

ENTWICKLUNG EINES KONZEPTS ZUR PERSONALENTWICKLUNG FÜR EINE TECHNISCHE UNIVERSITÄT

Dissertation

Vorgelegt von

Anke Diez

2010

Referenten: Prof. Dr. Johannes Wildt (Universität Dortmund) und

Prof. Dr. Rolf Dubs (Universität St. Gallen)

Stand: 12.03.2010

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	11
1.1	Problemstellung	12
1.2	Fragestellungen und Ziel.....	13
1.3	Nutzen.....	14
1.4	Gliederung/ Vorgehen	15
1.4.1	Methodik.....	16
1.4.2	Fallklärung.....	17
1.4.3	Begriffsklärung	17
1.4.4	Sprachform.....	18
2	Veränderungen an den Universitäten	19
2.1	Modellhafte Betrachtung einer Universität zur Darstellung ihrer Zusammenhänge.....	19
2.2	Erläuterung des St. Galler Management-Modells	19
2.3	Adaptation des St. Galler Management-Modells auf eine technische Universität.....	22
2.3.1	Umweltsphären	22
2.3.1.1	Gesellschaft.....	23
2.3.1.2	Natur.....	29
2.3.1.3	Technologie.....	30
2.3.1.4	Wirtschaft	30
2.3.1.5	Fazit für die Umweltsphären.....	33
2.3.2	Anspruchsgruppen	34
2.3.2.1	Anspruchsgruppe Schulen und Unternehmen	35
2.3.2.2	Anspruchsgruppe Öffentlichkeit und Medien.....	38
2.3.2.3	Anspruchsgruppe Staatliche Organe	42
2.3.2.4	Anspruchsgruppe Finanzierung	47
2.3.2.5	Anspruchsgruppe Studierende.....	53
2.3.2.6	Anspruchsgruppe Mitarbeiter	56
2.3.2.7	Fazit für die Anspruchsgruppen	67
2.3.3	Interaktionsthemen.....	69
2.3.3.1	Ansprüche von Seiten des Landes.....	69
2.3.3.2	Ansprüche von Seiten der Wirtschaft	70
2.3.3.3	Ansprüche von Seiten der Mitarbeiter	72

2.3.3.4	Fazit für die Interaktionsthemen	74
2.3.4	Ordnungsmomente.....	74
2.3.4.1	Strategie	75
2.3.4.2	Strukturen	77
2.3.4.3	Kultur	79
2.3.4.4	Fazit für die Ordnungsmomente	81
2.3.5	Prozesse	82
2.3.5.1	Modell des Integrierten Personal-Managements	85
2.3.5.2	Rolle und Aufgabe der Personalentwicklung im Modell des Integrierten Personal-Managements.....	89
2.3.5.3	Einordnung des Personalmanagement in das St. Galler Management-Modell.....	92
2.3.5.4	Fazit für die Prozesse	96
2.3.6	Entwicklungsmodi.....	96
2.4	Situation der Universität Karlsruhe (TH).....	97
2.4.1	Zahlen, Daten, Fakten.....	97
2.4.2	Heutige Struktur und Aufgabe	98
2.4.3	KIT-Konzept als Rahmen für die Neuausrichtung der Universität Karlsruhe (TH).....	99
2.4.3.1	KIT-Vision	100
2.4.3.2	KIT-Aufbau	101
2.4.3.3	KIT-Lehre-Modell.....	101
2.5	Zusammenfassung des Kapitels	103
3	Personalentwicklung und Hochschuldidaktik.....	107
3.1	Personalentwicklung	107
3.1.1	Personalentwicklung im Unterstützungsprozess	107
3.1.2	Aufgaben und Inhalte einer Personalentwicklung	109
3.1.2.1	Aufgabe der Personalentwicklung für eine Universität ..	110
3.1.2.2	Aktueller Status der Personalentwicklung	112
3.1.3	Personalentwicklung am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH).....	115
3.1.3.1	Historie	116
3.1.3.2	kww – Die Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Karlsruhe (TH).....	117
3.1.3.3	Programme der kww im Detail.....	120
3.1.3.4	Neue KIT-Einrichtungen im Umfeld der kww	126
3.2	Hochschuldidaktik	128

