dem Leitprinzip der Corporate Social Responsibility (gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen als Teil des nachhaltigen Wirtschaftens) (Armutat/Möding 2011, S. 15f.; vgl. auch Definition der Enquete Kommission des Deutschen Bundestags und „Triple-Bottom-Line“-Ansatz).

Die Verknüpfung der Begriffsdefinitionen von Personalentwicklung und Nachhaltigkeit führt zur inhaltlichen Bestimmung der nachhaltigen Personalentwicklung. Nach Zaugg (2007, S. 23) ist Personalentwicklung mit der Strategie einer Organisation zu verknüpfen. Sie ist dann nachhaltig, wenn sie eine logische Systematik und einen ganzheitlichen Ansatz hat. Im Einzelnen bedeutet dies, dass die Instrumente und Maßnahmen an den folgenden Nachhaltigkeitskriterien für eine nachhaltige Personalentwicklung ausgerichtet sein müssen (Zaugg 2007, S. 29ff.):

- Partizipation: Beteiligung der Mitarbeitenden,
- Wertschöpfungsorientierung: qualitativer und quantitativer Nutzen für die Anspruchsgruppen,
- Strategieorientierung: langfristig ausgerichtet, Analyse der Rahmenbedingungen,
- Kompetenz- und Wissensorientierung: Förderung der Lernfähigkeit und Wissensübertragung, Aufbau von Kompetenzprofilen,
- Anspruchsgruppenorientierung: ausgerichtet an den Bedürfnissen der Anspruchsgruppen sowie
- Flexibilität: kurzfristige Anpassung an Unvorhergesehenes.

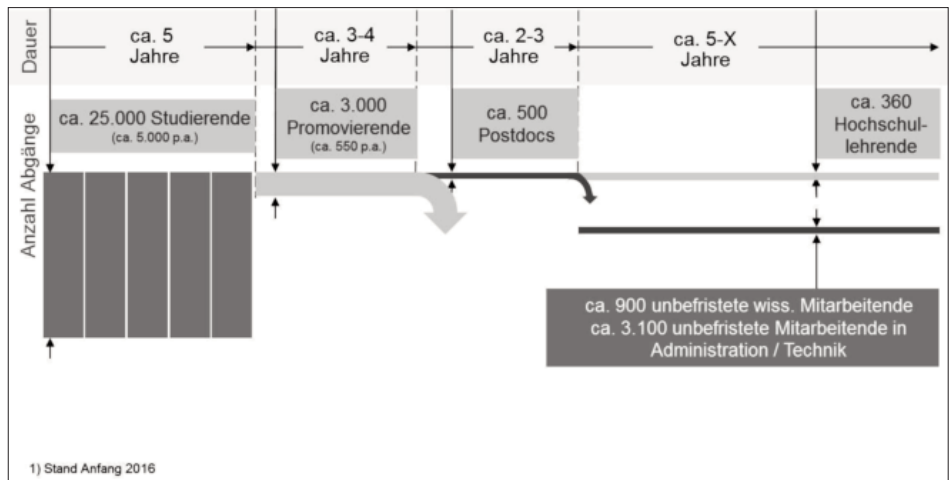
Zur Umsetzung der Nachhaltigkeit braucht man ein Personalentwicklungskonzept (PE-Konzept), welches Ist- und Soll-Kompetenzen miteinander abgleicht und die Führungskräfte und Mitarbeitenden in Richtung der Soll-Kompetenzen entwickelt (Diez 2010, S. 247ff.).

4. Umsetzung eines strategischen und nachhaltigen PE-Konzepts am Beispiel des KIT

Das KIT ist die Forschungsuniversität in der Helmholtz-Gemeinschaft. Im Zentrum eines erfolgreichen Antrags im Rahmen der ersten Runde der Exzellenzinitiative stand der in der deutschen Hochschul- und Forschungslandschaft einzigartige Zusammenschluss eines Forschungszentrums der Helmholtz-Gemeinschaft sowie der Universität Karlsruhe (TH) zum KIT. Das KIT hat rund 9.315 Beschäftigte, von denen 5.859 in Forschung und Lehre beschäftigt sind (davon rund 360 Hochschullehrer/innen). Abbildung 1 zeigt auf, wie sich der Verbleib der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals am KIT entwickelt.

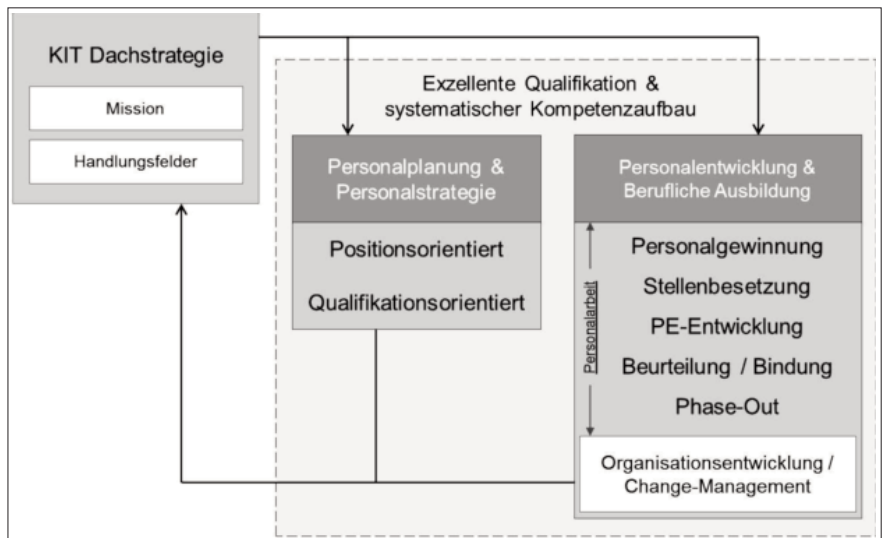
Die strategische Personalentwicklung des KIT leitet ihre Strategie aus der Dachstrategie des KIT ab. Die

Abb. 1: Verbleib der Studierenden und des Personals am KIT



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Diez 2010, S. 198.

Abb. 2: Ableitung der strategischen Personalentwicklung aus der Strategie des KIT



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Diez 2010, S. 201.

Dachstrategie des KIT wurde im November 2015 beschlossen und stellt die Weichen für die kommenden Jahre. In großen Handlungsfeldern sind Ziele und Maßnahmen formuliert. Das systematische Herunterbrechen der Dachstrategie auf die einzelnen Bereiche der Personalentwicklung ist die Basis für die Entwicklung und Ausrichtung der Instrumente, Programme und Elemente der Personalentwicklung am KIT. Die Beschäftigten werden durch eine aktive Personalplanung und -strategie positions- und qualifikationsorientiert entsprechend den jeweiligen Stellenanforderungen entwickelt (s. Abb. 2).

Mit dieser strategischen Perspektive wird die Personalentwicklung des KIT langfristig an den Organisationszielen des KIT ausgerichtet und trägt zum Erfolg der Organisation bei. Um eine nachhaltige Personalentwicklung zu gewährleisten, werden die personellen und finanziellen Ressourcen prioritär in Maßnahmen, Elemente und Instrumente investiert, die einen längerfristigen Nutzen für das KIT und seine Beschäftigten generieren.

Der konzeptionelle Ansatz der Personalentwicklung des KIT ist darauf ausgerichtet, die Aufgaben der Personalarbeit im Einzelnen systematisch zu betrachten und mit passgenauen Instrumenten zu gestalten (s. Abb. 3). Die Personalentwicklung am KIT ist nachhaltig, weil sie langfristig und strategisch ausgestaltet ist.

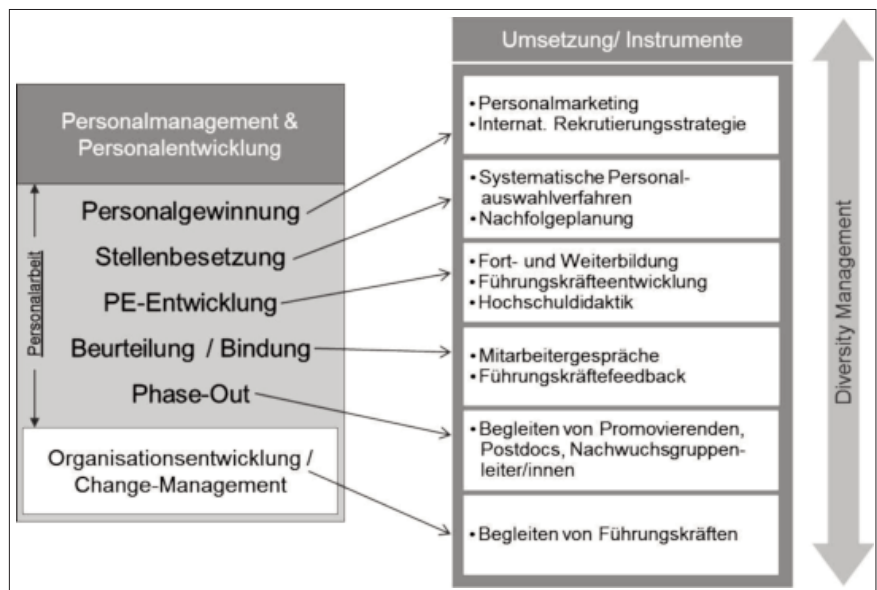
Eine strategische Personalentwicklung muss ferner die unterschiedlichen Fachkulturen innerhalb einer Universität/Forschungseinrichtung berücksichtigen und integrieren. Nach Becher und Trowler hat die Fachkultur Einfluss auf die Denkweise, das Verhalten sowie die Aktivitäten der Wissenschaftler/innen eines Faches – und damit Auswirkungen auf die Umsetzung der Personalentwicklungsinstrumente in den verschiedenen Fachkulturen. Becher und Trowler teilen die Fachkulturen in die charakteristischen Gegensatzpaare 'hart und weich' sowie 'rein und angewandt' ein (Becher/Trowler 2001, S. 36). Dies zeigt sich in der Praxis bspw. bei Karrierewegen, welche zum Beispiel in ingenieurwissenschaftlichen Fächern anders verlaufen als in naturwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Fächern.

Bei allen Mitarbeitenden – insbesondere beim wissenschaftlichen Nachwuchs – erfolgt die direkte Personalentwicklung auf der operativen Ebene durch die Führungskräfte. Daraus folgt für die strategische Personalentwicklung, dass diese Gruppe für ihre Rolle sensibilisiert und mit geeigneten Beratungs- und Qualifizierungsangeboten sowie Instrumenten³ bei der Ausgestaltung der Rolle unterstützt werden muss. Ein wichtiges Instrument der strategischen Personalentwicklung im KIT sind die regelmäßigen Mitarbeitergespräche, welche die Basis für die Ausgestaltung der Personalentwicklung (Festlegung von Maßnahmen und Zielen) sind. Eine ausführliche Erläuterung des Mitarbeitergesprächs am KIT folgt im nächsten Kapitel.

Auf der Leitungsebene (insbesondere Hochschullehrende) ist der stärkste Treiber für eine wirksame Personalentwicklung der eigene Wunsch zur Weiterentwicklung. Dabei stehen dieser Zielgruppe die in Abbildung 2 dargestellten strategischen Instrumente der Personalentwicklung zur Verfügung.

Die Verknüpfung der einzelnen Instrumente in Abbildung 3 erfolgt zum einen über die oben dargestellte strategische Ausrichtung entlang des Prozesses der Personalarbeit und zum anderen über ein umfassendes Kompetenzmanagement mittels eines Kompetenzmodells⁴, welches konkret auf das KIT bezogen ist. Dieses Kompetenzmodell dient als Rahmeninstrument, welches die Instrumente der Personalentwicklung miteinander verknüpft und verzahnt, beginnend mit dem Instrument der Personalgewinnung und Stellenbesetzung (bspw. Anforderungsprofile und teilstrukturierte Interviews) über die Personalentwicklung (bspw. Mitarbeiterge-

Abb. 3: Instrumente der Personalarbeit entlang des Prozesses der Personalarbeit



Quelle: eigene Darstellung.

sprache) bis hin zu den Instrumenten des Phase-Out (bspw. persönliche Standortbestimmungen). Das Kompetenzmodell berücksichtigt die Kompetenzen, die die Mitarbeitenden für ihre beruflichen Anforderungen, aber auch ihre persönliche berufliche Weiterentwicklung benötigen und stellt diese in einen Gesamtzusammenhang mit der Strategie des KIT dar.

5. Umsetzung am Beispiel des Mitarbeitergesprächs

Mitarbeitergespräche sind Teil der Führungskultur und als wichtiges Führungsinstrument am KIT über eine Dienstvereinbarung institutionalisiert. Sie dienen zudem der operativen Umsetzung der Personalentwicklung durch die Führungskräfte.

Die Dienstvereinbarung regelt, dass Führungskräfte allen Mitarbeitenden einmal jährlich Mitarbeitergespräche anbieten sollen. Für Mitarbeitende ist das Angebot freiwillig, eine Teilnahme wird durch die Dienstvereinbarung jedoch generell empfohlen. Im Mitarbeitergespräch werden einerseits die Anforderungen der Organisation hinsichtlich der anstehenden Aufgaben und Ziele, andererseits die individuellen Belange der Beschäftigten fokussiert und besprochen. Personalentwicklung ist dabei in erster Linie die Aufgabe der Führungskräfte, welche im Rahmen der Mitarbeitergespräche den Qualifizierungsfortschritt begleiten und stetig evaluieren sollen. Damit soll sichergestellt werden, dass Qualifikationsziele und Befristungszeiten realistisch korrelieren.

³ Bspw. Leitfäden, Kompetenzmodelle, Weiterbildungs- und Coaching-Angebote für die Führungskräfte selbst wie auch für die Mitarbeitenden, etc.

⁴ Das Kompetenzmodell des KIT ist auf Grundlage der Dachstrategie KIT 2025 sowie einschlägiger Literatur entstanden.

Die Herausforderung bei der Neukonzeption⁵ der Mitarbeitergespräche am KIT war zum einen eine einheitliche und dennoch praktikable Regelung für den wissenschaftlichen und wissenschaftsunterstützenden Bereich zu finden. Zum anderen war die Gewinnung des wissenschaftlichen Bereichs für die Durchführung der Gespräche erforderlich. Es war klar, dass eine Anpassung an die Bedürfnisse im wissenschaftlichen Bereich nur dann gelingen kann, wenn das Instrument gemeinsam mit Vertreter/innen der Wissenschaft entwickelt wird.

Die Etablierung des Instruments erfolgte weitestgehend anhand der Nachhaltigkeitskriterien nach Zaugg (s.o.):

- Die Entwicklung und Implementierung des Leitfadens erfolgte durch Gründung einer Arbeitsgruppe, welcher das Konzeptionsteam seitens der Personalentwicklung sowie Vertreter/innen aus der Wissenschaft angehörten. D.h. hier wurde durch Beteiligung betroffener Personen das Kriterium der Partizipation erfüllt.
- Das Instrument steigert die Effizienz der Personalentwicklung bspw. durch Feedback sowie die Effektivität durch eine Verknüpfung mit Kompetenzmodellen und einer möglichen Anregung zur Selbstentwicklung. Damit tragen die Mitarbeitergespräche zur Wertschöpfungsorientierung bzw. zu einem Beitrag zur Wertschöpfung durch die Personalentwicklung bei.
- Um die strategische Bedeutung des Instruments der Mitarbeitergespräche hervorzuheben, stellte sich die Leitung des KIT von Beginn an offen hinter das Instrument und griff dessen Ausbau im Maßnahmenkatalog in der neuen Dachstrategie auf. Damit ist das Nachhaltigkeitskriterium der Strategieorientierung erfüllt.
- Hinsichtlich des Kriteriums der Kompetenz- und Wissensorientierung hat das Mitarbeitergespräch ausgeprägte Schnittstellen zum Kompetenzmanagement und zum Aufbau und Ausbau von Fähigkeiten und Wissen⁶, da diese Aspekte im Gespräch thematisiert werden. Es finden hierbei Einschätzungen zum Kompetenzprofil sowohl seitens des/der Mitarbeitenden wie auch der Führungskraft statt.
- Von den Mitarbeitergesprächen profitieren viele interne und externe Anspruchsgruppen, bspw. die Mitarbeitenden aber auch die Vorgesetzten (etwa durch das Feedback, aber auch durch die systematische Vorbereitung und Gesprächsführung) selbst, die Mitarbeitervertretung, ggf. Familienmitglieder (sofern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie thematisiert wird) aber auch Kolleg/innen etc. Damit ist das Kriterium der Anspruchsgruppenorientierung erfüllt.
- Mitarbeitergespräche tragen zur Qualifikation und Motivation von Mitarbeitenden bei und damit zu Veränderungsfähigkeit und organisationalem Lernen. Veränderungsfähigkeit bedingt zudem Kompetenz. Durch die dadurch entstehende Flexibilität wird dem Anspruch der Nachhaltigkeit Rechnung getragen (Zaugg 2007, S. 29ff.).

Das Führungsinstrument „Mitarbeitergespräch“ soll in Zukunft kontinuierlich weiterentwickelt werden. Ziele hierbei sind bspw. eine stärkere Differenzierung nach Zielgruppen und Phasen in der wissenschaftlichen Laufbahn sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Fachkulturen. Auch ist die Art und Weise, wie Mitarbeitergespräche

durchgeführt werden, entscheidend für ihren Nutzen – daher steht die Entwicklung der Führungskräfte hin zu dezentralen Personalentwickler/innen weiterhin im Fokus einer nachhaltigen Personalentwicklung.

6. Fazit

Personalentwicklung ist nachhaltig, wenn sie zum einen an der Strategie der Organisation ausgerichtet ist (im Falle des KIT an der Dachstrategie) sowie zum anderen eng mit dem Personalmanagement verbunden ist und den gesamten Prozess der Personalarbeit betrachtet. Die Instrumente, Maßnahmen und Konzepte der Personalentwicklung setzen bei einer strategischen, professionellen und nachhaltigen Umsetzung auf allen Entwicklungsebenen an: Individuum, Team und Organisation.

Ein weiterer wesentlicher Faktor der nachhaltigen Personalentwicklung sind die Führungskräfte einer wissenschaftlichen Organisation, da sie eine lange Verweildauer in der Organisation haben und als dezentrale Personalentwickler/innen für die Personalentwicklung ihrer Mitarbeitenden verantwortlich sind. U.a. kann mit der nachhaltigen Etablierung und Durchführung von regelmäßigen Mitarbeitergesprächen diese Verantwortung in der Organisation verankert und durch die Führungskräfte aktiv wahrgenommen werden. In Zukunft müssen die Führungskräfte noch stärker für ihre Rolle sensibilisiert und folglich entsprechend qualifiziert, unterstützt und beraten werden. Nur so kann eine flächendeckende und nachhaltige Personalentwicklung gelingen.