3.2.1	Hochschuldidaktik im Unterstützungsprozess.....	129
3.2.1.1	Aktueller Stand der Entwicklung der Hochschuldidaktik	130
3.2.2	Aufgabe und Inhalte der Hochschuldidaktik.....	133
3.2.2.1	Modell der Hochschuldidaktik.....	133
3.2.2.2	Aufgabe von Hochschuldidaktik	134
3.2.3	Hochschuldidaktik am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)	137
3.2.3.1	Zur Geschichte und Entstehung des HDZ.....	137
3.2.3.2	Auftrag und Zielsetzung	137
3.2.3.3	Organisatorischer Aufbau und institutioneller Rahmen .	139
3.2.3.4	Das Qualifizierungskonzept.....	139
3.2.3.5	Prüfung des Programmerfolgs	143
3.2.3.6	Akzeptanz.....	144
3.2.4	Diskussionspunkte und Fragen innerhalb der Hochschuldidaktik	145
3.3	Beziehung zwischen Hochschuldidaktik und Personalentwicklung	149
3.4	Personalentwicklung in Unternehmen und an Universitäten.....	155
4	Schwachstellenanalyse.....	163
4.1	Charakteristik erfolgreicher Universitäten	163
4.1.1	Erfolgsfaktor ‚Adaptionsfähigkeit an Umweltanforderungen‘ .	163
4.1.2	Erfolgsfaktoren ‚Struktur‘ und ‚Kultur‘	164
4.2	Analyse der Personalentwicklung der Universität Karlsruhe (TH)	166
4.2.1	Vorgehen.....	167
5	Personalentwicklungskonzept für die Universität Karlsruhe (TH).....	171
5.1	Vorgehen und Einordnung in das St. Galler Management-Modell	171
5.2	Kultur.....	175
5.2.1	Bezug zum Modell einer Universität.....	176
5.2.2	Kultur als ‚Mehrwert‘ für eine Organisation	177
5.2.3	Eckpfeiler einer Kultur für eine Universität	180
5.2.4	Gestaltung und Veränderung von Kultur	182
5.2.4.1	Hintergrund und theoretische Herleitung.....	183

5.2.4.2	Weiterbildung als Motor der Kollektivstiftung	185
5.2.5	Veränderung der Lehr-/ Lernkultur	186
5.2.5.1	Universität Sydney: Verbesserung der Lehrqualität	186
5.2.5.2	Universität Lund: Veränderung der Lehr-/ Lernkultur	187
5.2.5.3	Konkretisierung der Unterstützung einer Lehr-/ Lernkultur Wertigkeit der Lehre	188
5.2.6	Schlussfolgerung	190
5.3	Strategie	191
5.3.1	Bezug zum Modell einer Universität	191
5.3.2	Ableitung der PE-Vision aus der KIT-Vision	192
5.3.3	Elemente der PE-Strategie	194
5.3.4	Festlegung der Zielgruppen	195
5.3.5	Konzeption des Leistungsangebotes	199
5.3.5.1	Festlegung eines Kompetenzmodells	203
5.3.5.2	Kompetenz-Erweiterung und Lernen	222
5.3.5.3	Kompetenzerweiterung mit Hilfe von Weiterbildung	229
5.3.5.4	Weiterbildungskonzepte für die Universität Karlsruhe (TH)	243
5.3.6	Wertschöpfungstiefe, Kooperationsfelder und Kernkompetenzen	247
5.3.7	Beispiele der Umsetzung des Leistungsangebotes	249
5.3.7.1	Hochschuldidaktik-Zertifikat Baden-Württemberg	249
5.3.7.2	Keys2Competence	256
5.3.7.3	Young Investigator Network (YIN)	263
5.3.8	Förderung der Kultur durch das Personalentwicklungs- konzept	268
5.3.8.1	Aufgaben der Personalentwicklung	269
5.3.8.2	Kulturveränderung durch Selbst-Entwicklung der Mitarbeitenden	274
5.3.9	Entwicklungswege/ Karrierepfade an einer Universität	276
5.3.9.1	Klassische Entwicklungswege an einer Universität	276
5.3.9.2	Hohe Fluktuation als Merkmal einer Universität	279
5.3.10	Positionsorientierte PE zur Unterstützung der Universitätsstrategie	281
5.3.10.1	Professoren als tragende Säulen einer Universität	284
5.3.10.2	Mitarbeitergespräche zur Unterstützung der Personalentwicklung	285

5.3.10.3	Nachwuchsgruppenleiter als Talente-Pool	287
5.3.10.4	Nachwuchs-Führungskräfte-Programme für Universitäten	288
5.3.11	Schlussfolgerung	289
5.4	Struktur	289
5.4.1	Bezug zum Modell einer Universität	290
5.4.2	Aufbaustrukturen für eine Personalentwicklung	291
5.4.2.1	Auswertung von Studienergebnissen	291
5.4.2.2	Generische Aufbaustrukturen und deren Vor- und Nachteile	293
5.4.3	Einbettung der Personalentwicklung in die Struktur des KIT	299
5.4.4	Schlussfolgerung	304
6	Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick	305
6.1	Zusammenfassung	305
6.2	Kritische Reflexion	315
6.3	Ausblick	316
7	Literaturverzeichnis	321
8	Danksagung	338
9	Abbildungsverzeichnis	339
10	Anhang	350
10.1	Schwachstellenanalyse	350
10.2	Kompetenzmatrizen	360
10.3	Erklärung	413

1 Einleitung

„Über Personalentwicklung an Hochschulen wird zwar seit Jahren stetig geredet, systematische Konzepte dazu gibt es jedoch nur wenige, und eine flächendeckende Umsetzung, die sich an Benchmarks von Personalentwicklungsprogrammen von Unternehmen orientiert, ist noch nirgendwo in Sicht.“

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

Die deutsche Universitätenlandschaft ist einem starken Wandel unterworfen. Bundeskanzlerin Merkel hat signalisiert, dass Deutschland in Bildungsressourcen investieren muss, weil bei Globalisierung und Internationalisierung Bildung immer bedeutsamer wird, trotz einer restriktiven Budgetpolitik (vgl. Bundesregierung (2007), S. 10). Der Bologna-Prozess hat zum Ziel, dass in 2010 alle Studiengänge der Hochschulen in Bachelor- und Masterstudiengänge überführt worden sind (vgl. Bundesregierung (2007), S. 11, und Witte (2006), S. 21f) und die Exzellenzinitiative der deutschen Hochschulen startet in die zweite Runde¹. Insbesondere die Exzellenzinitiative hat dazu geführt, dass der Wettbewerb unter den deutschen Universitäten verstärkt wurde (vgl. Münch (2007) und KIT.intern 2/08, S. 4). Um alle Anforderungen bewältigen zu können, wurden neue Stellen und Abteilungen zur Unterstützung des ‚Wissensproduktionsprozesses‘ der Universitäten geschaffen.

Im Zuge dieser Veränderungen und Neuerungen wurden in den letzten Jahren verstärkt auch Personalentwicklungs- und Hochschuldidaktikstellen eingerichtet (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 21). Langjährige Erfahrungen mit solchen Konzepten an Universitäten existieren allerdings nicht. Es gibt bisher nur wenig fundierte Ansätze eines systematischen Personalentwicklungskonzeptes. Adäquate Formen der Personalentwicklung müssen in den nächsten Jahren in vielen praktischen Schritten erarbeitet werden (vgl. Pellet; Widman (2008); Schmidt (2007); Fisch; Koch (2005); Müller-Böling (2005); v. Rosenstiel (1998) u. a.).

¹ Siehe Aufruf zur zweiten Runde unter <http://www.bmbf.de/de/1321.php> . Heruntergeladen Stand 08.01.2010.

1.1 Problemstellung

Universitäten erleben seit einigen Jahren eine intensive Phase der Reformen, in der sie sich zugleich zu ‚selbststeuernden Organisationen‘ entwickeln sollen; ihre Autonomie und die erforderlichen Steuerungsaktivitäten nehmen zu. Die Universitäten müssen sich Gedanken machen, wie sie mit knappen Ressourcen umgehen, ihre Absolventen am Arbeitsmarkt bestmöglich unterbringen und darüber in der Regel auch Rechenschaft ablegen.

Diese Veränderungen sind für die Universitäten mit mehreren Kulturbrüchen verbunden:

„Experten des Wissens‘, wie die Lehrenden, sollen Management erlernen, Beamte sollen nicht verwalten, sondern Strategieentscheidungen vorbereiten, Studierende sollen neben dem Studium ihr Berufsfeld schaffen und die Wirtschaft soll nicht nur kritisieren, sondern mitgestalten“ (Pellert; Widmann (2008), S. 11).

Zugleich mit diesen Herausforderungen wird durch die Stellung des Wissens als Produktionsfaktor und durch die aktuellen Krisen in Wirtschaft und Gesellschaft der Anspruch nach ‚Gesellschaftsrelevanz‘ erhöht. Auch wenn Universitäten die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmarkt als ungeliebte Funktionalisierung empfinden, müssen die den Qualitätsansprüchen und Erwartungen gerecht werden.

In der Vergangenheit war bei der Berufung der Professoren primäre die fachliche Qualifikation relevant; Führungs- bzw. Management-Erfahrungen waren eher von sekundärer Relevanz (Laske et al. (2004), S. 43; Pellert; Widmann (2008), S. 23ff). Da an Universitäten aber alle Management-Ebenen überwiegend mit Professoren besetzt sind, muss festgehalten werden, dass diese auf ihre Führungsaufgaben und insbesondere solche in Veränderungsprozessen nur eingeschränkt bzw. weitgehend unzureichend vorbereitet sind. Die Universität muss deshalb auf allen Ebenen des Managements unterstützt werden.

In Industrie und Wirtschaft werden seit über 20 Jahren zur Qualifizierung von Mitarbeitern in verschiedenen Positionen Personalentwicklungskonzepte in ganz unterschiedlicher Qualität praktiziert (vgl. Hanft (2008) in: Pellert; Widmann (2008), S. 7).

Für Universitäten könnte eine solche Personalentwicklung der verschiedenen Mitarbeitenden-Ebenen eine fundamentale Bedeutung erlangen, weil der Bereich Human Resource (HR) für eine Universität die wichtigste

Ressource darstellt (beispielsweise in der Ausbildung von hoch qualifiziertem Personal, im ‚Wettkampf um die besten Köpfe‘ etc.) und sehr gut ausgebildete Mitarbeitende und Führungskräfte für eine exzellente Leistungsfähigkeit der Gesamtorganisation unverzichtbar sind (vgl. Pellert; Widmann (2008)).