Idealerweise erfolgt zur Sicherung der Nachhaltigkeit in Zukunft eine Verzahnung der Personalentwicklung mit der Personalstrukturplanung. Diese steckt an den meisten Universitäten/Forschungseinrichtungen allerdings noch in den Anfängen. Umfassende Personalentwicklungskonzepte, insbesondere für das wissenschaftliche Personal, gewinnen jedoch durch die hochschulpolitische Debatte über die Verbesserung der Perspektiven des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland an Bedeutung. Die Frage der Planbarkeit der wissenschaftlichen Karriere, wie auch die Anstrengungen der Hochschulen, Spitzenkräfte zu gewinnen und zu binden, stellen damit auch die Personalentwicklung an Hochschulen vor neue Herausforderungen.

Literaturverzeichnis

- Armutat S./Möding W. (2011): Nachhaltigkeit – Ressourcenbalance als Schlüsselprinzip für Unternehmen (nicht nur) im 21. Jahrhundert. In: DGFP e.V. (Hg.): Personalmanagement nachhaltig gestalten. Anforderungen und Handlungshilfen. Bielefeld, S. 13-17.

⁵ Die neue Dienstvereinbarung zur Durchführung der Mitarbeitergespräche am KIT wurde im Jahr 2013 abgeschlossen. Mit ihr wurden die zuvor unterschiedlichen Systeme zur Durchführung der Mitarbeitergespräche im KIT-Großforschungs- und Universitätsbereich vereinheitlicht und die Mitarbeitergespräche am KIT flächendeckend eingeführt.

⁶ Hierbei ist es die Aufgabe der Hochschulen spezifische Weiterbildungsmaßnahmen bereitzustellen, um die im Mitarbeitergespräch vereinbarten Maßnahmen umsetzen zu können.

Auferkorte-Michaelis, N./Wirth, D. (2007): Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE). In: Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 2/H. 4. Bielefeld, S. 86-88.

Bea, F.X./Haas, J. (2009): Strategisches Management. 4., neubearb. Aufl. Stuttgart.

Becher, T./Trowler, P.R. (2001): Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines, 2nd ed. Berkshire.

Becker, M. (2011): Systematische Personalentwicklung. 2. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart.

Diez, A. (2010): Entwicklung eines Konzepts zur Personalentwicklung für eine Technische Universität. Dissertation. Dortmund.

Hilb, M. (2004): Personalmanagement. In: Dubs, R./Euler, D./Ruegg-Stürm, J./Wyss, C. (Hg.): Einführung in die Managementlehre. Bd. 4. Bern, Stuttgart, Wien, S. 11-28.

Krumm, S. / Mertin, I. (2013): Kompetenzmodelle. In: Sagres, W. (Hg.): Management-Diagnostik. 4. vollständig überarb. und erw. Aufl. Göttingen.

Laske, S./Meister-Scheytt, C./Küpers, W. (2006): Organisation und Führung. Münster.

Lay, M. (2015): Personalentwicklung als Instrument des nachhaltigen Humanressourcenmanagements: Ein theoretisch konzeptioneller Ansatz. In: Fomin A./Lay M. (Hg.): Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten. Fit für alternative Berufswege. Bielefeld, S. 13-22.

Meifert, M.T. (2013): Was ist strategisch an der strategischen Personalentwicklung? In: Meifert M.T. (Hg.): Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen. Wiesbaden, S. 3-28.

Pellert, A./Widmann, A. (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Münster.

Schulz, S. (2015): Personalstrategie an Hochschulen – eine Herausforderung auch für eine universitäre Verwaltung. In: Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 10/H. 1, Bielefeld, S. 10-19.

Wegerich, C. (2015): Strategische Personalentwicklung in der Praxis. Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele. 3. Aufl. Berlin Heidelberg.

Weißrieder, J. (2014): Nachhaltiges Leistungs- und Vergütungsmanagement. Klarheit schaffen, Führung unterstützen. Wiesbaden.

Zaugg, R.J. (2007): Nachhaltige Personalentwicklung. In: Thom, N./Zaugg R.J. (Hg.): Moderne Personalentwicklung Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. 2. aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 19-40.

- **Dr. Anke Diez**, Leitung der Dienstleistungseinheit Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA) am KIT, E-Mail: anke.diez@kit.edu
- **Natalie Hotz**, MBA, Referentin für Personalentwicklung, Dienstleistungseinheit Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA) am KIT, E-Mail: natalie.hotz@kit.edu
- **Katrin Klink**, M.A., Leiterin der Abteilung Qualifizierungsprogramme für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen am KIT, E-Mail: katrin.klink@kit.edu
- **Dr. Elke Luise Barnstedt**, Vizepräsidentin für Personal und Recht am KIT, E-Mail: luise.barnstedt@kit.edu

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Hanna Kauhaus (Hg.):

Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs. Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion

Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des gleichnamigen Symposiums, das die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im November 2012 veranstaltete. Vertreter der Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsförderer, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, Hochschulforschung und Postdocs brachten ihre Sichtweisen ein und arbeiteten gemeinsam an Perspektiven zur Gestaltung der Postdoc-Phase.



Bielefeld 2013/2016, 2. Auflage, ISBN: 978-3-937026-88-6, 127 Seiten, 24.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Stefan Dörr, Alexandra Hund & Franz Inderst

Motiv-Profil-Analyse: Ein wirksames Instrument für die Diagnose und Entwicklung von Führungskompetenzen im Wissenschaftskontext

am Beispiel des Leadership Excellence Programms für Nachwuchsgruppenleiter/innen am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Welche Motive zeichnen erfolgreiche Führungskräfte aus und wie können diese diagnostiziert und in ihrer Bedeutung für wirksame Führung in der Wissenschaft reflektiert und entwickelt werden? Das sind die Kernfragen für diesen Beitrag. Im ersten Abschnitt wird dargestellt, warum Motive für erfolgreiches Führungsverhalten wichtig sind. Danach wird das Weiterbildungsprogramm für Nachwuchsgruppenleiter/innen (NWGL) am KIT vorgestellt. Schließlich wird die Motiv-Profil-Analyse zur Messung von Motiven und zur Entwicklung von Führungskompetenzen im Rahmen des Leadership Excellence Programms für NWGL¹ beschrieben und diskutiert.

1. Motive und Führungserfolg

Die drei „großen Motive“

McClelland beschreibt in seinem „Zwiebelmodell der Persönlichkeit“ (vgl. Abb. 1, Spencer/Spencer 1993, p. 11), dass die Persönlichkeitsmerkmale Motive, Werte und Fähigkeiten in ihrer Gesamtheit erfolgreiches Führungshandeln bewirken. Im „Inneren“ der Person befinden sich die Kernkompetenzen der Persönlichkeit, also Motive und Eigenschaften, die schwerer zu verändern sind, da sie zur Kernpersönlichkeit gehören. Leichter zu verändern sind Einstellungen, Werte und das Selbstkonzept der Person, die sich in der mittleren Schicht befinden sowie die in der äußeren Schicht angelegten wissensbasierten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nach McClelland (1985) sagen Motive als Treiber von Verhalten und Persönlichkeitseigenschaften als konsistente Reaktionsmuster auf bestimmte Situationen voraus, was Personen langfristig tun werden und wie sie auf Situationen reagieren werden, die wenig strukturiert sind und ein offenes Problemlösen erfordern.

McClelland betrachtet in seinem Modell das „Können“ (Fähigkeiten) und „Wollen“ (Motive) als gleichwertige Facetten der Führungskompetenz. Die Führungsmotivation („Wollen“) wird als eine individuelle Präferenz definiert, warum und wie eine Führungskraft ihr Verhalten auf einen von ihr als positiv bewerteten Zielzustand aus-



Stefan Dörr



Alexandra Hund



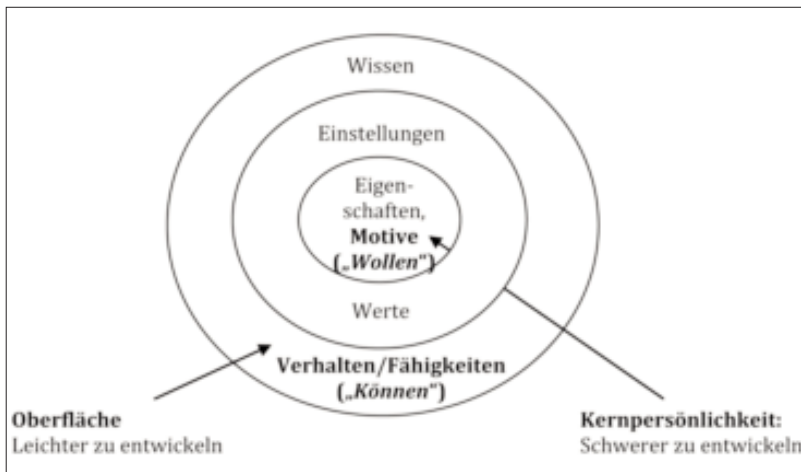
Franz Inderst

richtet (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2011). Ob eine Führungskraft beispielsweise ihre verfügbare Zeit stärker dafür einsetzt, selbst ein inhaltliches Projekt effizient zu bearbeiten (leistungsmotiviert), sich mehr um die Förderung der eigenen Mitarbeitenden kümmert (kontaktmotiviert) oder sich besonders für das Networking zur besseren Durchsetzung der eigenen Ziele und Interessen engagiert (sozial machtmotiviert), hängt stark von der persönlichen Motivstruktur der Führungskraft ab. Das konkrete Verhalten der Führungskraft wird also in hohem Maße dadurch bestimmt, welche Motive im gegebenen Arbeitskontext die höchste Präferenz für den gewünschten Zielzustand haben. Motive haben somit eine Orientierungs- und Selektionsfunktion für die Auswahl und Ausrichtung geeigneter Verhaltensstrategien sowie eine Energetisierungsfunktion für die Mobilisierung der notwendigen Handlungsenergie. Inhaltlich werden in der Motivforschung drei zentrale Motive unterschieden, die das Handeln einer Führungskraft – im positiven wie auch negativem Sinne – prägen (Spangler et al. 2014):

- **Leistungsmotiv:** Personen mit einem stark ausgeprägten Leistungsmotiv streben vor allem danach, außergewöhnliche persönliche Leistungen zu erzielen und

¹ Das Leadership Excellence Programm für Nachwuchsgruppenleiter am KIT hat zum Ziel, die jungen Führungskräfte in den Bereichen Führung, Management und Persönlichkeitsentwicklung über einen Zeitraum von 4-5 Jahren kontinuierlich zu unterstützen. Das beschriebene Kompaktseminar in Klausur wird ergänzt durch Workshops, Standortbestimmungen, Coachings und Mentoring.

Abb. 1: Kompetenzmodell der Persönlichkeit „Wollen und Können“



Quelle: nach McClelland, in Anlehnung an Spencer/Spencer (1993).

einen „Standard der Exzellenz“ zu erreichen. Die positiven Seiten des Leistungsmotivs zeigen sich in einem hoch ergebnisorientierten Führungsstil, bei dem Ziele effektiv verfolgt und Ergebnisse evaluiert werden. Kritische Aspekte des Leistungsmotivs sind mit den Gefahren verbunden, individuelle Bedürfnisse und zwischenmenschliche Beziehungen zu missachten und zu wenig zu kommunizieren.

- **Kontaktmotiv:** Für Führungskräfte mit einem stark ausgeprägten Kontaktmotiv ist es besonders wichtig, positive emotionale Beziehungen und Partnerschaften mit anderen aufzubauen und zu pflegen. Die positiven Seiten des Kontaktmotivs äußern sich in einem integrierenden, wertschätzenden und unterstützenden Führungsstil. Kritische Aspekte des Kontaktmotivs sind eine Tendenz zur Konfliktvermeidung, die Begünstigungen von favorisierten Personen und Entscheidungsschwäche bei „harten“ Entscheidungen.
- **Machtmotiv:** Personen mit einem stark ausgeprägten Machtmotiv haben besonders den Wunsch, Einfluss auf ihr Umfeld auszuüben, soziale Prozesse aktiv zu gestalten und Situationen in einer verantwortlichen Rolle zu steuern. Das Machtmotiv äußert sich dabei in zwei Formen: Das *sozialisierte* Machtmotiv ist in einem positiven Sinne auf die Übernahme sozialer Verantwortung und das Erreichen am Gemeinwohl orientierter Ziele ausgerichtet. Im Gegensatz dazu ist das *personale* Machtmotiv durch Egoismus und die Verfolgung von Zielen auf Kosten anderer sowie durch Machtmissbrauch gekennzeichnet.

Ergebnisse der Motivforschung

Welchen Einfluss haben die „drei großen Motive“ auf den Führungserfolg? In einer Vielzahl von Studien zeigte sich überwiegend ein positiver Zusammenhang für das sozialisierte Machtmotiv mit dem Führungserfolg (McClelland/Boyatzis 1982; Spangler/House 1991; Chusmir/Azevedo 1992; McClelland/Burnham 2003). Dieser Zusammenhang bezieht sich vorwiegend auf die Top-Managementebene mit hohem Führungsanteil in einem nicht-technischen Arbeitsumfeld. Für das *Leistungsmotiv* resultiert im politischen Kontext ein negativer Zusammenhang mit Führungserfolg (House et al. 1991), für Mana-

ger/innen in stark technikgetriebenen Organisationen und in unteren Führungsebenen konnte dagegen teilweise ein positiver Effekt aufgezeigt werden (McClelland/Boyatzis 1982; Jacobs/McClelland 1994; Winter 1991). Das Leistungsmotiv erweist sich vor allem in Entrepreneur-Situationen als Prädiktor für unternehmerischen Erfolg (Collins et al. 2004). In einer ganzen Reihe von Studien konnte die Annahme bestätigt werden, dass Führungskräfte in unternehmerischer Funktion ein höheres Leistungsmotiv als vergleichbare Führungskräfte in nicht-unternehmerischer Funktion haben. Für das *Kontaktmotiv* wurden oftmals negative Effekte auf den Führungserfolg berichtet (McClelland/Boyatzis 1982; Winter 1991). Positive Effekte ergaben sich vor allem dann, wenn extravertierte Personen über ein hohes Kontaktmotiv verfügten. Dies impliziert, dass diese Führungskräfte weniger aus der Sorge heraus handeln, gute Beziehungen durch eine offene und faire Austragung von Konflikten zu gefährden, sondern dass sie im Gegenteil couragiert einen offenen, empathischen und auch konstruktiv kritischen Beziehungsstil pflegen. Positive Effekte ergaben sich für das Kontaktmotiv auch dann, wenn im besonderen Maße integrative Funktionen der Führung, z.B. zur Vertrauensbildung oder Einbindung von Mitarbeitenden, im Vordergrund standen (Cornelius/Lane 1984; Thomas et al. 2001).

Dies impliziert, dass diese Führungskräfte weniger aus der Sorge heraus handeln, gute Beziehungen durch eine offene und faire Austragung von Konflikten zu gefährden, sondern dass sie im Gegenteil couragiert einen offenen, empathischen und auch konstruktiv kritischen Beziehungsstil pflegen. Positive Effekte ergaben sich für das Kontaktmotiv auch dann, wenn im besonderen Maße integrative Funktionen der Führung, z.B. zur Vertrauensbildung oder Einbindung von Mitarbeitenden, im Vordergrund standen (Cornelius/Lane 1984; Thomas et al. 2001).

In einer Mehrzahl der empirischen Studien erwies sich eine spezifische Kombination der drei Motive in Form des sogenannten *Leadership Motiv Pattern* (LMP) als besonders günstig: Dabei verfügen die Führungskräfte über ein hohes soziales Machtmotiv, ein mittleres Leistungsmotiv und ein eher niedriges Kontaktmotiv. Dieses spezifische Motivpattern (McClelland/Boyatzis 1982) zeigte sich besonders in hierarchischen und bürokratischen Organisationsformen als besonders wirksam. Vor allem der Einfluss eines hohen sozialen Machtmotivs bei einem gleichzeitig niedrigeren Kontaktmotiv wurde mehrfach repliziert (Winter 1991; Jacobs/McClelland 1994; De Hoogh et al. 2005).

In einer aktuellen Studie zu Motiven von Führungskräften (Steinmann/Dörr/Schultheiss/Maier 2015) konnte jedoch eine abgewandelte Form des klassischen Leadership Motiv Pattern gefunden werden, bei dem speziell das *Kontaktmotiv* der Führungskraft eine entscheidende Rolle für den Führungserfolg spielt. Wie kann das erklärt werden? Gerade in Zeiten von Wandel und Veränderungen, die oftmals mit Krisen, Konflikten und damit verbundenen Zukunftsängsten einhergehen, nimmt die Bedeutung der Fähigkeiten zur sozialen Integration, konstruktiven Konfliktlösungen und vertrauensvollen Kooperationen zu. Diese Fähigkeiten werden, z.B. auch besonders bei stärker mitarbeiterorientierten und transformationalen Führungskräften (vgl. Bass/Avolio 1994; Felfe 2006, 2015), nachhaltig vor allem durch das Kontaktmotiv der Führungskräfte aktiviert. Vor diesem Hintergrund zeigen die Ergebnisse, dass sich die Kombination eines starken sozialen Machtmotivs mit einem ausgeprägten Kontaktmotiv günstig auf die Zielerreichung von Teams

auswirken. Dieses Motiv-Pattern, das kontaktstarke Führungskräfte auszeichnet, die scheinbare Gegensätze wie Durchsetzungskraft und Empathiefähigkeit integrieren können, wird von den Autoren deshalb als *Compassionate Leadership Profile* (CLP) bezeichnet.

Die Bedeutung eines ausgeprägten *Kontaktmotivs* wurde aktuell auch von Spangler (2014) unterstrichen. Spangler betont, dass sich in Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und vielfältiger ökonomischer und politischer Krisen, neue Typen von Organisationen herauskristallisieren, die jeweils unterschiedliche Motivprofile von Top-Führungskräften erfordern, um sich im Wettbewerb erfolgreich behaupten zu können. So postuliert er für große Unternehmen und Konzerne im Profit und Nonprofit-Bereich die Notwendigkeit eines spezifischen Leadership Motive Profiles, das sich durch ein hohes soziales Machtmotiv und ein hohes Kontaktmotiv (i.S. des Compassionate Leadership Profile) auszeichnet. Eine derartige Motivkonstellation erleichtert es Führungskräften, nachhaltig positive, kooperative und vertrauenswürdige Beziehungen nach innen und außen zu gestalten.