Die Entwicklung eines Personalentwicklungs-Konzeptes kann zukünftigen Generationen also eine Unterstützung bieten, indem es aktiv bei der Gestaltung von Personalarbeit und insbesondere der Entwicklung des Personals ansetzt.

Demnach muss untersucht werden, wie ein (gegebenenfalls adaptiertes) Personalentwicklungskonzept für Universitäten nutzbar gemacht werden kann bzw. wie es anwendbar ist. (vgl. Hanft (2008) in: Pellert; Widmann (2008), S. 7). Des Weiteren wird herausgearbeitet werden müssen, was eine Universität, unter Einbezug der Rahmenbedingungen und der jeweiligen Voraussetzungen, im Bereich der Personalentwicklung benötigt.

1.2 Fragestellungen und Ziel

Ziel ist es, in dieser Arbeit ein integriertes Personalentwicklungs-Konzept für das KIT² zu erarbeiten, indem Sachverhalte systematisch durchdacht und aktuelle theoretische und empirische Befunde als wissenschaftliche Grundlage für die Neukonzeption herangezogen werden.

Für diese Arbeit ist die Beantwortung folgender Fragen von Interesse:

- Wie muss ein Personalentwicklungs-Konzept für die technische Universität Karlsruhe (TH) aussehen?
- Welche Rolle haben dabei die drei zentralen Ordnungsmomente ‚Strategie‘ / ‚Kultur‘ / ‚Struktur‘ einzunehmen?
- Wie werden bestehende Elemente der Personalentwicklung mit neuen Ansätzen aus Theorie und Praxis zusammen gebracht?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es erforderlich, dass

- die aktuellen Probleme und Schwachstellen der Universität Karlsruhe (TH) in Bezug auf Personalentwicklung und Hochschuldidaktik analysiert werden,

² KIT steht für Karlsruher Institut für Technologie. Hierbei wird sich auf den Teil bezogen, der die Universitätsmission beinhaltet (siehe Kapitel 1.4.2 und Kapitel 2.4).

- eine Personalentwicklungs-Strategie aus der Gesamt-Strategie des KIT heraus gearbeitet wird,
- ausgehend von einer zu beschreibenden Universitätskultur mögliche Aspekte, der Kulturveränderung durch konkrete Maßnahmen sichtbar gemacht werden,
- Personalentwicklung und Hochschuldidaktik organisatorisch und strukturell verortet wurden, damit diese ihre Leistung erbringen können,
- ein Personalentwicklungs-Konzept für das KIT exemplarisch entwickelt wird,
- aktuelle, theoretische und empirische Befunde beim sachlogischen Durchdenken und bei der Neukonzeption berücksichtigt werden.

1.3 Nutzen

Der Nutzen dieser Arbeit soll darin bestehen, dass exemplarisch ein Personalentwicklungs-Konzept für eine technische Universität zur Verfügung gestellt wird. Dabei werden einerseits aktuelle theoretische und empirische Befunde aus der Forschung berücksichtigt, andererseits auch Erfahrungen von Personalentwicklungsansätzen verschiedenster Universitäten aufgenommen. Da das Personalentwicklungs-Konzept auf der Basis des St. Galler Management-Modells erstellt wird, kann das Konzept sehr systematisch und schlüssig aufgebaut werden, leicht auf andere Universitäten übertragen werden und als Impuls sowohl Personalentwicklungsverantwortlichen von Universitäten als auch den Leitungsebenen der Universitäten dienen.

Pioniergeist und Offenheit sowie das Verständnis für die spezifische Logik der Universitäten sind dabei wichtige Voraussetzungen, adäquate Formen der Personalentwicklung fruchtbar zu machen.

Insgesamt sollte sichtbar werden, wie aufgrund des Wissens um die Veränderungen der Universitäten und der Steuerung mit Hilfe des St. Galler Management-Modells ein Personalentwicklungs-Konzept für eine technische Universität erarbeitet werden kann, wie es dadurch möglich wird, bestehende und auch knappe Ressourcen gezielter einzusetzen, andererseits alle Anspruchsgruppen zu berücksichtigen und auf die Bedürfnisse der Praxis einzugehen.

1.4 Gliederung/ Vorgehen

Fragestellung und theoretischer Rahmen lassen die Arbeit als eine qualitative Fallanalyse am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH) erscheinen, die sich – im nachfolgenden Schaubild abgebildet – in sieben Hauptkapitel gliedert.