Die Motive spielen schließlich auch eine wichtige Rolle für die Steuerung erfolgreichen (Führungs-)Verhaltens. Schultheiss/Koellner (2014) begründen in ihrem „Virtuous-Circle Model“ für motivgeleitetes Lernen, dass Motive den Ausgangs- und Endpunkt für erfolgreiche Zielerreichung bilden: Die Motive lenken zunächst die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und fördern dadurch das effektive Erlernen von Kompetenzen. Ausgeprägte Kompetenzen führen dann zu einer höheren Leistungsfähigkeit und Zielerreichung und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse stärken wiederum die Motivation. Frühe Interventionsstudien konnten zudem belegen, dass auch im Erwachsenenalter eine Veränderung der Motivstruktur erreicht werden kann (vgl. im Überblick: Rheinberg/Engeser 2010).

Für die Führungsdiagnostik bedeuten die Erkenntnisse aus der Motivforschung, dass Motive als zentrale Einfluss- und Steuerungsgrößen für effektives Führungsverhalten (vgl. Gatzka/Felfe 2015) gemessen werden und stärker für die Auswahl von Führungskräften herangezogen werden sollten. In der Führungsentwicklung kann durch gezielte Coaching- und Trainingsmaßnahmen die Reflexion der eigenen Motivprofile hinsichtlich Energetisierung („Was will ich?“) und Selektion („Was tue ich?“) von effektivem Führungsverhalten angeregt und darüber hinaus eine Entwicklung und Veränderung der individuellen Motivausprägungen angestrebt werden. Aus diesen Gründen wurde im Leadership Excellence Programm am KIT der Schwerpunkt auf die Messung, Reflexion und die Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen zu den „Motiven der Führung“ gelegt.

Motivdiagnostik

Bei der Frage nach der Diagnose und Messbarkeit von Motiven ist zunächst die Unterscheidung von *impliziten* und *expliziten* Motiven relevant (vgl. Schultheiss/Brunstein 2001; Brunstein 2010). *Implizite* Motive sind entwicklungsgeschichtlich früh erworbene Präferenzen, die sich vor allem unbewusst auf das Verhalten auswirken. Sie sind stärker bildhaft repräsentiert, basieren auf affektiven Prozessen („Gefühl“) und werden

durch intrinsische Anreize der Tätigkeit selbst ange-regt. Sie wirken sich auf intuitives und spontanes Verhalten aus und spielen eine wichtige Rolle für Wohlbefinden, Anstrengungsintensität und Ausdauer unserer Handlungen. Demgegenüber sind *explizite* Motive später in der Entwicklung erworbene, kognitiv repräsentierte Präferenzen („Verstand“), die sich eine Person bewusst selbst zuschreibt. Sie werden stärker extrinsisch durch soziale Anreize einer Situation angeregt und spielen eine wichtige Rolle für bewusst gesteuertes Verhalten und für bewusste Entscheidungen und Bewertungen von Situationen. Neuere Ansätze gehen von der Interaktion beider Konstrukte aus und schreiben den impliziten Motiven eine energetisierende Funktion zu, die durch explizite Motive und Persönlichkeitseigenschaften verhaltensspezifisch „kanalisiert“ werden können (Winter et al. 1998; Kehr 2004; Brunstein/Maier 2005).

Explizite und *implizite* Motive stellen somit zwei unterschiedliche und weitgehend empirisch unabhängige Motivsysteme der Persönlichkeit dar (vgl. McClelland et al. 1989; Koellner/Schultheiss 2014) und müssen folglich auch mit verschiedenen Messverfahren diagnostiziert werden. Explizite Motive werden methodisch dabei durch Selbstbeschreibungen per Fragebogen (z.B. Deutsche Personality Research Form PRF, Stumpf et al. 1985) gemessen, während implizite Motive mit projektiven Verfahren mittels sprachlicher Codierung von Motivthematiken (z.B. Picture Story Exercise – PSE, Pang 2010) erfasst werden. Die PSE geht von der Annahme aus, dass sich implizite Motive in den Vorstellungen und Imaginationen von Personen manifestieren, die durch bildhafte Anreize aktiviert werden. Dabei werden Teilnehmer/innen Bilder zu Alltagssituationen mit ambivalenten Stimuli vorgelegt, zu denen diese freie Geschichten verfassen. Die Bildgeschichten werden durch trainierte Codierer nach einem validierten Codiersystem (vgl. Winter 1994; Schultheiss 2010) inhaltsanalytisch ausgewertet.

2. Einsatz der Motiv-Profil-Analyse in einem Programm für Führungskräfte in der Wissenschaft

Die Motiv-Profil-Analyse haben wir im Rahmen eines langfristig angelegten und umfassenden Weiterbildungsprogramms mit jungen Führungskräften eingesetzt. Die Zielgruppe und das Gesamtprogramm werden nachfolgend detailliert beschrieben.

Das Karlsruher Institut für Technologie hat sich zum Ziel gesetzt, „High Potentials“ als Nachwuchsgruppenleiter/innen aus aller Welt, vor allem aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich, nach Karlsruhe zu holen und ihnen hier attraktive Arbeitsbedingungen zu bieten. Durch hoch kompetitive Auswahlverfahren der großen Geldgeber in der Wissenschaftslandschaft in Deutschland gelangen sie in den Status der „Young Investigators“. Sie haben sich aktiv mit ihrem Forschungsthema für den Standort am KIT entschieden. Allen unabhängigen Nachwuchsgruppenleiter/innen steht im Rahmen des Young Investigator Network (YIN) ein spezielles

Führungskräfteentwicklungsprogramm zur Verfügung, das von der Personalentwicklung des KIT 2008 maßgeschneidert konzipiert und seither mit großem Erfolg durchgeführt wird.

Die Nachwuchsgruppenleiter/innen sind alle in der Forschung und in der Personalauswahl unabhängig. Sie bauen ihre Gruppen eigenständig auf und legen ihre Forschungsschwerpunkte selbst fest. Die Gruppen leiten sie im Durchschnitt vier bis fünf Jahre. Die Gruppengröße hat eine Spanne von drei bis zwölf Mitarbeiter/innen. Im Anschluss an die Gruppenleiterzeit setzen sie ihre Karriere in der Regel mit einer Professur oder einer vergleichbaren Position fort.

Zielsetzung und Einbettung des Führungsentwicklungsprogramms

Ziel dieses Weiterbildungsprogramms ist es, die Nachwuchsgruppenleiter/innen in ihren täglichen Handlungsfeldern von Forschung, Lehre, Innovation sowie Management und Leadership zu unterstützen und ihre vorhandenen Kompetenzen weiter auszubauen. Ein besonderes Augenmerk des Programms liegt dabei auf der Rolle als Führungskraft und Wissenschaftsmanager/in. So sollten die NWGL nach Auslaufen ihrer Projekte in der Lage sein, optimal die nächsten Herausforderungen in ihrer Karriere zu bewältigen.

Das umfangreiche Weiterbildungsprogramm steht exklusiv den Mitgliedern des Netzwerks zur Verfügung, so dass kontinuierlich ein Vertrauensverhältnis aufgebaut und in einem geschützten Rahmen miteinander gearbeitet werden kann.

Das Weiterbildungsprogramm ist eingebettet in die systematische Personalentwicklung des KIT. Diese arbeitet sowohl positions- als auch qualifikationsorientiert und deckt hierbei alle für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler relevanten Handlungsfelder ab. Der systematische Ansatz der Personalentwicklung am KIT findet nach dem Sankt Galler Management Modell (vgl. Diez 2010) auf drei Ebenen statt: der Selbstentwicklungsebene, der Entwicklungsebene des Teams und der Organisation.

Aufbau des Weiterbildungsprogramms

Das Weiterbildungsprogramm setzt sich aus verschiedenen Formaten zusammen:

- Standortbestimmungen:
In kleinen Gruppen bis maximal 5 Personen werden jährliche kollegiale Beratungen zur Karriereentwicklung durchgeführt.
- Bedarfsorientierte Weiterbildungsreihe:
Nach einer jährlich durchgeführten Bedarfsanalyse werden monatlich verschiedene Seminarthemen angeboten, beispielsweise zu den Themen Berufungsverhandlungen, Projektmanagement oder Präsentationstechniken.
- Mentoring-Programm:
Das Mentoring-Programm zielt darauf ab, Nachwuchsgruppenleiter/innen durch eine/n Mentor/in zu unterstützen.
- Persönliches Coaching:
Durch professionelle Coaches werden die NWGL individuell beraten und gezielt gefördert.

- Leadership Excellence:
Intensivseminar, das alternierend als Grund- und als Aufbaukurs angeboten wird, zum Themenspektrum zur Mitarbeiterführung.
- Zertifikat:
Das Weiterbildungsprogramm kann nach 200 Stunden mit dem Zertifikat „Führung in der Wissenschaft – Academic Leadership“ abgeschlossen werden. Hierzu müssen zusätzlich ein Kompetenzportfolio erstellt sowie ein Kolloquium absolviert werden.

Je nach Bedarf können sich die Nachwuchsgruppenleiter/innen qualifizieren und sich Bausteine aus dem Gesamtprogramm auswählen. Dabei werden sie kontinuierlich von einem/r dezidierten Ansprechpartner/in beraten und unterstützt.

Leadership Excellence: Grund- und Aufbaukurs

Als besonderes Element im Rahmen des Weiterbildungsprogramms ist das Seminar „Leadership Excellence“ zu sehen. Der Grundkurs besteht aus einer vorbereitenden Selbstlernphase sowie einer fünftägigen Präsenzphase. Der Aufbaukurs umfasst eine dreitägige Präsenzphase. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht hier, wie die Nachwuchsgruppenleiter/innen ihre Führungskompetenz weiterentwickeln. Maßstab ist dabei, wie selbstständig und erfolgreich sie ihre Arbeitsgruppen im Lehr- und Wissenschaftsbetrieb führen. Dazu brauchen sie klare Vorstellungen über die eigenen Aufgaben, über das Arbeiten als Forscher/in und darüber, was ein gutes Team ausmacht. Sie sollten auch eine realistische Einschätzung der Umsetzungschancen für ihre Ideen und Visionen haben. Die Themen und Modelle wie auch die angebotenen Formate sind sehr vielfältig und können individuell genutzt werden. Der Aufbaukurs ist auch für die Alumni des Netzwerks geöffnet. In der Zwischenzeit sehr hat diese Personengruppe sehr verantwortungsvolle Positionen in anderen Organisationen inne.

3. Beispiel: Einsatz der Motiv-Profil-Analyse im Aufbaukurs Leadership Excellence

Im Aufbaukurs Leadership Excellence wurde der Schwerpunkt stark auf die Führungspersönlichkeit gelegt, hier insbesondere auf die „Motive der Führung“.

Zielgruppe

Im Rahmen des 2015 durchgeführten Leadership Excellence Aufbaukurses nahmen 13 Führungskräfte teil. Sie haben sich alle seit mehreren Jahren mit dem Thema Führung auseinandergesetzt. 10 der 13 Teilnehmer/innen waren Alumni des Netzwerks. Diese haben in der Zwischenzeit eine Professur erhalten oder eine vergleichbare Führungsposition in einem Unternehmen eingenommen. Alle Teilnehmer/innen hatten zum Seminarleiter ein starkes Vertrauensverhältnis, das sich über mehrere Jahre kontinuierlich entwickelt hat. Gleiches galt überwiegend auch für die Teilnehmer/innen untereinander.

Zielsetzung

Ziel des Seminars war es, die Themen des eigenen Führungsverhaltens und der Persönlichkeit des Einzelnen in

den Fokus zu nehmen und die Wirkung und Wirksamkeit der eigenen Person zu erhöhen. Um dieses Ziel zu erreichen, haben wir uns dazu entschieden, als Ausgangspunkt des Seminars die *Motive der Führung* mittels des Instruments der Motiv-Profil-Analyse zu erheben. Hierfür sprachen aus unserer Sicht mehrere Argumente:

1. Bei der Motiv-Profil-Analyse handelt es sich um ein valides Verfahren (vgl. Steinmann/Dörr/Maier/Schultheiss 2015; Schultheiss 2010), das sowohl *implizite* als auch *explizite* Motive misst: Gerade die impliziten Motive haben eine besondere Bedeutung für nachhaltig erfolgreiche Handlungsstrategien im Wissenschaftsbetrieb.
2. Durch Ergebnisse, die auch als schriftlicher individueller Feedback-Bericht vorlagen, setzen sich Teilnehmer/innen sehr intensiv mit den Erkenntnissen auseinander, was sie in ihrem Führungsverhalten „antreibt“.
3. Die Gruppe verfügte über einen hohen Reife- und Vertrauensgrad, so dass sie gut in der Lage war, mit den persönlichen Motivprofilen in einem offenen Reflexions- und Austauschprozess konstruktiv umzugehen.

Vorgehen

Die Teilnahme an der Motiv-Profil-Analyse war Voraussetzung für die Seminarteilnahme. Der Test wurde zwei Monate vor Seminarbeginn von den Teilnehmern/innen online ausgeführt. Die Ergebnisse wurden erst im Seminar selbst schriftlich rückgemeldet und anschließend besprochen. Wir haben uns dafür entschieden, zu Beginn des Seminars einen ganzen Tag mit der Gruppe zu ihren aktuellen Führungsfragen und Führungserfahrungen im Allgemeinen zu arbeiten, bevor wir mit den Testergebnissen zu den Motiven arbeiteten, damit sich die Teilnehmer/innen noch einmal gut aufeinander einlassen und eine Vertrauensbasis herstellen konnten.

Am zweiten Tag starteten wir mit einer ausführlichen Erläuterung zu der Bedeutung der Motive für das Führungsverhalten und der Erklärung der Testverfahren selbst (theoretischer Hintergrund, Methodik, Validität). Anschließend erhielt jeder sein persönliches Motivprofil und es wurde Zeit gegeben, in Ruhe die Ergebnisse zu reflektieren. Das Seminar setzten wir mit der Mittagspause und einem anschließenden „Reflexionsspaziergang“ fort, um sich im informellen Kontext mit anderen Teilnehmer/innen zu den Ergebnissen auszutauschen und von dem Coach persönliche Hinweise für eine Entwicklung einzuholen. Im weiteren Seminarverlauf wurden die Motive in Bezug zum eigenen Führungsverhalten gesetzt, so dass der Transfer in die Führungspraxis greifbarer und verständlicher wurde.

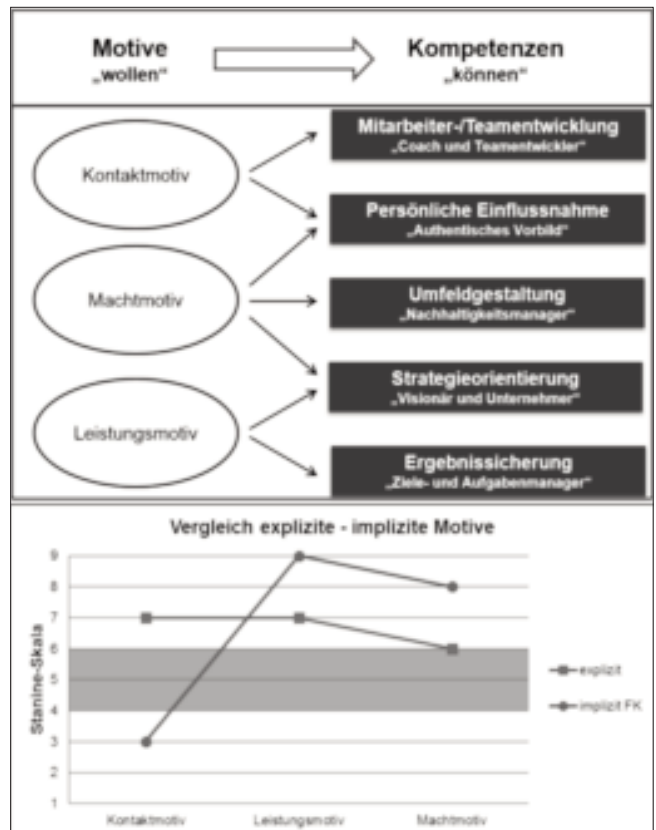
Ergebnisse und Beispiel einer Motiv-Profil-Analyse

Die Motivausprägungen innerhalb der Trainingsgruppe der Wissenschaftler/innen sind auf Grund der kleinen Stichprobengröße (N=13) in keiner Weise repräsentativ, dennoch zeigen sich einige interessante Trends, die vor allem für die Interpretation der individuellen Motivprofile genutzt werden konnten. Auf aggregierter Ebene war eine weitgehend gleichmäßige Verteilung der drei Motive (Leistungs-, Macht- und Kontaktmotiv) zu erkennen. Das

heißt, es zeichnete sich keine Dominanz eines bestimmten Motivs ab. Auf individueller Ebene ergaben sich teilweise deutliche Unterschiede hinsichtlich der einzelnen „Motiv-Muster“ der Teilnehmer/innen. Beim *Leistungsmotiv* waren beispielsweise die größten interindividuellen Streuungen erkennbar. Insgesamt war im Vergleich zu den Forschungsergebnissen zum „*Compassionate Motive Pattern*“ bei den Wissenschaftler/innen das Leistungsmotiv tendenziell höher ausgeprägt (vgl. Kap.1, beim CLP spielen das Macht- und das Kontaktmotiv die entscheidende Rolle für erfolgreiches Führungsverhalten). Ein hoch ausgeprägtes Leistungsmotiv impliziert neben den positiven Effekten aber auch Risiken für das Führungsverhalten (z.B. Neigung zu sehr hoher Fach- und Sachorientierung, Vernachlässigung von individueller Wertschätzung und Führung durch konstruktives Feedback und Coaching). Gerade diese Aspekte wurden im Seminar ausführlich reflektiert und Entwicklungsmaßnahmen hinsichtlich effektiver Führungsstrategien erarbeitet.

Das folgende Anwendungsbeispiel (s. Abb. 2) veranschaulicht die Ergebnisse einer individuellen Motiv-Profil-Analyse sowie die Zusammenhänge zu den Führungskompetenzen (vgl. Dörr/Schmidt-Huber/Maier 2012). Die Diagnose der Motivfaktoren („Wollen“) erfolgt durch die Messung der *expliziten* und *impliziten* Motive. Zu den Kompetenzen („Können“) sind grundlegende Führungskompetenzen in Form von Führungsrollen (z.B. „Visionär“, „Ziel- und Aufgabenmanager“ oder „Coach“) beschrieben. Von besonderem Interesse ist die Frage, in welchem Zusammenhang die eigenen Motive mit den Führungskompetenzen stehen: Welche Schlussfolgerun-

Abb. 2: Beispiel zur Messung impliziter und expliziter Motive



gen für das Führungsverhalten können aus den individuellen Motivmustern gezogen werden? Wie hoch ist die Übereinstimmung der impliziten und expliziten Motivausprägung? Aus dem vorliegenden Beispiel aus Abbildung 2 geht hervor, dass der/die Teilnehmende von seinen/ihren impliziten Motiven über ein sehr hohes *Leistungsmotiv*, ein leicht überdurchschnittliches *Machtmotiv* und ein gering ausgeprägtes *Kontaktmotiv* verfügt. Die expliziten Motive sind hinsichtlich des Leistungs- und des Kontaktmotivs gegenüber den impliziten Motiven diskrepanz ausgeprägt, beim Machtmotiv stimmen die Ausprägungen weitgehend überein. Entsprechend dem Motivmuster kann geschlossen werden, dass der/die Teilnehmende sehr gut in der Lage ist, in verantwortlicher Weise sozialen Einfluss auszuüben und an sich und andere hohe Leistungserwartungen stellt. In Anlehnung an das *Compassionate Leader Profile* weist das geringe *Kontaktmotiv* des Weiteren darauf hin, dass Anforderungen im Bereich der Kontakt- und Beziehungsgestaltung (z.B. Rolle als „Coach“) schwerer fallen könnten. Das hohe Leistungsmotiv indiziert eine sehr hohe Ergebnisorientierung (z.B. Rolle als „Ziel- und Aufgabenmanager“). Die Diskrepanzen weisen darauf hin, dass für das Kontakt- und Leistungsmotiv ein hoher psychischer Ressourcenaufwand notwendig ist, um einerseits das Kontaktverhalten zu erhöhen und andererseits den Leistungsanspruch nicht zu überziehen.

Die Reflexion des individuellen Motivprofils in ihrer Bedeutung für das eigene Führungsverhalten erfolgte anhand von Leitfragen und war im Austausch in der Trainingsgruppe (im Sinne eines „Peer-Coaching“) und in Einzelgesprächen mit dem Trainer möglich:

- Welche meiner Motive sind *hoch* ausgeprägt und wirken als besonders starke Ressourcen? Was bedeutet dies für mein Führungshandeln?
- Welche meiner Motive sind *niedrig* ausgeprägt? Was bedeutet das für mein Führungshandeln? Was fällt mir schwerer?
- Welche Zusammenhänge zeigen sich in meinem Motivprofil? Wie spielen implizite und explizite Motive zusammen? Was bedeutet das für mein Führungshandeln?
- Was nehme ich mir vor, um meine motivationalen Ressourcen in optimaler Weise für mein Führungsverhalten zu nutzen? Welche Entwicklungsmaßnahmen leite ich ab?

In Abbildung 3 sind – beispielhaft für das *Leistungsmotiv* – die positiven Effekte sowie die Risiken für das Führungsverhalten dargestellt. Die positiven Effekte stehen für eine hohe Ausprägung des *Leistungsmotivs*. Bei einer niedrigen Ausprägung des *Leistungsmotivs* resultieren entsprechend negativen Effekte, wie z.B. fehlende Ergebnisorientierung oder unklare Bewertungsmaßstäbe (die negativen Effekte einer schwachen Motivausprägung sind in der Abbildung nicht extra aufgeführt). Die

Abb. 3: Positive Effekte und Risiken für das Führungsverhalten am Beispiel des Leistungsmotivs

Motiv	Positive Effekte: Typische erfolgsfördernde Verhaltensweisen einer hohen Motivausprägung:	Risiken: Typische kritische Verhaltensweisen einer zu hohen oder einseitigen Motivausprägung:
explizites Leistungsstreben: bewusste Werte, Strebungen und & Ziele ... und ... implizites Leistungsmotiv: mit Intuition & positiven Emotionen verbunden	+ Hohe Ziel- und Ergebnisorientierung vermitteln + Hohe persönliche Einsatzbereitschaft gegeben + Klare Bewertungsmaßstäbe für die Güte der Zielerreichung anlegen + Ausdauer und Beharrlichkeit in der Zielverfolgung an den Tag legen + Konsequenz Ergebnisse evaluieren + Feedback zur eigenen Leistung suchen + Verbesserungsmaßnahmen aktiv und engagiert einleiten + ...	↗ Zu starke Sachorientierung zeigen, in Details verzetteln ↗ Zu stark auf das Ergebnis fokussieren („Was“) - Beziehungen werden vernachlässigt („Wie“) ↗ Zu wenig Verantwortung an Mitarbeiter delegieren ↗ Zwischenergebnisse und Teilerfolge werden zu wenig gewürdigt ↗ Zu hoher Leistungsdruck für sich aufbauen und auf andere projizieren ↗ Work-Life-Balance leidet; Tendenz zu Überforderung an den Tag legen ↗ Zu Defizitorientierung neigen ↗ ...

Risiken stehen für eine extrem hohe bzw. einseitige Ausprägung des Leistungsmotivs.

Reaktionen der Teilnehmer/innen unmittelbar und ein halbes Jahr nach dem Seminar

Die Teilnehmer/innen erlebten im Seminar die Reflexion zu den eigenen „Antreibern“, vor allem mit den impliziten Motiven als sehr wertvoll, weil sie nachvollziehbare Erklärungen für eigene Verhaltensweisen herausfinden und den Umgang mit den „Sonnen- und Schattenseiten“ der drei Motive überdenken konnten. Es zeigte sich insgesamt sehr viel Zustimmung zu der hohen „Treffgenauigkeit“ der Motivdiagnostik und die beschriebenen motivationalen Strebungen der eigenen Person. „Hier steckt mehr Wahrheit drin, als mir das an der ein oder anderen Stelle recht ist, aber ich glaube, ich werde mich damit auseinandersetzen müssen und auch wollen“, so der Kommentar eines Teilnehmers. Interessant war, dass drei Teilnehmer dezidiert direkt nach dem Seminar ein weiteres individuelles Coaching in Anspruch nahmen, um die Erkenntnisse aus der Motiv-Profil-Analyse im Führungsalltag besser umzusetzen.

Ein halbes Jahr nach dem Seminar haben wir bei den Teilnehmer/innen eine Umfrage durchgeführt, um zu erforschen, welchen Nutzen sie aus der Motiv-Profil-Analyse gezogen haben. Dafür haben wir von den Teilnehmenden zwei Fragen beantworten lassen:

1. Welchen Nutzen hat es für Sie gebracht, dass Sie sich mit den persönlichen Motiven auseinandersetzen hatten? Wie hat Ihnen die Motiv-Profil-Analyse dabei geholfen?
2. Welche Lerneffekte konnten Sie aus der Motiv-Profil-Analyse für Ihr persönliches Führungsverhalten ableiten? Auf was wollen Sie bei der Mitarbeiterführung künftig besonders achten?

Diese Umfrage ergab, dass dieses Instrument sie selbst sehr gut in ihrer Motivation beschrieben hat. Der Abgleich des durch die Motiv-Profil-Analyse beschriebenen Bildes von der eigenen Person mit dem erlebten Selbstbild im Alltag wurde als sehr wichtiger und anregender Erkenntnisprozess beschrieben. Die Teilnehmer/innen

konnten zudem „Seiten an sich“ reflektieren und bejahen, die sie bisher nicht bewusst wahrgenommen hatten. Die schriftliche Form des Feedbackberichts war dabei im Vergleich zu einem ausschließlich mündlichen Feedback sehr hilfreich.

Hier einige Zitate aus der qualitativen Evaluierung, die die Erkenntnisse der Teilnehmer/innen veranschaulichen:

„Die praktische Anwendung des Instruments Motiv-Profil-Analyse hatte für mich den großen Vorteil, dass so das Model der impliziten Motive direkt beispielhaft erarbeitet wurde. Die Reflexion über die Analyse der eigenen Person führte zu einem besseren Verständnis nicht nur der eigenen Person, sondern es wurde die Bedeutung der drei Motivanker spürbar verdeutlicht.“

„Ich fand die Motivanalyse sehr interessant und Gedanken bzw. Strategien für die eigene Vorgehensweise in der Führung der Mitarbeiter/innen und auch im Kontakt zu anderen Führungskräften, anregend. Der Fokus des Nutzens liegt für mich hauptsächlich im Bereich „Umgang mit anderen Führungskräften“ sowie Verhalten in Konfliktsituationen auf verschiedenen Ebenen.“

„Da das Motivprofil eine sehr grundlegende Eigenschaftsbeschreibung meiner Persönlichkeit ist, äußert sich deren Einfluss auf mein Führungsverhalten auf vielschichtige Weise: Ich versuche verstärkt die Motive meiner Diskussionspartner zu sehen und mit diesen zu arbeiten und ich höre intensiver zu und übernehme stärker eine Moderatoren- und Mentoren-Rolle in der Führung.“

Den Nutzen des Instruments sahen die Teilnehmer/innen im Wesentlichen zu folgenden Aspekten:

1. Hoher Erkenntnisgewinn zu den eigenen bewussten und eher unbewussten Motiven und deren Wirkung auf das Verhalten in der Führung von Mitarbeitern als auch im Umgang mit Kollegen und eigenen Vorgesetzten.
2. Bessere Erklärbarkeit und effektiverer Umgang mit *intrapersonalen* Spannungen und Konflikten, die auf eine Diskrepanz der expliziten und impliziten Motive zurückzuführen sind sowie bessere Nutzung ressourcenorientierter Strategien zur Erhöhung des eigenen Wohlbefindens.
3. Im *interpersonalen* Kontakt, vor allem in der Mitarbeiterführung aber auch im Umgang mit eigenen Vorgesetzten, die eigenen Motive besser mit denen anderer Personen abzugleichen. Diskrepanzen aus denen häufig Missverständnisse, Unstimmigkeiten und Konflikte entstehen, können besser eingeordnet und daraus resultierend effektivere Lösungsmöglichkeiten gesucht werden.

Wichtige Aspekte für den erfolgreichen Einsatz in der Praxis

Sehr wichtig war hier für die Zielgruppe, dass der Seminarleiter fundiert Auskunft zu den theoretischen und empirischen Aspekten des Testverfahrens der Motiv-Profil-Analyse geben konnte, was für die Glaubwürdigkeit und die Akzeptanz der Ergebnisse ein entscheidender Erfolgsfaktor war. Die hohe Akzeptanz der Motiv-

Profil-Analyse bei der Zielgruppe der Wissenschaftler ist vor allem auf die empirischen Befunde zur Messung von Motiven und zu den Zusammenhängen zu erfolgreicher Führung zurückzuführen. Unsere Beobachtung war zudem, dass Wissenschaftler/innen aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur, die von großer Neugierde und hohem Interesse nach Erkenntnisgewinn geprägt ist, gerade durch die Kombination von expliziten und impliziten Motiven, als grundlegenden kognitiven und emotionalen Treibern für Wahrnehmung, Lernen und die Kompetenzentwicklung sowie das Erreichen von Erfolgserlebnissen (vgl. Koellner/Schultheiss 2014), sehr stark angesprochen wurden. Des Weiteren ist das Instrument für Wissenschaftler auch deshalb so interessant, weil hier mit einem wissenschaftlich fundierten Instrument und Ansatz gearbeitet wird. Aus unserer Sicht eignet sich die Motiv-Profil-Analyse deshalb sehr gut als ein Instrument zur „entwicklungsorientierten Führungsdiagnostik“ (vgl. Dörr/Schmidt-Huber/Inderst/Maier 2015). Sie bietet eine hervorragende Grundlage für Persönlichkeitsentwicklungsprozesse zur Reflexion des eigenen Führungsverhaltens, wenn sie im Rahmen eines professionellen Beratungssettings mit dem Angebot von Coaching und Begleitung eingesetzt wird.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die *Thematisierung der motivationalen Faktoren* („Wollen“) wertvolle Einblicke in die handlungsleitenden Motive der Führungskräfte, über den rein verhaltensorientierten Blickwinkel („Können“) hinaus, ermöglichen (vgl. Sarges 2014). Auch die Wissenschaftler/innen des Leadership Excellence Programms bestätigten den Nutzen, das eigene Motivprofil zu reflektieren und einen kognitiven sowie auch emotionalen Zugang zu den eigenen Führungskompetenzen herzustellen. Es wurde deutlich, dass die eigenen impliziten und expliziten Motive maßgeblich dazu beitragen, welche Handlungsstrategien von einer Führungskraft nachhaltig eingesetzt werden. Aufgrund der vielen positiven Erfahrungen mit der Motiv-Profil-Analyse wird dieses Instrument der Motivdiagnostik künftig am KIT verstärkt in Führungsentwicklungsprogrammen und für die Beratung von Wissenschaftlern mit Führungsverantwortung und -potenzial Beachtung finden.

Literaturverzeichnis

- Bass, B.M./Avolio, B.J. (1994): Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chusmir, L.H./Azevedo, A. (1992): Motivation needs of sampled fortune500 CEOs: Relations to organization outcomes. In: Perceptual and Motor Skills, Vol. 75, pp. 595-612.
- Collins, C.J., Hanges, P.J./Locke, E.A. (2004): The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis. In: Human Performance, Vol. 17, pp. 95-117.
- Cornelius, E.T./Lane, F.B. (1984): The power motive and managerial success in a professionally oriented service industry organization. In: Journal of Applied Psychology, Vol 69, pp. 32-39.
- De Hoogh, A./Den Hartog, D.N./Koopman P.L./Van den Berg P./Van der Weiden, J.G./Wilderom, C.P. (2005): Leader motives, charismatic leadership, and subordinates' work attitude in the profit and voluntary sector. In: Leadership Quarterly, Vol. 16, pp. 17-38.
- Diez, A. (2010): Entwicklung eines Konzepts zur Personalentwicklung an einer Technischen Universität. Doktorarbeit.
- Dörr, S.L./Schmidt-Huber, M./Inderst, F./Maier, G.W. (2015): Führungskompetenzen diagnostizieren und entwickeln: Anwendung des LEaD-Kompetenzmodells effektiver Führung in der Praxis. In: van Dick, R./Felfe, J. (Hg.): Handbuch Mitarbeiterführung: Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte. Berlin, S. 111-128.

Dörr, S./Schmidt-Huber, M./Maier, G.W. (2012): LEaD: Entwicklung eines evidenzbasierten Kompetenzmodells erfolgreicher Führung. In: Grote, S. (Hg.): Die Zukunft der Führung. Berlin, S. 415-435.

Felfe, J. (2006): Transformationale und charismatische Führung – Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, Jg. 5, S. 163-176.

Felfe, J. (2015): Trends in der psychologischen Führungsforschung. Göttingen. Gatzka, M./Felfe, J. (2015): Führungsmotivation. In: Felfe, J. (Hg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, S. 381-392.

House, R. J./Spangler, W./Woycke, J. (1991): Personality and charisma in the U.S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 36, pp. 364-396.

Jacobs, R.L./McClelland, D.C. (1994): Moving up the corporate ladder: A longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success in women and men. In: Consulting Psychology Journal, Vol. 46/No. 1, pp. 32-41.

Köllner, M.G./Schultheiss, O.C. (2014): Meta-analytic evidence of low convergence between implicit and explicit measures of the needs for achievement, affiliation, and power. In: Frontiers in Psychology, Vol. 5, pp. 826. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00826.

McClelland, D.C./Boyatzis, R.E. (1982): Leadership motive pattern and long-term success in management. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 67, pp. 737-743.

McClelland, D.C./Burnham, D.H. (2003): Power is the great motivator. In: Harvard Business Manager, Vol. 81, pp. 117-126.

Pang, J.S. (2010): Content Coding Methods in Implicit Motive Assessment: Standards of Measurement and Best Practices for the Picture Story Exercise. In: Schultheiss, O.C./Brunstein, J.C. (eds.): Implicit motives. New York, NY: Oxford University Press, pp. 119-150.

Rheinberg, F./Engeser, S. (2010): Motive training and motivational competence. In: Schultheiss, O.C./Brunstein, J.C. (eds.): Implicit Motives. Oxford University Press, pp. 510-548.

Rheinberg, F./Vollmeyer, R. (2011): Motivation – 8. aktual. Aufl. Stuttgart.

Sarges, W. (Hg.): (2014). Management-Diagnostik. Göttingen.

Schmidt-Huber, M./Dörr, S./Maier, G.W. (2014): Die Entwicklung und Validierung eines evidenzbasierten Kompetenzmodells effektiver Führung. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 14, S. 80-94.

Schultheiss, O.C./Brunstein, J.C. (eds.) (2010): Implicit motives. New York, NY: Oxford University Press.

Schultheiss, O.C./Köllner, M.G. (2014): Implicit motives and the development of competencies: A virtuous-circle model of motive-driven learning. In: Pekrun, R./Linnenbrink-Garcia, L. (eds.): International handbook of emotions in education. New York, NY: Taylor/Francis/Routledge, pp. 73-95.

Spangler, W.D./Tikhomirov, A./Sotak, K.L./Palrecha, R. (2014): Leader motive profiles in eight types of organizations. In: Leadership Quarterly, Vol. 25, pp. 1080-1094.

Spangler, W.D./House, R.J. (1991): Presidential effectiveness and the leadership motive profile. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 60, pp. 439-455.

Spencer, L.M./Spencer, S.M. (1993): Competence at work. New York.

Steinmann, B./Dörr, S./Schultheiss, O.C./Maier, G.W. (2015): Implicit motives and leadership effectiveness revisited: what constitutes the leadership motive pattern? In: Motivation and Emotion, Vol. 39, pp. 167-174.

Stumpf, H./Angleitner, A./Wieck, T./Jackson, D.N./Beloch-Till, H. (1985): Deutsche Personality Research Form. Göttingen.

Thomas, J.L./Dickson, M.W./Bliese, P.D. (2001): Values predicting leader performance in the U.S. army reserve officer training corps assessment center: Evidence for a personality-mediated model. In: Leadership Quarterly, Vol. 12/No. 2, pp. 181-196.

Winter, D.G. (1991): A motivational model of leadership: Predicting long-term management success from TAT measures of power motivation and responsibility. In: Leadership Quarterly, Vol. 2, pp. 67-80.