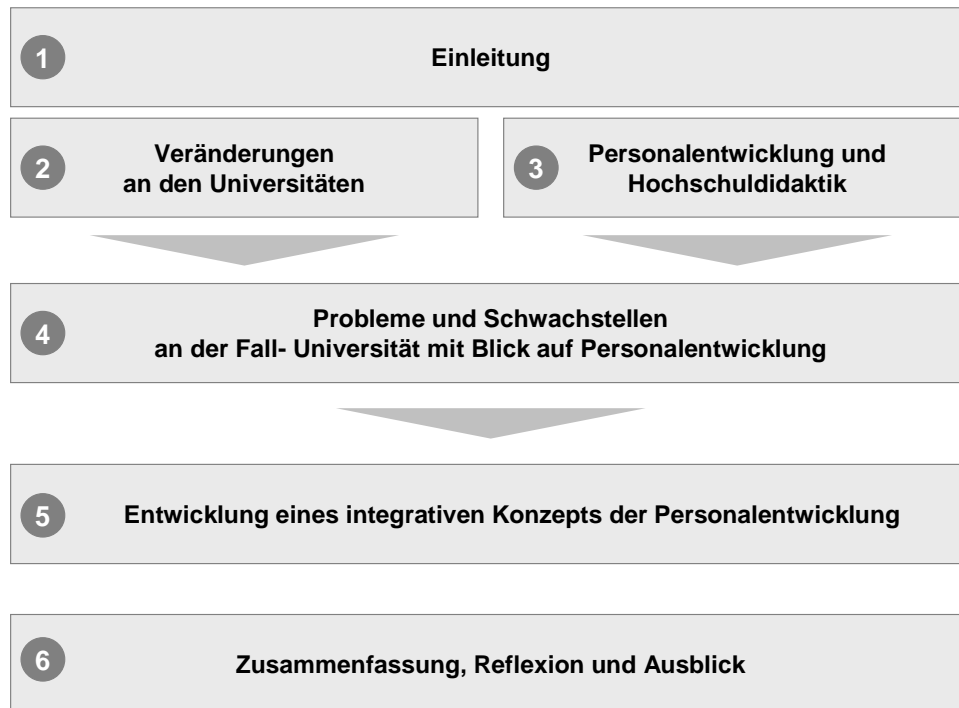


Abbildung 1: Gliederung der Arbeit

Das **erste Kapitel** leitet in die Problem- und Fragestellung ein und beschreibt die Zielsetzung, den Nutzen und das Vorgehen der Arbeit.

Im **zweiten Kapitel** wird das Analyseinstrument des St. Galler Management-Modells und insbesondere des ‚Integrierten Personalmanagementsystems‘ von Hilb vorgestellt. Diese Instrumente dienen einerseits als Analyserahmen für die Veränderungen der Universitäten im Allgemeinen, andererseits für die spezielle Umbruchphase der Universität Karlsruhe (TH) zum KIT.

Das **dritte Kapitel** beschäftigt sich mit Personalentwicklung und Hochschuldidaktik an Universitäten. Dabei wird die Beziehung zwischen beiden aufgezeigt und Hochschuldidaktik in der Personalentwicklung verortet. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Abgrenzung zur Personalentwicklung von Unternehmen.

Im **vierten Kapitel** werden die aktuellen Herausforderungen für die Universitäten in Bezug auf die Personalentwicklung dargestellt und die Fragestellungen in Form einer Fallanalyse extrahiert. Das Ergebnis dieses Kapitels ist eine detaillierte Schwachstellenanalyse als Grundlage für die anschließende Erarbeitung eines integrierten Personalentwicklungs-Konzepts.

Im zentralen **fünften Kapitel** wird ein integratives Personalentwicklungskonzept entwickelt. Dafür gibt das St. Galler Management-Modell den Ordnungsrahmen für das Vorgehen vor. So werden die Ordnungselemente ‚Strategie‘, ‚Kultur‘ und ‚Struktur‘ als Ansatzpunkte für die Entwicklung des Konzeptes verwendet. Das Ergebnis dieses Kapitels ist eine konkrete Gestaltungsempfehlung.

Im **sechsten Kapitel** werden die Kernergebnisse der Arbeit zusammengefasst, einer kritischen Reflektion der Herangehensweise unterzogen und ein Ausblick auf mögliche nächste Schritte und offene Forschungsansatzpunkte gegeben.

1.4.1 Methodik

Die Arbeit ist als qualitative Fallstudie am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH) aufgebaut. Dabei bilden das St. Galler Management-Modell und das Integrierte Personalmanagement die Analyseinstrumente und den Rahmen.

Die Falluniversität wird anhand von Sekundärdatenmaterial (Zukunftskonzept des Exzellenzantrags, Mitarbeiterinformationen, Mitarbeiter-Newsletter, interne Datenerhebungen und interne Umfrageergebnisse) beschrieben und im Sinne einer Schwachstellenanalyse untersucht. Schließlich wird mit Hilfe der Schwachstellen und der neuesten theoretischen, empirischen und praktischen Ansätze ein integriertes Personalentwicklungskonzept für die Falluniversität entwickelt.