■ **Dr. Stefan Dörr**, Wirtschafts- und Organisationspsychologe, geschäftsführender Partner bei A47 Consulting, E-Mail: stefan.doerr@a47-consulting.de

■ **Alexandra Hund**, stellvertretende Leitung des Teams Führungskräfte und Top Management, Personalentwicklung am KIT, E-Mail: alexandra.hund@kit.edu

■ **Dr. Franz Inderst**, Leitung der Sparkassenakademie Bayern. E-Mail: f.inderst@s-akaby.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement (HM)“ für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 170 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

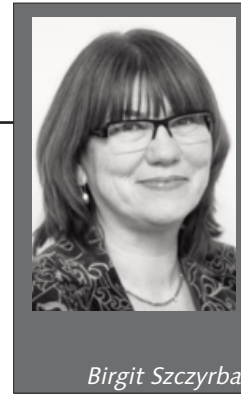
Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, **kostenlos** zum Herunterladen an. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

- **Das Hochschulwesen (HSW)** <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>
- **Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>
- **Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>
- **Qualität in der Wissenschaft (QiW)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>
- **Hochschulmanagement (HM)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>
- **Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

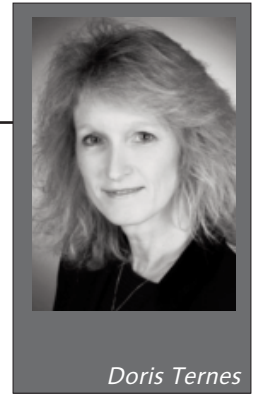
Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter <http://www.universitaetsverlagwebler.de>

Birgit Szczyrba & Doris Ternes

Lehrenden-Coaching – ein bewährtes Format der Personalentwicklung weiter professionalisieren



Birgit Szczyrba



Doris Ternes

Die Veränderung der Studienstrukturen, verbunden mit dem Paradigma der Kompetenzorientierung, hat nicht nur einen starken Einfluss auf die Lehre und deren Begleitprozesse wie Studienberatung und Prüfungen, sondern auch auf die Aufgabenfelder der Lehrenden insgesamt genommen. Vielfältige Anforderungen durch veränderte Lehrbedingungen (Großgruppen-Veranstaltungen, Raumnot und Öffnung der Hochschulen für diverse Hochschulzugangsberechtigungen, Digitalisierungsstrategien u.a.m.) stellen herkömmliche Lehrkonzepte oft ad hoc in Frage. Lehre erfordert nicht nur fachliche Weiterbildung sondern auch eine kontinuierliche Vergewisserung zu den Aspekten Adressatenbezug, Lernergebnisorientierung u.a.m. Zeitkollisionen zwischen dieser Vergewisserungsarbeit und z.B. Gremienarbeit und Forschung sind an der Tagesordnung. Der Beitrag reflektiert, wie Coaching als akademische Personalentwicklungsmaßnahme vielfältige Möglichkeiten für die Verknüpfung von individuellen, interaktionellen und organisationalen Fragen an Studium und Lehre eröffnet, aber gleichzeitig auch die Reflexion der einzelnen Coaches sowie der Coachingprogramme als Motor für Hochschulentwicklung benötigt.

1. Lehrentwicklung im Modus des ‚Herantastens‘

Die Tätigkeit des Lehrens an Hochschulen ist mit in sich widersprüchlichen Anforderungen verbunden (Wegner/Nückles 2011, S. 171ff.). In der Auffassung vieler Lehrender ringt die Notwendigkeit, umfangreiches fachliches Wissen z.B. in Vorlesungen zu vermitteln noch immer etwa mit der Integration überfachlicher Soft Skills um Zeitanteile. Bei der Leistungsbeurteilung entstehen zwiespältige Gefühle: Standardisierte Prüfungsverfahren wie Multiple-Choice-Tests in Großgruppen werden aus ökonomischen Gründen angewendet, jedoch werden eher individualisierte Leistungsüberprüfungsverfahren, wie Portfolios und mündliche Prüfungen als notwendig für Kompetenzerfassung erachtet. Präferenzen in der Gestaltung der Lehre bleiben meist dem lehrenden Individuum überlassen. Gleichzeitig sind Struktur- und Anforderungsvorgaben z.B. des Fachbereichs oder des Arbeitsmarktes zu berücksichtigen. Dieses Spannungsverhältnis lösen manche Lehrende mit Entscheidungen pro oder contra Lernergebnisorientierung auf. Andere, die

diese Herausforderung nicht einseitig auflösen wollen, ‚tasten‘ sich bisweilen an eine Lösung im Rahmen von studierbaren Studiengängen ‚heran‘. Um diese Annäherungen zu flankieren, kritische Diskussionen über gangbare Wege, Interventionen und gemachte Erfahrungen zu ermöglichen und entlang des Weges Mut zu machen, ist Lehrenden-Coaching ein Mittel der Wahl – für Neuberufene und Lehrerfahrene.

Professionelle Begleitung schafft Vertrauen und motiviert

Die beschriebenen Unsicherheiten der Lehrenden – und hier existieren in der Praxis sicherlich noch weitere – zeigen nicht nur aufseiten Neuberufener Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung eines auf die neuen Anforderungen bezogenen, professionellen Selbstverständnisses. Sie umreißen auch die Notwendigkeit, Lehrende bei der Entwicklung, Gestaltung und Umsetzung von Konzepten der Lern- und Bildungsprozesse Studierender im kollegialen und institutionell-organisatorischen Kontext der Hochschullehre zu begleiten.

Für Neuberufene erweitert sich dieses Spannungsfeld nochmals deutlich. Sie müssen zwar bereits zur Berufung erste Lehrerfahrungen nachweisen; häufig ist in diesem Stadium der ‚eigene Lehrstil‘ allerdings noch eine Reproduktion dessen, was sie als Lernende in der Schule und im Studium, d.h. in ihrer schulischen und akademischen Sozialisation, selbst erlebt haben (Schaeper 1997, S. 216).

Gerade, wenn die jeweils eigene Fachkultur dozierendenorientierte Formen der Lehre begünstigt, können dadurch Vorstellungen über ‚richtiges‘ und ‚falsches‘ Lehren geprägt werden. Vorbilder werden u.U. unkritisch und unreflektiert übernommen. Damit wird nicht realisiert, dass auch andere Ziele, Vorgehensweisen und Abläufe sinnvoll sein können, die diesen selbst zuvor erlebten widersprechen (Wegner/Nückles 2011, S. 177). Aus diesem Grund beginnt Lehrenden-Coaching häufig mit der Definition von Lernzielen für die eigene Veranstaltung, der Bestimmung der möglichen Prüfungsform zur Feststellung der Lernzielerreichung, der Auswahl notwendiger Lehrinhalte und der zur Aktivierung der Studierenden notwendigen Methoden. Entlang dieser eher außerhalb der Person und nahe an Fach- und Methodenfragen stehenden Aspekte erfolgt die Reflexion der eigenen Haltung als Lehrende/r (z.B. Linde/Szczyrba 2011) und hier beginnt die eigentliche Arbeit im hoch-

schuldidaktisch fundierten Coaching – die Professionalisierung der Lehrendenrolle.

Entwicklung einer Haltung

Die Haltung ist das Agens einer lernendenzentrierten und gleichzeitig die Standards der Hochschulbildung im Blick behaltenden Lehre. Hier zeigt sich im Machtgefälle zwischen Lehrenden und Studierenden, ob sich auf Seiten der Studierenden Vertrauen in die Mühen des wissenschaftlichen Lernens und Arbeitens einstellen kann und ob Studierende ihren eigenen kreativen Ausdruck im Umgang mit wissenschaftlichen Gegenständen finden und so Kompetenzen entwickeln können (Reis/Szczyrba 2010, S. 284). So erweist sich Coaching als PE-Instrument in der ‚lernenden Organisation‘ (Senge 2006), in der Lehrende auf Kontakt und Interaktion mit ihren Studierenden angewiesen sind und lernen müssen, die vorgefundenen Bedingungskonstellationen für lernförderliche Begegnungen für sich zu nutzen – oder sie zu verändern. Coaching kann hier die jeweils hoch individuellen Prozesse des Reflektierens, Entscheidens, Experimentierens, Auswertens und Revidierens von Lehrenden wirkungsvoll begleiten. Dabei ist es unerheblich, ob diese Prozesse durch eine Veränderung im Curriculum oder auf Basis eines Änderungsbedürfnisses einer lehrenden Person ausgelöst wurden.

2. Lehrenden-Coaching als prozessuale Personalentwicklungsmaßnahme

Coachingprozesse sind aufgrund ihrer Personenbezogenheit grundsätzlich nicht vergleich- oder standardisierbar, sondern stets neu und anders. Dies kann durch Disziplinzugehörigkeit der Coachees und deren Habitus bestimmt werden, aber auch durch das Anliegen selbst oder den Auslöser für das Coaching. „Während wir in dem einen Fach eher externe Berater sind, die etwas ‚Neues‘ hereinbringen, sind wir z.B. in der Erziehungswissenschaft eher externe ‚Verbündete‘, die das Veranstaltungskonzept lediglich modifizieren“ (Kamphans/Ernst/Eickelmann/Metz-Göckel 2011, S. 18). Wie genau der Prozess verlaufen und wie viel Zeit er in Anspruch nehmen wird, ist im Detail nicht vorhersehbar.

Coaching-Verfahren sind grundsätzlich individuell und anders

Trotz der hochgradig individuell verlaufenden Prozesse gibt es, wie in jedem Format auch im Lehrenden-Coaching, Erfahrungswerte und vorgegebene Eckdaten, wodurch sich das Verfahren bereits grob vorstrukturiert. Diese Struktur kann z.B. aus einem Dreischritt bestehen, der sich aus Vorgespräch – Hospitation – Feedback zusammensetzt. Gleichwohl kann sich der Coachingprozess in seinem Verlauf in eine andere Richtung entwickeln, weil sich das Anliegen ändert oder sich Priorisierungen entwickeln. Ebenso beeinflusst der Coach das Verfahren, da er für seine Arbeit entsprechend seines Hintergrundes einen bestimmten Coachingansatz, z.B. den Systemischen Ansatz, die Gestalttherapie, das Psychodrama oder NLP verfolgt, damit einem bestimmten Menschen- bzw. Klientenbild folgt und dazu sowie passend zum Anliegen Methoden seiner Wahl favorisiert.

Lehrenden-Coaching ist ähnlich wie andere Coachingformen eine spezielle Beratungsform, die die jeweilige Person in den Mittelpunkt stellt und dabei in Anlehnung an Geißler (o.J.) darauf zielt, sie in drei Dimensionen zu unterstützen. Ausgangspunkt ist dabei der Umgang der oder des Lehrenden mit sich selbst und ihrem/seinem Verständnis bzgl. der eigenen Rolle als Lehrende/r. Daraus leiten sich der Umgang mit beruflichen Inhalten/Aufgaben und schließlich der Umgang mit anderen Menschen innerhalb der Arbeitswelt ab (Geißler o.J., S. 2). Das übergeordnete Interesse ist also, Lehrende bei Findungs-, Veränderungs- und Verbesserungsprozessen zu begleiten, um Lehrkompetenz in einer umfassenden Form zu entwickeln. Sozusagen als ‚training on the job‘ ist Lehrenden-Coaching effizient und effektiv, da es nicht nur eine individuell spezifische Beratung bietet, sondern gezielt immer wieder Reflexionen zur aktuellen Standbestimmung ermöglicht und zusätzliche Rückmeldungen wie z.B. Lehrevaluationen situativ ins Verfahren einbezieht. Häufig wird es ergänzt durch hochschuldidaktische Workshop-Programme (Linde 2011, S. 25). Was in Workshops erarbeitet wurde, kann im Coaching vertieft werden. Was durch Coaching in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wurde, kann in Workshops weiter erschlossen werden.

Lehrenden-Coaching als bewährtes und erwünschtes Personalentwicklungsformat

Dass auch auf Seiten der Lehrenden der Wunsch nach individueller Begleitung während der Entwicklung der eigenen Lehre, des Verortens der eigenen Lehre in der Fakultät sowie im Leitbild der Hochschule besteht, zeigen nicht zuletzt die vielfach eingeführten und institutionalisierten Lehrenden-Coaching-Programme (z.B. an der TH Köln oder der HAW Hamburg). Coachingprogramme für Lehrende breiten sich an deutschen Hochschulen derweil aus und das Interesse an jeweils spezifischen lokalen Zuschnitten wächst. Eine Anfang 2014 an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe durchgeführte Lehrendenbefragung (Rücklaufquote > 32%) ergab, dass ein intensiver, individualisierter Austausch zu hochschuldidaktischen Themen als hilfreich angesehen wird. Lehrhospitationen sowie Coaching bei der Einführung neuer Lehrmethoden wurden dabei priorisiert.

Um die Akzeptanz des Coachings auf Seiten der Befragten zu erhöhen und es als ernst zu nehmende Unterstützungsform wahrnehmen zu können, wird als hilfreich gesehen, wenn die beratenden und hospitierenden Personen idealerweise eigene Lehrerfahrung mitbrächten. Ansonsten hätte der Coach leicht reden, theoretisch wäre das sicherlich gut, aber in der Praxis nicht umsetzbar oder der Coach wisse gar nicht wovon er spreche, weil er sich dem Druck nie aussetzen müsse.

Ist jedoch die Qualifikation des Coaches in den Augen des Coachee gegeben, wird die Unterstützung und Begleitung im Entwicklungsprozess angenommen und die Arbeitsatmosphäre entwickelt sich zu einer kollegial kreativen, sich gegenseitig akzeptierenden. Für akademische Personalentwicklungsprogramme, die sich z.B. der Lehrkompetenzentwicklung widmen, stellt sich hier die Frage, wie die Kompetenzdarstellung u.a. von in ihnen aktiven Coaches gestaltet sein kann.

3. Akademische Personalentwicklung in der lernenden Organisation

Lehrkompetenzentwicklung wird als zentrale Aufgabe der Hochschuldidaktik beschrieben (Pohlenz 2014, S. 11) und in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten als Form der akademischen Personalentwicklung (PE) aufgegriffen. Dabei sind unterschiedliche Reichweiten der Weiterbildung zu konstatieren:

Hochschuldidaktisches Coaching zur Professionalisierung der Lehre im Sinne der reflektierten Begleitung studentischer Kompetenzentwicklung bedeutet einen Raum zu schaffen, indem status- und disziplinübergreifend Wissensweiterung und Austausch zu Themen des Lehrens und Lernens zwischen Macht und Kontrolle, Berufsbefähigung, Fachlichkeit und persönlicher Entwicklung erfolgen kann. Ein solcher Raum wird z.B. in Form von Workshops bereitgestellt, in dem die Teilnehmenden themengeleitet diskutieren, reflektieren und im Als-Ob-Modus, d.h. außerhalb ihrer Lehrpraxis, modellhaft transferieren. Diese Form der Auseinandersetzung bleibt jedoch bei aller Praxisorientierung auf der Ebene der Distanz zum Alltag und muss im Nachgang zum Seminar eigenständig durch die einzelnen Lehrenden umgesetzt werden.

Je nach Auffassung der notwendigen Reichweite des hochschuldidaktischen Beitrags transportieren Weiterbildungsangebote in reduzierter Form a) ‚Techniken‘ im Sinne von Methoden, erläutern b) die theoretische Fundierung dieser Methoden und/oder begleiten c) die Reflexion von Lehrkonzeptionen und der ihnen zugrunde liegenden Haltungen, Orientierungen und Überzeugungen. Diese reflexive Variante (c) der hochschuldidaktischen Arbeit ist allerdings voraussetzungsreich: Sie muss zur Innovierung fachkulturell überlagerter LehrROUTINEN als Voraussetzung betrachtet werden (Szczyrba/Wiemer 2011, S. 105).

Didaktisch intuitives Handeln von Lehrenden kann demzufolge in hochschuldidaktischen Veranstaltungen unterschiedlich entwickelt werden:

- a) In einer ersten Perspektivenerweiterung sehen Lehrende ihr bisheriges Lehrhandeln durch eine Brille, deren Schliff einen ungewohnten didaktischen Blick freigibt. Sie erkennen u.U. Notwendigkeiten zu modifiziertem Handeln, z.B. in Form veränderten Einsatzes von Lehr-/Lernmethoden.
- b) Setzen sie ihren Modifikationsplan in der eigenen Lehrveranstaltung um, erfahren sie u.U., dass das hochschuldidaktische Modell in ihrer Praxis Begrenzungen zeigt. Die Praxis zeigt sich in eigener Dynamik; anders als im Labor eines Workshops treffen die Lehrenden auf (re-)agierende Gegenüber. Diese Erfahrung, dass Modelle erst bei der Anwendung in der Realität Begrenzungen zeigen, kann zum Befund führen, dass hochschuldidaktische Weiterbildung und in ihr vermittelte Modelle generell als untauglich beurteilt und bisherige intuitive Modelle wieder hervorgeholt und zur Routine werden.

Kompetenzentwicklung für Lehrende und damit Professionalisierung der Lehre zeigt sich erst, wenn diese Begrenzungserfahrungen überwunden und Handeln von den dynamisch veränderlichen und unvorhersehbaren

Erfordernissen des lebendigen Lehr- und Lernalltags her möglich wird. Die Hochschuldidaktik als akademische PE muss also Lehrende über Workshops hinaus gleichzeitig mit der Vermittlung der Modelle auf deren Kontingenzen vorbereiten und die Handlungsoptionen über das ‚Scheitern‘ hinaus einüben. Dazu eignet sich ein Coaching, das intensiv und vorausschauend innovatives Experimentieren und Aushalten von Begrenztheit des eigenen Handelns begleitet. Dabei stellt sich die Frage: Wie kann mit Coaching eine nachhaltige Veränderung in Richtung Kompetenzorientierung erreicht werden?

Personalentwicklung mit nachhaltigem Erfolg

Häufig bleibt eine konsequente Umsetzung erlernter Workshopinhalte aus, wenn die tradierte fachkulturell beeinflusste Lehrkultur in der eigenen Fakultät eine Umsetzung innovativer Lehrpraktiken nicht anerkennt (Szczyrba/Wiemer 2011, S. 103) oder unveränderbar scheinende ‚Fakten‘ wie Raumzuteilung, Stundenplan, Prüfungsordnung u.a. neue Formen des Lehrens und Lernens ausbremsen.

Dem gegenüber steht die Begleitung der Lehrenden über einen vereinbarten Zeitraum in einem Coachingprozess. Dort, wo lehrende Hochschulmitglieder neue Aufgaben übernehmen, wo sie sich verändern oder entwickeln wollen, wo sie sich neu orientieren oder reflektieren wollen (und sollen), kann Coaching als Strategie und wertschätzende Maßnahme greifen (Wildt 2011, S. 3). Coaching fokussiert auf die Reflexion von Veränderungsmöglichkeiten und Motivationen, sowohl der eigenen Haltungen als auch der verinnerlichteten Handlungsmuster bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit im institutionellen Feld (hier der Hochschule) und begleitet Lehrende bei der Umsetzung im Arbeitsalltag. Eine nachhaltige Veränderung kann so in den meisten Fällen gewährleistet werden. Hierzu ist, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ein Verhältnis zwischen Coach und Coachee auf Augenhöhe dienlich.

Niedrigschwellige Personalentwicklungsmaßnahme ‚auf Augenhöhe‘

Hochschulen definieren sich als Expertenorganisationen für Forschung, (Aus-)Bildung und Weiterbildung. Damit wird der Bereich der Wissensgenerierung, Informationsvermittlung und Kompetenzentwicklung mit dem Anspruch lebenslanges Lernen zu ermöglichen umspannt. In diesem Prozess berufen sich nicht wenige Lehrende auf die ‚Freiheit von Forschung und Lehre‘ und schaffen sowie verlassen sich auf Strukturen, die für Individualität in Verwechslung mit Autonomie stehen (Klages/Reinders 2015, S. 164; Szczyrba/van Treeck 2015a, S. 79). Studiengänge erfordern jedoch, dass diese Autonomie in Teilen zugunsten von Abstimmungen im Kollegium bzw. im Team aufgegeben wird: um die konsensorientierte Entwicklung studierbarer, inhaltlich abgestimmter, auf die Zukunft ausgerichteter Curricula zu ermöglichen. Strategisches Handeln im Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen wird notwendig, um das eigene Fach am Lernergebnis bzw. Studiengangziel orientiert zu vertreten. Das erfordert viel Kraft von Lehrenden in einem System, das sich von geringer sozialer Kohäsion geprägt zeigt (Reis/Szczyrba 2010, S. 282).

Insbesondere neuberufene Lehrende geraten in ein System, das auf der einen Seite durch unbestimmte ‚Freiheiten‘ geprägt, auf der anderen Seite durch notwendige Strukturen reguliert wird. Dies verursacht ein ungewisses Maß an Unsicherheit im täglichen Agieren. Coaching kann hier Sicherheit geben, den Einzelnen in seiner Orientierung auf dem Weg des Etablierens eigener Ideen und Vorstellungen stärken und Sparringspartner sein. Coaching als Angebot auf Augenhöhe ist die Einladung, innerhalb eines geschützten Raumes neuen Ideen Platz zu geben. Es zeigt sich, dass Lehrende dabei zu einem Reflexionsprozess über die Folgen ihrer Handlungen in der Lehre und das damit verbundene eigene Rollenverständnis angeregt werden (Heckmann/Modeler-El Abdaoui/ Stein 2014, S. 123). Erfahrungen und Anliegen werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und auf der Basis gegebener Strukturen in Handlungen überführt, die von Individualität geprägt und nicht normiert sind.

Erarbeiten von Möglichkeiten statt Normierung

Parallel zur Gewähr der Freiheit in Forschung und Lehre richtet sich die Erwartung an Lehrende, sich an der Erreichung der hochschulischen Organisationsziele (Studiengangziele, Bildungsziele, Quotenziele etc.) zu beteiligen. Eine Studie an Lehrportfolios von neuberufenen Professor/innen der TH Köln (Gerber 2015) zeigte, dass diese häufig und intensiv die Lernendenperspektive einnehmen und sie für die eigene Lehrentwicklung nutzen. Innerhalb des Lehr- und Lernprozesses zeigen sie dies, indem sie lernerorientiert als Lernbegleitung agieren. Sie treten in einen partnerschaftlichen Dialog mit den Studierenden ein. Ein nicht unwesentlicher Erfolgsfaktor erweist sich darin, dass das von Gerber beforschte Einstiegsprogramm mittlerweile von den neuberufenen Professor/innen als Bereicherung wahrgenommen wird: als Angebot, das Verständnis von Lehren und Lernen an der eigenen Hochschule kennen zu lernen und aktiv mitzugestalten. Wesentliche Erkenntnis ist hier, dass hochschulinternes hochschuldidaktisches Coaching die Teilnehmenden nicht etwa an ein bestehendes tradiertes Bild vom ‚richtigen‘ Lehren anpassen will, sondern sie dazu ermutigt, die Hochschule mit ihrem eigenen selbstgesteuerten Lernen und verändertem Handeln zu einer lernenden Hochschule zu machen und sie dadurch mitzugestalten (s. auch Diez/Hund/Klink 2016, S. 66). Damit sich Hochschulen dieses Reflexionspotential erschließen können, um es für weitere strategische Schritte zu nutzen und alle Akteur/innen einzubeziehen, bietet sich ein forschender Blick auf alle relevanten Prozesse, insbesondere das Coaching, an.

4. Professionalisierung durch Evidenzbasierung

Hochschulen und deren Entwicklung nicht nur als Arbeitsfeld, sondern auch als Forschungsgegenstand zu betrachten, ist ein noch junges Wissenschaftsgebiet und im Aufbau befindlich. Was dafür notwendig ist, wurde bereits 2008 formuliert: „[...] to develop a unified community, academic development could seek field-status by encouraging all staff to provide their services by way of research-led teaching with each developer using their research knowledge and experiences of academic life to underpin

practice. Only then will it have the necessary credibility and foundation from which it can work out its broader purposes and provide a quality service“ (Harland/Stani-forth 2008, p. 669). Die Kernkompetenz der Hochschulentwicklung wurde allerdings schon in den 1960er Jahren in England, Australien und den USA unter dem Begriff faculty development auf- und ausgebaut (Clegg 2009, p. 404). Seit dieser Zeit wird vermehrt darauf hingewiesen, dass sich hier mit der Forschung über die eigene Arbeit eine wissenschaftliche Community formen kann.

Entwicklung durch Beforschung der Hochschule

Anwendungsorientierte Hochschulforschung verfolgt meist das Ziel auf aktuelle Fragen der Hochschul(entwicklungs)politik evidenzbasiert mit Forschungsergebnissen zu antworten. Ebenso sollen Entscheidungsprozesse beratend unterstützt und begleitet werden. D.h., neben dem Themenfeld Lehre steht z.B. auch die Hochschulplanung und -entwicklung im Fokus. Darüber hinaus beschäftigt sich die Hochschulforschung mit hochschulrechtlichen und forschungsethischen Fragestellungen und umspannt damit ein breites Gebiet (Pohlentz 2014, S. 14).

Das Tätigkeitsfeld der Hochschulentwicklung wiederum fokussiert sich vor allem auf strukturelle Veränderungen in der Hochschule, in dem über neue Studiengänge, -formate, Schwerpunkte und Zielgruppen nachgedacht wird. Es befasst sich mit Bereichen, die im Mittelpunkt von Reformen stehen. Meist bewegen sich diese strategischen Überlegungen auf den Ebenen zwischen Hochschul- und Fachbereichsleitung.

Systemisch betrachtet bedeutet jede Veränderung im System Hochschule, dass viele Personen, von der Studienberatung bis zur Prüfungsverwaltung, unmittelbar von Veränderungen betroffen sind und damit in den Veränderungsprozess einbezogen werden müssen. Diese Veränderungs- und Entwicklungsprozesse stellen im Sinne des Scholarship of Academic Development das Feld dar, das – durch (lokale) Forschung begleitet – Qualität entwickelt. Welche Rolle kann dabei Coaching spielen?

Coaching als Teil des Scholarship of Academic Development

Coaching als Bestandteil jedes anspruchsvollen Reformprogramms in Studium und Lehre (Wildt 2011, S. 3) wird idealerweise gezielt und strukturiert zur akademischen PE eingesetzt, um Hochschulmitarbeiter/innen jeder Statusgruppe in ihrer Funktion und Tätigkeit ressourcenbasiert, d.h. auf der Basis ihrer Stärken und Fähigkeiten zu unterstützen. Die dabei gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse der aktiven Coaches können wiederum als Basis dienen, weitere Entwicklungen in der Hochschule anzustoßen, wodurch sie aktiv Teil des Academic Development werden.

So setzt beispielsweise Lehrenden-Coaching direkt an der Lehrpraxis an und initiiert in enger Zusammenarbeit zwischen Coach und Lehrendem in der Spannbreite von „Mini-Interventionen“ (Kamphans/Ernst/Eickelmann/Metz-Göckel 2011, S. 16) bis hin zu umfassenden Neukonzeptionen von Lehrveranstaltungen, die Konzeption der studentischen Kompetenzentwicklung – beobachtet

diese in der Durchführung, reflektiert und entwickelt sie weiter. Lehrkompetenz bleibt dann nicht individualistisches Konstrukt, sondern bettet sich in einen interaktionalen und organisationalen Rahmen ein (Mansbrügge/Wildt 2010, S. 234). Darüber hinaus entwickelt sich durch hochschuldidaktische Expertise unterstütztes Interesse, sich an der Gestaltung von Bedingungskonstellationen für gute Lehre, z.B. im Leitbild ihrer Hochschule zu beteiligen oder ein solches mitzuprägen. Lehrenden-Coaching in der Hochschule stellt in diesem Sinne ein problem- und gegenstandsbezogenes, interdisziplinäres Forschungsfeld dar, das die Arbeit mit Lehrenden und deren Anliegen in Forschung und Lehre zum Gegenstand hat. Hier wird das generierte Wissen in seiner Umsetzung durch Lehrende in ihren Fächern im Format praxisbegleitender Forschung mit dazu erforderlichen Methoden erhoben.

Lehre als Teil des Scholarship of Teaching and Learning

Parallel dazu fordert Scholarship of Teaching and Learning die Lehrenden zur Erforschung ihres beruflichen Handelns im Format der Bildung durch Wissenschaft auf. Dies geschieht mal mit stärkerer Konzentration auf die eigene Person und Rolle (Samaras 2011; zitiert nach Huber 2014, S. 31f.), mal bezogen auf Methoden und Inhalte (Altrichter/Posch 2006). Der Vorteil dieser Forschungsarbeiten ist darin zu sehen, dass Wissen in einem Arbeitsfeld geschaffen wird, das in seiner konkreten Ausgestaltung den fachkulturellen und disziplinären Forschungszugängen der jeweiligen Lehrenden obliegt. So kann die Lehre aus der alltagsförmigen Routine heraustreten und zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit werden, die dem forschenden Interesse ausgesetzt wird – als Voraussetzung für beständige Entwicklung.

5. Fazit – Wandel der Lehre an Hochschulen braucht akademische Personalentwicklung

Durch Veröffentlichung der Ergebnisse (unter Wahrung der unstrittigen Diskretionsverwiehenheit) in der Community des Wissenschaftscoachings, zu dem der Bereich des Lehrenden-Coachings gehört, werden Diskussion, Feedback und Erfahrungsaustausch möglich. Dies führt nicht nur zur Professionalisierung des Coachings im Kontext Hochschule, sondern auch zur Weiterentwicklung der lernenden Organisation Hochschule. Coaches, die im Rahmen der Lehrentwicklung als hochschulisches Profilelement aktiv sind, sollten in ihrer Rolle als academic developers gestärkt und zur Forschung über Zugänge, Themen und Wirkung von Coaching auf kollegiale und institutionelle Zusammenhänge aufgefordert werden. Gleichzeitig könnten Lehrende als scholars of teaching and learning durch Lehrenden-Coaching ermutigt und darin begleitet werden (Szczyrba/van Treeck 2015b, S. 34f.), die Lehre genauso wissenschaftlich aufzufassen und evidenzbasiert weiter zu entwickeln wie ihre Fachinhalte.

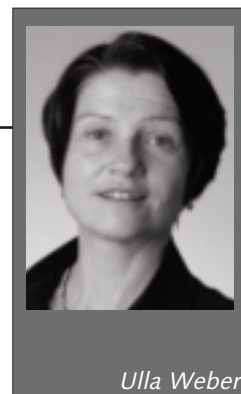
Literaturverzeichnis

Altrichter, H./Poch, P. (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.

- Barrow, M./Grant, B. (2011): The „truth“ of academic development: how did it get to be about „teaching and learning“. In: Higher Education Research & Development, Vol. 31/No. 4, pp. 465-471.
- Clegg, S. (2009): Forms of knowing and academic development practice. In: Studies in Higher Education, Vol. 34/Nr. 4, pp. 403-416.
- Diez, A./Hund, A./Klink, K. (2016): Coaching im Kontext der strategischen Personalentwicklung am Karlsruher Institut für Technologie. In: Hebecker, E./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards. Wiesbaden, S. 65-76.
- Geißler, H. (o.J.): Rahmenkonzept für den Überblick über Coaching-Ansätze und Coaching-Ausbildungen. http://www.coaching-gutachten.de/aufsaetze/Ueberblick_Ansaetze_Ausbildung.pdf (04.03.2016).
- Gerber, J. (2015): Ziele nehmen Gestalt an – Lehrportfolios als Element der Lehrkulturentwicklung an der Fachhochschule Köln. <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/636> (02.04.2016).
- Harland, T./Staniforth, D. (2008): A family of strangers: the fragmented nature of academic development. In: Teaching in Higher Education, Vol. 13/No. 6, pp. 668-678.
- Heckmann, C./Modeler-El Abdaoui, M./Stein, C. (2014): Ein Modell zur Etablierung eines strukturierten kollegialen Austausches über fachspezifische Hochschullehre. Ansätze am Fachbereich Evangelische Theologie der Goethe-Universität Frankfurt. In: Neues Handbuch Hochschullehre, J 3.12, S. 117-136.
- Huber, L. (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethé, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen, S. 19-36.
- Kamphans, M./Ernst, C./Eickelmann, J./Metz-Göckel, S. (2011): Lehr-Coaching in der Praxis – das „LeWi-Coaching“. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 22/H. 2, S. 16-19.
- Klages, B./Reinders, S. (2015): Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 159-174.
- Linde, F. (2011): Das Kerngeschäft Lehre innovativ entwickeln: Coaching für Neuberufene. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 22/H.2, S. 24-25.
- Linde, F./Szczyrba, B. (2011): Neuberufene vor neuen Herausforderungen – Coaching für gute Lehre von Anfang an. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 3, S. 128-134.
- Mansbrügge, A./Wildt, J. (2010): LehreN: „Impuls zur wissenschaftlichen Lehre“ – ein innovatives Weiterbildungsformat. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5/H. 4, S. 233-250.
- Reis, O./Szczyrba, B. (2010): Begegnung im Lernfeld Hochschule. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Jg. 9/H. 2, S. 281-296.
- Pohlentz, P. (2014): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: Neues Handbuch Hochschullehre (A 1.9), S. 7-26.
- Senge, P.M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- Schaeper, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim.
- Szczyrba, B./van Treeck, T. (2015a): Educational Diversity – Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 73-84.
- Szczyrba, B./van Treeck, T. (2015b): Lehrportfolios als Element der Hochschulentwicklung – Von offenen Fragen zum Scholarship of Teaching and Learning. In: Hartz, S./Marx, S. (Hg.): Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 34-41.
- Szczyrba, B./Wiemer, M. (2011): Lehrinnovation durch doppelten Perspektivwechsel. Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: Jahnke, I./Wildt, J. (Hg.): Fachbezogene und fächerübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 101-110.
- Wegner, E./Nückles, M. (2011): Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 3, S. 171-188.
- Wildt, J. (2011): Coaching im Feld der Hochschule: What's in it? In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 22/H. 2, S. 2-3.

■ Dr. Birgit Szczyrba, Leitung des Kompetenzteams Hochschuldidaktik der TH Köln, E-Mail: birgit.szczyrba@th-koeln.de
 ■ Dr. Doris Ternes, Professorin für Hochschuldidaktik an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe, E-Mail: doris.ternes@hs-owl.de

Ulla Weber



Maß nehmen für die Chancengleichheit

Parameter für wirkungsvolle Maßnahmen in der Wissenschaft

Chancengleichheitsmaßnahmen sind nur dann erfolgreich, wenn sie sowohl auf personeller als auch auf organisationaler Ebene kulturell eingebettet sind. Das heißt erstens, dass Maßnahmen auf Leitungsebene bekannt, akzeptiert und institutionell verankert sein müssen, wenn sie dazu beitragen sollen, die Geschlechterverteilung in der Wissenschaft nachhaltig zu verändern. Mindestens ebenso wichtig ist die Resonanz der „Basis“ oder Scientific Community. Zweitens müssen die eingesetzten Instrumente dazu geeignet sein, in der Organisation, in der sie wirken sollen, auch etwas zu bewirken. Dafür bedarf es zum einen eines sehr guten Zuschnitts der Maßnahmen auf die Strukturen und Spielregeln der jeweiligen Organisation¹ sowie des Anschlusses an weitere umfassende Strategien der Einrichtung im Bereich der Nachwuchsförderung, Personalakquise, Personalentwicklung etc.

Selbstredend sind personelle und organisationale Ebene eng miteinander verzahnt. Die Durchlässigkeit der Organisation für ihre Aktivitäten zur Implementierung von Chancengleichheit und die Akzeptanz derselben durch die Beschäftigten bedingen und beeinflussen sich gegenseitig.

Was ein solcher Anspruch für die Chancengleichheitsstrategie einer Wissenschaftsorganisation und die dazugehörigen einzelnen Maßnahmen bedeutet bzw. worauf in dieser Perspektive bei ihrer Konzeption zu achten ist, wird im Folgenden exemplarisch an Aspekten der Handlungsfelder „Karriereförderung“ und „Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft“ beleuchtet.

1. Handlungsfeld „Karriereförderung“

1.1 Zielgruppenzuschnitt karrierefördernder Maßnahmen
Ein seit den 90er Jahren gerne bedientes Instrument der Chancengleichheit sind Seminare, Trainings, Coachings und Programme, die die Karriere von Nachwuchswissenschaftlerinnen strategisch unterstützen und beschleunigen sollen. Diese Angebote wenden sich exklusiv an Wissenschaftlerinnen. Nicht immer haben sie den erwarteten Erfolg. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Ein Problem kann die mangelnde Akzeptanz der Maßnahme durch die Beschäftigten sein. So nehmen Kollegen häufig an der „Bevorzugung“ ihrer Kolleginnen Anstoß, die diese anscheinend durch die speziell an sie adressierte Weiterbildungen genießen würden. Nicht

selten finden die eigenen nicht erfüllten Begehrlichkeiten in der Stigmatisierung derjenigen, die Maßnahmen in Anspruch nehmen, als in besonderem Maße förderungsbedürftig ihren Ausdruck. Gerne wird kolportiert, dass die Personen, die Sonderprogramme in Anspruch nehmen, nicht gut genug sind, um auf den üblichen Wegen Karriere zu machen.