Dabei wird in dieser Arbeit immer wieder exemplarisch vorgegangen, das heißt formal, dass es nicht möglich ist, eine ‚eins zu eins‘-Übernahme für andere Universitäten vorzunehmen. Da aber das St. Galler Management-Modell dem Personalentwicklungs-Konzept einen allgemeinen Rahmen gibt, kann jede Universität anhand des vorgegeben Beispiels die Bedingungen der eigenen Universität einfügen und so das Konzept sehr schnell übertragen.

Auch bei der Analyse der Ausgangssituation wurden zum Teil ‚Anspruchsgruppen‘ nur exemplarisch ausgewählt. Zum einen, weil dies ausreichend ist, um die grundsätzliche inhaltliche Erwartung an die Universitäten aufzuzeigen, zum anderen in Anbetracht des beschränkten Mehrwerts einer umfangreichen Detailanalyse und des Umfangs der Arbeit.

1.4.2 Fallklärung

Zu Beginn dieser Arbeit war die Falluniversität Universität Karlsruhe (TH) eine von neun technischen Universitäten in Deutschland. Während des Fortschritts der Arbeit veränderte sich der Status der Universität allerdings: Durch die Ernennung zu einer Exzellenzuniversität und damit einhergehend durch die Fusion mit der Forschungszentrum Karlsruhe GmbH (FZK) wurde sie zum ‚Karlsruher Institut für Technologie (KIT)‘. Das KIT hat nun nicht nur dem Auftrag einer Universität gerecht zu werden, sondern gleichzeitig auch den Auftrag einer Großforschungseinrichtung des Bundes und damit zwei Missionen zu erfüllen. Dabei sind die Schwerpunkte des universitären Teils von KIT die ‚Forschung und Lehre‘, während die Aufgaben des Teils der Großforschungseinrichtung in der ‚Großforschung‘ liegen.

Trotzdem wird in dieser Arbeit weiterhin die Bezeichnung Universität Karlsruhe (TH) benutzt, wenn sich die Inhalte auf den Teil von KIT beziehen, der aus der ehemaligen Universität hervorgeht, wie z.B. Studierendenzahlen, Mitarbeiterzahlen etc. Der Begriff des KIT wird verwendet, wenn inhaltlich die gesamte Einheit betroffen ist, also z.B. Vision, Strategie etc.

Letztlich heißt das, dass sich die Arbeit schwerpunktmäßig auf den universitären Teil von KIT beziehen wird, so dass die Arbeit für andere Universitäten nutzbar bleibt.

1.4.3 Begriffsklärung

Für diese Arbeit sind mehrere Begriffe von zentraler Bedeutung, deren Verwendung im Kontext der Arbeit deshalb bereits an dieser Stelle festgelegt werden soll:

Personalmanagement (PM): „stellt die Gesamtheit aller Ziele, Strategien und Instrumente dar, die das Verhalten der Führungskräfte und der Mitarbeiter prägen“ (Hilb (2001), S. 12). Das Personalmanagement übernimmt dabei die Funktion der indirekten Systemgestaltung und wird bei Hilb abgegrenzt von der Mitarbeiterführung, welche die direkte Systemlenkung bein-

haltet, als auch von der Organisationsentwicklung, die zur ständigen Systementwicklung beiträgt. So umfasst ein ganzheitliches Personalmanagement die Kategorien der Personalbesetzung, Personalgewinnung, der Personalentwicklung, der Personalbeurteilung und des Personal-Phase-Out.

Personalentwicklung (PE) sind arbeitsplatzbezogene Maßnahmen und gezielt eingesetzte Bildungsaktivitäten. Sie setzt bei allen Mitarbeitenden und Führungskräften einer Organisation an und hat sicherzustellen, dass möglichst viele Mitarbeitenden eine Tätigkeit ausführen können, die ihnen Sinn und Befriedigung bietet. Wichtig ist im Ansatz von Hilb, dass die Verantwortung primär bei jedem Mitarbeitenden selbst liegt und sekundär erst beim jeweiligen Vorgesetzten (vgl. Hilb (2004), S.23f).

Hochschuldidaktik (HD)

Übergeordnete Zielsetzung der Hochschuldidaktik ist es, die Studienleistungen, Studienergebnisse und den Studienerfolg der Studierenden zu verbessern, indem die Qualität des Angebots der Lehre verbessert wird. Die Lehrenden sollen ein grundlegendes Verständnis von Lernprozessen erhalten und für die Unterschiedlichkeit individueller Lernprozesse sensibilisiert werden (vgl. Qualifizierungsprogramm des HDZ, Stand 10/2003).

Die Hochschuldidaktik ist an Hochschulen zu finden und hat den Auftrag, den (MWK (2002) in: Macke (2005), S. 145) Lehrenden in ihrem Tätigkeitsbereich – der wissenschaftlichen Ausbildung von Studierenden – zu unterstützen.

Das Angebot soll einerseits die Lehrenden individuell qualifizieren und andererseits nachfrageorientierte Maßnahmen im Bereich der Strukturentwicklung der Lehre anregen. Damit soll eine am Lernenden orientierte Lehre vorangetrieben werden.

Weitere wichtige und wesentliche Begriffe der Arbeit werden an entsprechender Stelle bzw. im Kontext definiert.

1.4.4 Sprachform

In der folgenden Arbeit ist für Personenbezeichnungen die kürzere männliche Form verwendet. Gemeint sind aber stets sowohl Personen männlichen wie auch weiblichen Geschlechts.

2 Veränderungen an den Universitäten

2.1 Modellhafte Betrachtung einer Universität zur Darstellung ihrer Zusammenhänge

Um die maßgeblichen aktuellen Einflüsse auf die deutschen Universitäten und deren Abhängigkeiten von Umwelt und Gesellschaft verstehen zu können, wird im Folgenden auf das St. Galler Management-Modell zurückgegriffen.

Eine wichtige Zielsetzung bei der Nutzung von Modellen ist die Annahme der Notwendigkeit einer theoretischen Grundlegung der Organisation und ihre Einbettung in eine vielschichtige und komplexe Umwelt (vgl. Spickers (2006)).

Mit diesem Vorgehen werden vier Ziele verfolgt:

1. Bildung eines Ordnungsrahmens, um Zusammenhänge zwischen der ‚Organisation Universität‘ und deren Umfeld zu erkennen und besser verstehen zu können,
2. Ermöglichung einer strukturierten Analyse der Veränderungsprozesse mit Hilfe der Modellierung,
3. Verortung des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit (‚Personalentwicklung/ Hochschuldidaktik‘) in den universitären Gesamtkontext,
4. Diskussion des Einflusses einer veränderten Personalentwicklung/ Hochschuldidaktik auf die Universität.

Wichtig ist dabei, dass das St. Galler Management-Modell nur als Ordnungsrahmen innerhalb der Arbeit dient, der logische Verbindungen aufzeigt und Wirkzusammenhänge sichtbar macht. Es soll damit die Voraussetzung für ein gemeinsames Verständnis geschaffen werden. Das Modell selbst gibt keine Rezepte oder fertige Lösungen, sondern kann bei Entscheidungen unterstützen, den Kern des zu untersuchenden Problems herauszukristallisieren (vgl. Dubs (2005), S. 21ff und Dubs et al. (2004), S. 69ff).

2.2 Erläuterung des St. Galler Management-Modells

Das St. Galler Management-Modell wurde an der Universität St. Gallen/Schweiz in seiner Urfassung 1954 erarbeitet und seitdem in verschiedenen Stufen zum heutigen St. Galler Management-Modell entwickelt (vgl. Spi-

ckers (2006)). Das Modell gibt einen strukturierten Rahmen zur ganzheitlichen Darstellung eines Unternehmens oder einer Organisation vor.

Aufbau des Modells

Um die Erläuterung des Modells begrifflich zu vereinfachen, wird im Folgenden der Begriff ‚Organisation‘ nicht zur Bezeichnung der Struktur einer Organisation verwendet, sondern zur Bezeichnung der Gesamtheit einer Unternehmung, einer Universität, oder einer Einrichtung. Er umfasst damit weit mehr als nur den ‚Organisationsplan‘³.

Beim St. Galler Management-Modell steht die Organisation im Zentrum der Betrachtung. Sie wird mit den Grundkategorien:

- Ordnungsmomente,
- Prozesse und
- Entwicklungsmodi

charakterisiert und steht über Interaktionsthemen mit der Umweltsphäre und den Anspruchsgruppen in Verbindung.

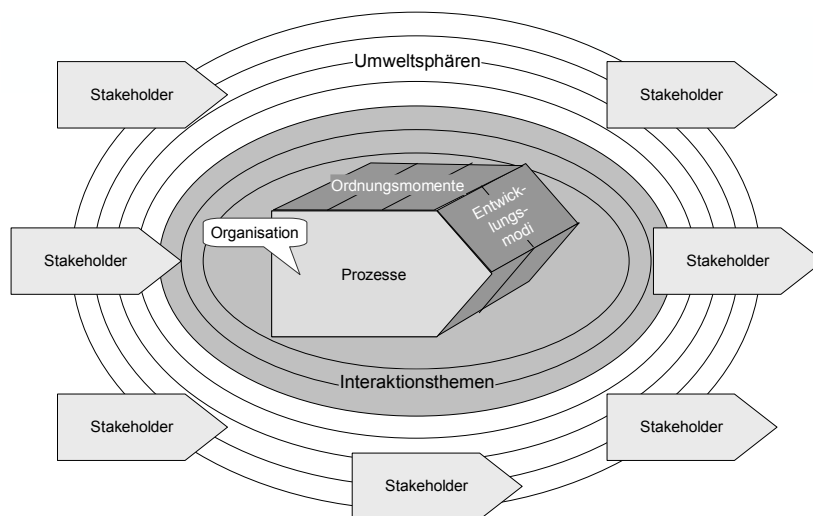


Abbildung 2: Grundaufbau des St. Galler Management-Modells (vgl. Dubs et al. (2004), S. 70ff)