Aber auch bei der Zielgruppe selbst sind speziell für Wissenschaftlerinnen konzipierte und angebotene Maßnahmen nicht durchgehend beliebt und werden nicht oder nur zögerlich oder heimlich in Anspruch genommen (vgl. Weber et al. 2004)². Wenn die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme am eigenen Arbeitsplatz nicht öffentlich gemacht wird, trifft das natürlich auch auf die positiven Konsequenzen zu. Ist die Teilnahme im Umfeld nicht bekannt, können die Lernerfolge der Teilnehmerinnen nicht auf die Weiterbildung zurückgeführt werden. So wird dieses Angebot in der Organisation höchstwahrscheinlich als irrelevant und wenig erfolgreich wahrgenommen. Von einer guten kulturellen Einbettung sind solche Prozesse weit entfernt.

Die Beobachtung, dass insbesondere Nachwuchswissenschaftlerinnen Aktivitäten zur Frauenförderung bisweilen als unnötig oder sogar als diskriminierungsunterstützend kritisieren, könnte man darauf zurück führen, dass diese bislang noch nicht mit Benachteiligungen aufgrund ihres eigenen Geschlechts konfrontiert gewesen seien und daher die Idee einer objektiven Leistungsgerechtigkeit im Beruf vehement vertreten würden (vgl. Schikora 2015).

Im vorliegenden Kontext scheint eine weitere Erklärung plausibel: Ungeachtet der Tatsache, dass es keine Belege dafür gibt, dass Frauen weniger geeignet für die Wissenschaft sind als ihre männlichen Konkurrenten, gibt es

¹ Was sich zunächst banal anhört, ist in der Konzeption und Umsetzung von Chancengleichheitsmaßnahmen sehr anspruchsvoll. Im Rahmen der Gleichstellungsarbeit in einer Forschungseinrichtung ist es eine der wichtigsten Erkenntnisse (und damit Grundlage für die Entwicklung jeder Maßnahme), dass die Forschungseinrichtungen sich hinsichtlich Strukturen, Abläufen, Werten und Prozessen nicht nur von den Universitäten, sondern auch untereinander in ihrer Verfasstheit und ihren Praxen unterscheiden.

² Das Phänomen, dass Wissenschaftlerinnen strategische Fortbildungsangebote heimlich besuchen, ist zum Beispiel häufig im Rahmen von Mentoring-Programmen zu beobachten. Die Teilnehmerinnen verschweigen ihre Förderbeziehung, um die Konkurrenz der Kollegen nicht anzustacheln (vgl. Weber et al. 2004).

zahlreiche wissenschaftliche Belege dafür, dass Frauen als weniger geeignet gelten (vgl. u.a. Krumpholz 2005; Welppe/Peus 2014; Schulte-Florian 1999). Offen heißt es, sie seien weniger mobil, weniger selbstbewusst, weniger getrieben, in bestimmten Lebensphasen weniger verfügbar usw. Hinzu kommen unbewusste Denkmuster, die die Leistungen von Frauen als weniger exzellent erscheinen lassen (vgl. Project Implicit Research, Moss-Racusin et al. 2012)³. Wie tief diese Bilder in unserer Gesellschaft verankert sind, zeigen die Untersuchungen zum Thema „Stereotypen-Bedrohung“ (vgl. u.a. Fine 2012; Steele et al. 2002, Reducing Stereotype Threat). Das ist die Angst von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, ihr Verhalten könnte einen negativen Stereotyp gegen diese Gruppe bestätigen. Dadurch kann es zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung kommen, wenn nämlich diese Angst das Verhalten im Sinne des Vorurteils beeinflusst. Ein Beispiel ist, dass Frauen bei Mathematiktests signifikant schlechter abschneiden, wenn sie zu Testbeginn ihr Geschlecht angeben müssen. Es ist anzunehmen, dass das Phänomen der Stereotypen-Bedrohung im hier diskutierten Zusammenhang unter anderem dazu beiträgt, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen die vermeintliche Nichteignung ihrer sozialen Gruppe für die Forschung nicht durch die Inanspruchnahme von „Fördermaßnahmen“ bestätigen wollen.

Diese Sorge könnte durch das Angebot geschlechtsgemischter strategischer Weiterbildungen entkräftet werden. Will man die Seminare monoedukativ durchführen, besteht auch die Möglichkeit, dieselben Inhalte ebenso exklusiv für Männer anzubieten. Prinzipiell gilt, dass die Form von Fortbildungen ebenso auf die Vorstellungen der potentiellen Teilnehmenden zugeschnitten sein müssen, wie deren Inhalte – zu deren Vermittlung es eben auch nicht kommt, wenn schon die Rahmenbedingungen nicht auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen. Darüber hinaus können eine offensive Öffentlichkeitsarbeit und das deutliche Commitment der Leitungsebene viel dazu beitragen, dass die Inanspruchnahme von karrierefördernden Maßnahmen nicht als Hinweis auf fachliche und/oder strategische Defizite, sondern als Signal für besonderes Engagement verstanden wird.

1.2 Gender- und Diversity-Kompetenz

Besteht unter den potentiellen Teilnehmerinnen partiell die Furcht, Geschlechterstereotypen schon allein durch ihre Teilnahme an frauenspezifischen Weiterbildungsmaßnahmen zu bestätigen, stellt sich die Frage nach dem „Doing Gender“ noch einmal massiver hinsichtlich der Inhalte dieser Maßnahmen.

Kommerzielle wie öffentliche Anbieter arbeiten vielfach mit gängigen differenztheoretischen Klischees bzw. mit dem Versprechen, diese zu nutzen oder zu überwinden. Ein häufig bedientes Stereotyp ist das der selbstkritischen bzw. wenig selbstbewussten Wissenschaftlerin. Tatsächlich attestieren Seminare zur Stärkung des Selbstbewusstseins oder zur Optimierung des Selbstmarketings den angesprochenen Wissenschaftlerinnen zunächst einmal, dass ihnen diese karrieretechnisch bedeutenden Fähigkeiten aufgrund ihres Geschlechts typischerweise fehlen. Implizit wird Frauen hier ein weiteres Mal ein stereotypes Defizit bestätigt und damit auch ab-

verlangt. Es handelt sich um einen geschlechtertheoretischen und pädagogischen Ansatz, durch den sich geschlechtstypisch „defizitäre“ Verhaltensweisen verstärken oder im Zweifelsfall erst entwickeln (vgl. u.a. Wesley 2010). Hier zeigt sich ein grundsätzliches Dilemma individueller Chancengleichheitsmaßnahmen in der Wissenschaft. In dem Bemühen, geschlechtstypische Barrieren für eine wissenschaftliche Karriere aus dem Weg zu räumen, werden diese zunächst offiziell als typisch weiblich identifiziert: Probleme mit der ausgedehnten Verfügbarkeit für die Wissenschaft, Immobilität, das Fehlen einer intrinsischen Motivation, die oftmals als „getrieben“ oder „draufgängerisch“ beschrieben wird, der Wunsch nach einer sicheren beruflichen Perspektive. Die Konsequenz ist, dass Frauen einmal mehr als ungeeignet für die Wissenschaft erscheinen.

Das ist kein Votum gegen strategische Weiterbildungen oder andere individuelle Unterstützungsmaßnahmen für Wissenschaftlerinnen. Im Gegenteil: Es spricht nichts gegen solche, wenn diese eigene und gesellschaftliche Stereotype und Denkmuster hinterfragen und wenn die Verantwortlichen, die Initiatorinnen und Initiatoren und die Durchführenden gender- und diversitykompetent sind. Sie können aber niemals das einzige Instrument zur Implementierung von Chancengleichheit sein. Individuelle Maßnahmen unterstützen Frauen dort, wo ihre geschlechtstypischen Lebenswirklichkeiten nicht oder nur schwierig mit den Anforderungen einer Forschungskarriere vereinbar sind oder scheinen, wo sie schlechtere Ein- und Aufstiegschancen haben als die männliche Konkurrenz. Sie sind wichtig, um einzelnen Frauen kurzfristig Zugang und Aufstieg zu ermöglichen.

Geschlechterstereotype beeinflussen aber nicht nur das professionelle Verhalten der potentiellen Kandidatinnen für eine wissenschaftliche (Führungs-)Position. Ebenso sind sie ein mächtiger Faktor im Rahmen von Leistungsbewertung und wissenschaftlichen Auswahlverfahren (vgl. u.a. Moss-Racusin et al. 2012; Welppe/Peus 2014; Szesny et al. 2006). Diese Situation können nur mehr Reflexion und mehr Gender Awareness auf beiden Seiten ändern. Ebenso entscheidend für die Gestaltung einer geschlechtergerechten Wissenschaftskultur sowie die Steigerung der Gendersensibilität des wissenschaftlichen Nachwuchses ist daher der Erwerb von Genderkompetenz bei den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern und Führungskräften einer Organisation. In Anerkennung dieser Tatsache ist es an den meisten US-amerikanischen Wissenschaftsorganisationen mittlerweile Praxis, ihr Führungs- und Lehrpersonal durch Gender- und Diversity-Sensibilisierungsschulungen weiterzubilden⁴. Aus der Erfahrung heraus, dass

³ Auch heutzutage werden Leitungsfunktionen im Wissenschaftsbereich bevorzugt an Männer vergeben. Das zeigt das Ergebnis eines Versuchs, bei dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Führungspositionen gebeten wurden, Bewerbungsunterlagen für die Funktion einer Laborleitung zu beurteilen. Die identischen Unterlagen waren zur Hälfte mit einem weiblichen Namen, zur anderen Hälfte mit einem männlichen Namen unterschrieben. Die mit männlichen Pseudonym unterzeichneten Unterlagen wurden signifikant besser beurteilt (vgl. Moss-Racusin et al. 2012).

⁴ Siehe als Beispiel die Angebote an der Stanford University unter <http://feinist.stanford.edu/courses/> (10.05.2016).

wissenschaftliches Führungspersonal in Deutschland aktuell eher nicht bereit ist, umfassende Präsenztrainings zur Steigerung der Gender Awareness zu besuchen, bilden die verschiedenen Online-Angebote in diesem Bereich eine ernsthafte Alternative⁵. Zumal die Produkte sehr genau an die Spezifika der jeweiligen Einrichtung angepasst werden können.

2. Handlungsfeld „Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft“: Zuschnitt auf den Wertekanon der Wissenschaftskultur

Es gilt mittlerweile als Allgemeinplatz, dass die fachliche Qualifikation allein kein Garant für eine wissenschaftliche Karriere ist, sondern strategische und kommunikative Fähigkeiten auch in der Wissenschaft unerlässlich für den persönlichen Erfolg sind (vgl. u.a. Beaufäys 2003; Engels et al. 2015). Gleichwohl ist der Mythos, dass in der Wissenschaft nur Qualität zähle, auch heute noch jederzeit abruf- und zitierbar. Die Frage, ob die Aneignung strategischer Kompetenzen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sinnvoll ist, wird daher leicht negativ beantwortet, zumal die Arbeitszeit ja ohnehin immer zu knapp ist und ausgedehnte Besuche von Weiterbildungsveranstaltungen selten mit dem engen Terminplan vereinbar zu sein scheinen. Insofern ist es nicht trivial, den Nutzen strategischer Fort- und Weiterbildungen für die wissenschaftliche Karriere deutlich zu machen. Angebote müssen plakativ auf den Erwerb der speziell im Wissenschaftsbetrieb erforderlichen Kompetenzen zugeschnitten sein (vgl. u.a. Bergfeldt 2014; Weber 2014). Ein passgenauer Zuschnitt ist in der Wissenschaft besonders schwierig im Handlungsfeld „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ generierbar. Auch in diesem Bereich besteht die Gefahr, dass Kolleginnen und Kollegen Resentiments gegenüber jenen Personen entwickeln und artikulieren, die von einer Sonderbehandlung zu profitieren scheinen: Möglichkeiten der Teilzeit, Telearbeit, finanziellen Unterstützung – sind sie Eltern vorbehalten – rufen bei Nicht-Eltern häufig Neid hervor. Damit die Inanspruchnahme von Vereinbarkeitsmaßnahmen nicht in schlechtester Konsequenz statt karrierefördernder karriereschädigende Effekte hat, ist zentral darauf zu achten, dass Maßnahmennehmende in die Scientific Community integriert werden und/oder bleiben. Das ist nicht einfach. Zumal wenn es sich bei den unterstützenden Angeboten um solche handelt, die vor allem auf die Ermöglichung von Auszeiten und Wiedereinstieg oder Reduzierung von Arbeitszeit fokussieren. Dieses Ziel steht diametral entgegengesetzt zu der in der Wissenschaft üblichen Arbeitskultur und den Anforderungen an ihre Protagonistinnen und Protagonisten. Paradigmen aus der Innensicht des Wissenschaftsbetriebs sind: Eine wissenschaftliche Karriere duldet keine längeren familienbedingten Unterbrechungen. Gefordert sind hohe Reisebereitschaft und Mobilität. Eine wissenschaftliche Tätigkeit beinhaltet flexible Arbeits- und Laborzeiten. Wissenschaftliche Leistungen sind an individuelle Forschungspersönlichkeiten gebunden und ermöglichen deren Vertretung eher nicht. Zudem besteht in der Wissenschaft ungebrochen die Annahme, dass herausragen-

de Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich Auszeiten nicht nur nicht leisten können, ohne ihre Exzellenz zu verlieren, sondern sie sich auch nicht leisten wollen. In einem hochkompetitiven Arbeitsumfeld geraten diejenigen, die eine (zu lange) Auszeit nehmen, leicht in den Verdacht, nicht die für die Forschung notwendige Leidenschaft mitzubringen.

Die große Herausforderung in diesem Handlungsfeld liegt für Wissenschaftseinrichtungen darin, Spielräume und Handlungsoptionen für Eltern und Menschen mit anderen Betreuungspflichten zu schaffen, die diese in den Wissenschaftsbetrieb inkludieren und sie dabei unterstützen, dort erfolgreich zu agieren, so dass auf lange Sicht die Gleichzeitigkeit von „Familie“ und Forschung ein attraktives Modell für alle wird. Voraussetzung dafür ist das klare Bekenntnis der Leitungsebene dazu, dass Elternschaft oder andere Betreuungspflichten mit einer erfolgreichen Karriere in der Organisation vereinbar sind und die Kombination erwünscht ist. Einen interessanten Ansatz in dieser Richtung verfolgt die Robert Bosch GmbH. Dort kann Elternzeit einen der zu erbringenden Karrierebausteine ersetzen (vgl. Elternzeit 2012). Grundlage für den Transfer solch überzeugender und passgenauer Maßnahmen in die Wissenschaft ist eine umfassende und tiefe Kenntnis der offiziellen und informellen Spielregeln, der Hierarchien und Werte der Organisation und des jeweiligen Handlungsfelds.

3. Fokus Kulturwandel

Auch bei noch so perfekter Passung von Maßnahme und Handlungsfeld werden alle vereinbarkeitsunterstützenden Maßnahmen sowie alles Mentoring, Training, Coaching von Nachwuchswissenschaftlerinnen keine Früchte tragen, wenn die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger Frauen und Männer nicht als gleichermaßen geeignet für die Wissenschaft ansehen. In der Perspektive, den weiblichen Nachwuchs nicht nur individuell und kurzlebig, sondern strukturell und nachhaltig zu fördern und damit die Geschlechterverteilung in der Wissenschaft langfristig zu verändern, ist nur eine Strategie tragfähig, die nicht nur die Frauen, sondern das ganze System in den Blick nimmt und darauf zielt, gegebenenfalls die Strukturen und Prozesse im Sinne neuer Herausforderungen weiterzuentwickeln. Dass es für eine ausgeglichene Geschlechterverteilung in der Wissenschaft einen kulturellen Wandel braucht, ist mittlerweile durchaus Konsens in der Wissenschaft, zumindest im Wissenschaftsmanagement (vgl. u.a. Diez et al. 2015; Trübswetter et al. 2015; Wroblewski/Buchinger 2014). Was sich hinter dem Wort „Kulturwandel“ verbirgt und wie er zu gestalten wäre, wird allerdings sehr verschieden interpretiert und gelebt. Der Bogen spannt sich von der Annahme, dass Wissenschaftlerinnen besonderer Unterstützung und dementsprechender „Bevorzugung“ bedürften, über positive

⁵ Hier gibt es mittlerweile zahlreiche Anbieter und Angebote, so zum Beispiel des Projekts Implicit Social Cognition <https://www.projectimplicit.net/services.html> oder des <https://trainingcentre.unwomen.org/course/description.php?id=2> (10.05.2016).

Diskriminierung (wie zum Beispiel die Annahme eines besonders kooperativen und kommunikativen weiblichen Führungsstils) bis hin zu einer grundlegenden Analyse vorhandener Strukturen und Spielregeln sowie der Bereitschaft, diese gegebenenfalls zu verändern. Nur letztere Haltung ist dazu geeignet, geschlechtsbedingte Diskriminierungs- und Ausschlussprozesse aufzuheben (vgl. u.a. Vollmer 2015).

4. Fokus Chancengleichheit

Zudem bietet ein grundsätzliches Vorgehen den Mehrwert, Impulse aus dem Bereich „Chancengleichheit“ für die Gestaltung von Organisationskultur und Personalentwicklung zu nutzen, wie es schon mehrfach geschehen ist: So wurden die ersten deutschen Mentoring-Programme – mittlerweile ein Standardangebot in Unternehmen und Wissenschaftsorganisationen – sämtlich von frauenpolitischen Projekten und Frauenbeauftragten der Hochschulen durchgeführt. Auf den Girls' Day folgte inzwischen vielerorts der Boys' Day. Flexibilität von Arbeitszeit und Arbeitsort dient nicht mehr allein der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Bei allen Reformen und Neuerungen gilt es, nicht aus den Augen zu verlieren, warum die Veränderungen einst angestoßen wurden, und sich stets die Frage zu stellen, ob der Prozess (noch) im Sinne der Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern verläuft. Davon, dass Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft oder Transparenz der Karrierewege und Rekrutierungsverfahren absolute Voraussetzungen für eine genderbewusste Wissenschaftskultur, aber noch keine Garantien sind, sprechen unter anderem die Erfahrungen, die im Rahmen der Exzellenzinitiative mit verschiedenen Instrumenten gemacht wurden: Während gleichstellungspolitischen Zielen im Rahmen der Exzellenzinitiative I ein hoher Stellenwert beigemessen wurde, schlug sich das in den Vorschlägen der Expertenkommission für eine Exzellenzinitiative II im Jahr 2016 nicht mehr nieder (vgl. Beaufaÿs et al. 2016)⁶. Solche Befunde weisen darauf hin, dass es nicht selbstverständlich ist Personalauswahl, Evaluation wissenschaftlicher Leistungen und Arbeitskultur nicht nur transparent, sondern darüber hinaus auch genderbewusst zu gestalten und eine gleichstellungspolitische Perspektive über die Maßnahmenkonzeption hinaus auch in der Phase der Umsetzung stets im Auge zu behalten.

5. Fazit: Parameter für den passgenauen

Zuschnitt von Chancengleichheitsmaßnahmen

Zweifelsohne liegt die aktuelle Herausforderung in dem Spagat, gleichstellungspolitische Inhalte in den Strukturen und Abläufen der Wissenschaftsorganisationen zu verankern und diese Inhalte gleichzeitig nur so weit zur Disposition zu stellen und an die vorzufindende Kultur anzupassen, dass sie noch im Sinne der Chancengleichheit wirken.

Parameter von denen nicht abgewichen werden kann, sind

- die passgenaue Ansprache der Zielgruppe, die dieser eine unbefangene Inanspruchnahme von Maßnahmen ermöglicht,

- die positive Haltung der Leitung gegenüber Maßnahmen und deren klare Kommunikation in die Organisation/an die Beschäftigten,
- die prinzipielle Verknüpfung individueller Maßnahmen mit einem systemischen, strukturellen Ansatz, der Wechselwirkungen zwischen Maßnahmen und Organisationskultur stets im Auge hat,
- ein gendertheoretischer Ansatz, der Stereotype hinterfragt und die Komplexität von Geschlechterfragen in die Konzeption von Chancengleichheitsmaßnahmen transportiert (Gender- und Diversity-Kompetenz).

Literaturverzeichnis

- Beaufaÿs, S./Dalhoff, J./Löther, A. (2016): Evaluation und Fortführung der Exzellenzinitiative unter gleichstellungspolitischen Gesichtspunkten. CEWS Positionspapier Nr. 5. Köln.
- Beaufaÿs, S./Krais, B. (2005): Doing science – doing gender: die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. Feministische Studien. In: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, J. 23/H. 1, S. 82-99.
- Beaufaÿs, S. (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld.
- Bergfeldt, B. (2014): Frauenförderung in der Helmholtz-Gemeinschaft. In: Langfeldt, B./Mischau, A. (Hg.): Strukturen, Kulturen und Spielregeln. Faktoren erfolgreicher Berufsverläufe von Frauen und Männern in MINT. Baden-Baden.
- Diez, A./Klink, K./Kokott, Y. (2015): Gendersensible Personalentwicklung in der Wissenschaft. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 10/H. 4, S. 114-118.
- „Elternzeit als Karrierebaustein anerkennen“ Interview mit Christoph Kübel, Personalgeschäftsführer bei Robert Bosch (2012): In: Spiegel online. Karrierespiegel. <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/karriereverweigerer-elternzeit-als-karrierebaustein-ankennen-a-851680.html> (08.04.2016).
- Engels, A./Beaufaÿs, S./Kegen, N.V./Zuber, S. (2015): Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative. Frankfurt/New York.
- Fine, C. (2012): Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Frau und Mann. Stuttgart.
- Krumpholz, D. (2005): Wahrnehmung von Frauen bei Einstellungen und Beurteilungen. In: Gleichstellung in der Praxis, Nr. 5, S. 23-28.
- Martini, S.E./Roth, J./Jelenec, P./Steffens, M.C./Croizet, J.-C. (2010): When a new group identity does harm on the spot: Stereotype threat in newly created groups. In: European Journal of Social Psychology (revised and resubmitted).
- Moss-Racusin, C.A./Dovidio, J.F./Brescoll, V.L./Graham, M.J./Handelman, J. (2012): Science faculty's subtle gender biases favor male students. <http://www.pnas.org/content/109/41/16474> (08.04.2016).
- Project Implicit Research. <https://implicit.harvard.edu/implicit/> und <https://www.projectimplicit.net/about.html> (08.04.2016).
- Reducing Stereotype Threat. <http://reducingstereotypethreat.org> (08.04.2016).
- Schikora, M. (2015): Wenn die Zielgruppe selbst gar nicht sichtbar werden will: Über die Einstellung zu geschlechtersensibler Sprache. In: Klemisch, M./Spitzley, A./Wilke, J. (Hg.): Gender- und Diversity-Management in der Forschung. Stuttgart, S. 220-221.
- Schulte-Florian, G. (1999): Determinanten der Karriere: Eine theoretische Analyse unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Besonderheiten. Mering.

⁶ Wie gleichstellungspolitische Maßnahmen vom eigentlichen Ziel entkoppelt werden, war und ist zum Beispiel bei der Umsetzung der in den Exzellenzanträgen ursprünglich als Gleichstellungsmaßnahmen titulierten Dual Career Konzepte. Die Maßnahme schien aus der Annahme heraus sinnvoll, dass Wissenschaftlerinnen Rufen häufig nicht folgen, da es keine adäquate berufliche Position für ihren Partner vor Ort gibt. Diese Konzepte wurden bewilligt und trugen auf jeden Fall zur Verbesserung der Personalauswahl bei. Allerdings wurden und werden diese Programme zweimal so häufig dazu genutzt, die Rufe von Wissenschaftlern attraktiver zu machen. Hinter dieser Entwicklung verbirgt sich keine gleichstellungsfeindliche Absicht. Zum einen werden bei Neuberufungen zweimal so häufig männliche Wissenschaftler berufen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Dazu kommt, dass die Partnerinnen von Wissenschaftlern meist leichter zu vermitteln sind als die Partner von Wissenschaftlerinnen, da letztere viel häufiger auch eine Stelle im Wissenschaftsbereich beanspruchen.

- Steele, C.M./Spencer, S.J./Aronson, J. (2002): Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 34, pp. 379-440.
- Sczesny, S./Spreemann, S./Stahlberg, D. (2006): Masculine = competent? The different impact of biological sex and physical appearance on the attribution of leadership competence. In: *Swiss Journal of Psychology*, Vol. 65, pp. 15-23.
- Statistisches Bundesamt (2013): Fachserie 11. Reihe 4/4. Sonderauswertung. https://www.academics.de/image-upload/neuberufungen_1.jpg (08.04.2016).
- Trübswetter, A./Sinell, A./Schütz, F./Schraudner, M. (2015): Attraktivität von Wissenschaftskarrieren – geschlechtsspezifische Motivationsfaktoren und Hürden. In: Klemisch, M./Spitzley, A./Wilke, J. (Hg.): *Gender- und Diversity-Management in der Forschung*. Stuttgart, S. 195-208.
- Vollmer, Lina (2015): Unbewusstes Diskriminieren – Sozialpsychologische Effekte und mögliche Lösungsansätze. In: Klemisch, M./Spitzley, A./Wilke, J. (Hg.): *Gender- und Diversity-Management in der Forschung*. Stuttgart, S. 65-72.
- Weber, U. (2014): Mehr als nur Maßnahmen zur Förderung von Frauen und Familien. Herausforderungen und Strategien für die Gleichstellung in der Max-Planck-Gesellschaft. In: Langfeldt, B./Mischau, A. (Hg.): *Strukturen, Kulturen und Spielregeln. Faktoren erfolgreicher Berufsverläufe von Frauen und Männern in MINT*. Baden-Baden.
- Weber, U./Schönfeld, S./Tschirner, N./Schmitt-Landsiedel, D. (2004): mentorING: Erfahrungen mit einem Programm zur Personalvorbereitung und Potentialentwicklung in Naturwissenschaft und Technik. In: Peters, S./Schmicker, S./Weinert, S. (Hg.): *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. München/Mering.
- Welpel, I./Peus, C. (2014): *Gendergerechte Personalauswahl und -beförderung. Handreichung für EntscheidungsträgerInnen in Wirtschaft und Wissenschaft*. München.
- Wesely, S. (2010): *Gender und Kommunikation. Arbeitspapier 3/Abteilung Wirtschaft*. Fachhochschule Hannover.
- Wroblewski, A./Buchinger, B. (2014): *Kulturwandel zur geschlechtergerechten Wissenschafts- und Forschungslandschaft 2025. Studie im Auftrag des BMWFW*. Wien. http://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/gender/2015/Studie_Kulturwandel_2025.pdf (08.04.2016).

■ Dr. Ulla Weber, Zentrale Gleichstellungsbeauftragte der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V. (MPG), E-Mail: ulla.weber@gv.mpg.de

Anette Fomin & Maren Lay (Hg.) Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten Fit für alternative Berufswege



Die Mehrheit des befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchses kann nicht auf eine Daueranstellung an einer Universität hoffen. Alternative Karrierewege außerhalb des Wissenschaftssystems z.B. in Wirtschaftsunternehmen sind deshalb gefordert – für die allerdings viele der Betroffenen sowohl mental als auch inhaltlich nicht vorbereitet sind.

Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wird in der vorliegenden Abhandlung ein Gesamtkonzept vorgestellt, das im Rahmen eines erfolgreich durchgeführten Pilotprojektes „Fit für alternative Berufswege“ an der Universität Hohenheim speziell für Postdocs erprobt wurde. Neben den Herausgeberinnen schildern Trainerinnen und Trainer ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Zielgruppe Postdoc.

Das Praxisbuch richtet sich insbesondere an universitäre Einrichtungen, die eine nachhaltige Personalentwicklung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs anstreben. Es füllt eine Lücke für Angebote zur beruflichen Orientierung in der deutschen Hochschullandschaft.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-96-1, Bielefeld 2015, 181 Seiten, 26.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer & Karl Ledermüller

Eine Frage der Wirksamkeit?

Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen



Arbeiten und Studien zu den Auswirkungen von (externen) Qualitätssicherungsprozessen und zu den Effekten von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Kontext von Hochschulen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden, wengleich die Frage von Wirkung und Wirksamkeit derartiger Prozesse in den letzten Jahren immer öfter gestellt wird. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich dieser Frage im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband die dort diskutierten Modelle, wissenschaftlichen Arbeiten und Fallstudien, die alle einen wesentlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten – und doch zeigt die abschließende Bilanz, dass noch zahlreiche Fragen offen sind.

ISBN 978-3-946017-00-4, Bielefeld 2015,
268 Seiten, 43.20 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Personal und Organisationsforschung“,
- „Personal und Organisationsentwicklung/-politik“,
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso
- „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“.

Die Autorenhinweise finden Sie auf www.universitaetsverlagwebler.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE)“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, ZBS und QiW

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

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2016

Forschungssysteme im Umbruch –
Vorausschau, Evaluierung und
Gestaltungsoptionen

Forschungsentwicklung/-politik

K. Matthias Weber

Zur Zukunft von Forschung und
Innovation: Transformative
Szenarien und das Dilemma der
Forschungs- und
Innovationspolitik

*Stephanie Daimer &
Stefan Kuhlmann*

Der europäische Forschungsraum
am Scheideweg

André Martinuzzi & Adele Wiman

Ergebnisse der
Ex-Post-Evaluierung des 7. EU
Forschungsrahmenprogrammes

Ralf Lindner & Stefan Kuhlmann

Responsible Research and
Innovation und die
Governance von Forschung &
Innovation:
Herausforderungen und Prinzipien

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2016

*Ute Woschnack, Eva Buff Keller
& Achim Walter*

Werkstattbericht: Erfolgsfaktoren
für den Auftakt der partizipativen
Studiengangsinitiative AGROfutur

Silja Wegner & Reinhold Decker

Einflussfaktoren kooperativer
Strukturen von Schulen und
Hochschulen

*Christoph J. Kemper,
Tina Mitschke, Wolfram Rollett,
Viktoria Kemper & Daniel Oberfeld*
Verbesserung der

Präsentationskompetenz in der
Lehre an deutschen Hochschulen:
Entwicklung des Mainzer
Verfahrens zur Peer-Evaluation
studentischer Präsentationen
(MPEP)

Yvette Hofmann & Thomas Koehler

Interaktivität um jeden Preis?
Bericht aus dem Alltag von
Lehrveranstaltungsumstellungen in
MINT-Fächern

u.a.

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2016

Schwerpunktthema: Strukturwandel der
deutschen Hochschulen?

Ewald Scherm & Benedict Jackenkroll
Partizipation von Professoren bei
gestärkter Hierarchie in Universitäten:
Ergebnisse einer empirischen
Untersuchung

Ursula M. Müller

Mehrebenenführung in deutschen
Universitäten. Sollen Universitätsleiter
die Dekane empowern?

Alexandra Dehmel

Internationalisierung von Hochschulen

*Heinz Ahn, Verena Fokuhl & Kersten
Henrich*

Risikomanagement an deutschen
Hochschulen: Ableitung einer Struktur
von 30 Risiken

Alexander Noyon & Martina Müller
Umgang mit Konflikt- und
Bedrohungssituationen an deutschen
Hochschulen: Darstellung einer
umfassenden Konzeption

Christoph Richter

Finanzierungsflexibilität für
Hochschulen: Fluch oder Segen?

Walter Dörhage & Raimund Mildner
Profilierung und Finanzierung von
Hochschulen: Strukturwandel
unternehmen

Alexander Dilger

Drittmittelorientierung als Risiko für
Hochschulen

Walter Dörhage & Raimund Mildner
Replik zur Replik von Alexander
Dilger: Drittmittelorientierung als
Chance für Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler

Ist das der Strukturwandel, den die
deutschen Hochschulen brauchen?

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2016

Beratungsprojekte in den
Fachbereichen – eine neue
Entwicklungstendenz?*Beratungsentwicklung/Praxisberichte**Silke Boehm & Sylvie Tappert*
**MediCoach – Systemisches
Studiencoaching an der Charité
Universitätsmedizin Berlin***Britta Fischer & Miriam Bisterfeld*
**Selbstregulative Fähigkeiten von
angehenden Lehrkräften:
Ein Ansatzpunkt für die Unterstützung
der professionellen Entwicklung***Anika Cramer*
**Beratungsanliegen von
Lehramtsstudierenden in der
studentischen Studienberatung***Hedda Zechner*
**„Studienabbruch“. Die Humboldt
Universität zu Berlin bricht ein Tabu.***David Willmes*
**Konstruktive Konfliktkultur im
Promotionswesen: Das zentrale
Ombudsverfahren für Promovierende
und Betreuende an der
Universität Freiburg***Historische Recherche**Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf
Menne*
**Studienberatung zwischen 1945 und
1987: Wie Toni Milch und Ursula
Lindig die „Beratungsstelle für
Studenten“ in Hamburg prägten
Teil I: Das erste Jahrzehnt: Toni Milch
(1952-1961)***Tagungsankündigungen***QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2016

**Was ist Qualität? – Grundlagen
und Rahmenbedingungen von
Qualität in der Wissenschaft***Forschung über Qualität
in der Wissenschaft**Susan Harris-Huemmert*
**Thoughts on the meaning and
evolution of the term 'quality' in
higher education***René Krempkow*
**Wissenschaftliche Integrität,
Drittittel und Qualität in der
Wissenschaft
– empirische Befunde***Anna Fräßdorf & Jakob Tesch*
**Gute wissenschaftliche Praxis in
der Promotion***Gülay Ateş &
Angelika Brechelmacher*
**Universitäre
Beschäftigungsbedingungen in der
Doc- und Postdoc-Phase unter
Berücksichtigung des
österreichischen Laufbahnmodells***Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte**Lukas Bischof &
Hannah Leichsenring*
**Vom Qualitätsmanagement zum
Studienerfolgsmanagement****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 Website:www.universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.deTelefon:
0521/ 923 610-12Fax:
0521/ 923 610-22Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hg.) Kreativ, Innovativ, Motivierend – Lehrkonzepte in der Praxis Der Instructional Development Award (IDA) der Universität Freiburg

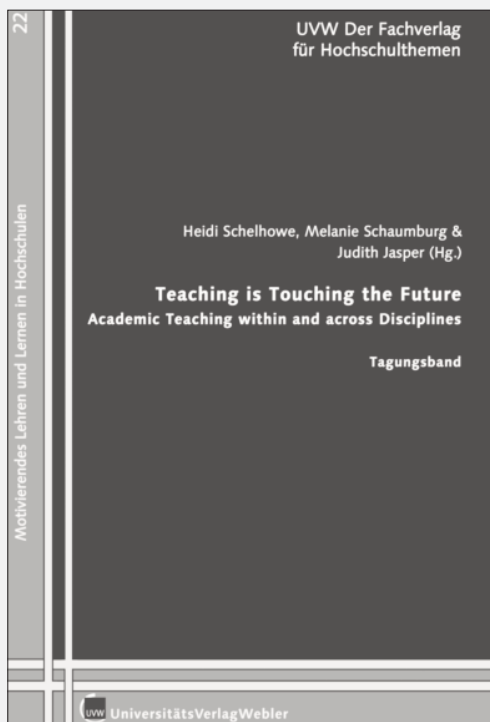
Für Entwicklungen in der universitären Lehre sind unter anderem neue didaktische Konzepte, zielgruppenspezifische Angebote und organisatorische Veränderungen in Prüfungs- und Verwaltungsabläufen als Stellschrauben zu verstehen. Wie die Potentiale für Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre an der Universität Freiburg genutzt werden können, zeigen die durch den Lehrentwicklungspreis Instructional Development Award (IDA) realisierten Projekte. Dieses Buch zeigt anschaulich, wie unterschiedliche Fächerkulturen spezifischen Herausforderungen begegnen und versteht sich als Impulsgeber für weiteren Transfer von Innovationen in Studium und Lehre.

NEUERSCHEINUNG

ISBN 978-3-946017-01-1, Bielefeld 2016,
155 Seiten, 26.95 Euro zzgl. Versand



Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.) Teaching is Touching the Future Academic Teaching within and across Disciplines – Tagungsband



Nur aus den Disziplinen – mit einer fachbezogenen Hochschuldidaktik – erwächst die Kompetenz, Inhalte aktuell, forschungsnah und international zu gestalten. Akademische Bildung heißt Bildung am Fach, heißt auch die Herausbildung eines Habitus und einer Persönlichkeit, die sich selbst in einem Fach verankert und sich als dort gebildet wahrnimmt. Sie übernimmt dies in ihr Selbstkonzept und lernt sich in ihrer Stellung und in ihrem Beitrag zur Gesellschaft als Expertin, als Experte begreifen – so das Credo der Tagungsverantwortlichen.

Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung "Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines" an der Universität Bremen zusammen. Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden. – Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.

ISBN 978-3-937026-97-5, Bielefeld 2015,
390 Seiten, 56.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22