Um zu einem Verständnis des Modells zu gelangen, werden die Grundkategorien erläutert und in den folgenden Kapiteln detailliert:

³ Definition nach Weinert: „Organisation ist ein kollektives Ganzes mit relativ festgelegten und identifizierbaren Grenzen, einer normativen Ordnung, hierarchischen Autoritätssystem, Kommunikationssystem und einem koordinativen Mitgliedsystem; dieses kollektive Ganze besteht aus einer relativ kontinuierlichen Basis innerhalb einer sie umgebenden Umwelt und beschäftigt sich mit Handlungen und Aktivitäten, die sich gewöhnlich auf ein Endziel oder Objektiv hin beziehen oder eine Menge von Endzielen und Objektiven.“ (Weinert (1992) in: Arnold (2001), S. 244)

- Die Umweltsphären stellen einen wichtigen Ausgangspunkt zur Analyse des Unternehmens / der Organisation dar. Sie untergliedert sich in vier Bereiche, die es zu analysieren gilt: Gesellschaft, Natur, Technologie und Wirtschaft.
- In den Umweltsphären bewegen sich die Anspruchsgruppen. Diese Kategorie umfasst organisierte oder nicht organisierte Gruppen von Personen, die durch die Aktivitäten und Handlungen der Organisation betroffen sind.
- Die Interaktionsthemen umfassen alle Prozesse des Austauschs zwischen der Organisation und den Anspruchsgruppen. Man kann sich darunter sowohl Ressourcen vorstellen, als auch Normen und Werte oder Anliegen und Interessen. Die Interaktionsthemen verbinden Umweltsphäre und die Organisation, da die Anspruchsgruppen ihre Anliegen an diese herantragen und mit ihren Werten und Normen unterlegen.
- Die Organisation selbst lässt sich durch ihre Ordnungsmomente analysieren. Damit sind ‚Wertschöpfungsaktivitäten‘ zu verstehen, die in bestimmten Bahnen ablaufen. Zu den Bereichen dieser Kategorie gehören folglich: die Strategie der Organisation, die Strukturen als auch die gesamte Organisationskultur. Diese Kategorien legen dem Alltagsgeschehen eine bestimmte Richtung und Wirkung auf, die mehr oder weniger zu den gewünschten Ergebnissen führt.
- Eine weitere zu beleuchtende Kategorie sind die Prozesse der Organisation. Darunter ist ein System von Abläufen zu verstehen, das der Erledigung von Aufgaben hilft. Diese Kategorie selbst kann unterschieden werden in Managementprozesse (die auch Führungsprozesse genannt werden), Leistungserbringungsprozesse und Unterstützungsprozesse.

Die letzte Begriffskategorie umfasst die Weiterentwicklung einer Organisation, die Entwicklungsmodi. So beschreiben die Entwicklungsmodi grundlegende Muster von Veränderungsprozessen der Organisation / bzw. des Unternehmens. Fokussiert ist diese Kategorie auf Erneuerung und Optimierung (vgl. Dubs et al. (2004), S. 69ff).

Diese Grundkategorien ermöglichen eine strukturierte Darstellung der Organisation – im Kapitel ‚Organisation Universität‘ – und erlauben eine analytische Ableitung aller relevanten Einflussgrößen und die Darstellung ihrer

Wechselwirkungen. Sie sind somit Grundlage für die späteren Diskussionen von Veränderungen und deren Auswirkungen auf die Organisation.

Aktuelle Beispiele des Einsatzes

Vor dem Hintergrund der Diskussionen, die sich z.B. um Public Private Partnerships (PPP) oder Effizienz öffentlicher Einrichtungen abspielen, wurde das St. Galler Management-Modell von Dubs im Jahre 2005 zur Analyse und Ableitung der Anforderungen an „Die Führung einer Schule – Leadership und Management“ angewandt (vgl. Dubs (2005)). Euler und Kollegen/ -innen nutzen das Modell, um im Gesamtkontext „Das Zusammenspiel von strukturellen und lehr-lernkulturellen Veränderungen – Das Beispiel des Selbststudiums an der Universität St. Gallen“, die Fragestellungen um Strategie/ Struktur und Kultur zu beleuchten (Euler, Wilbers, Zellweger-Moser (2006)).

2.3 Adaptation des St. Galler Management-Modells auf eine technische Universität

Nachdem im vorhergehenden Kapitel das St. Galler Management-Modell in Kürze vorgestellt wurde, soll nun das St. Galler Management-Modell im Kontext einer Technischen Universität genutzt werden.

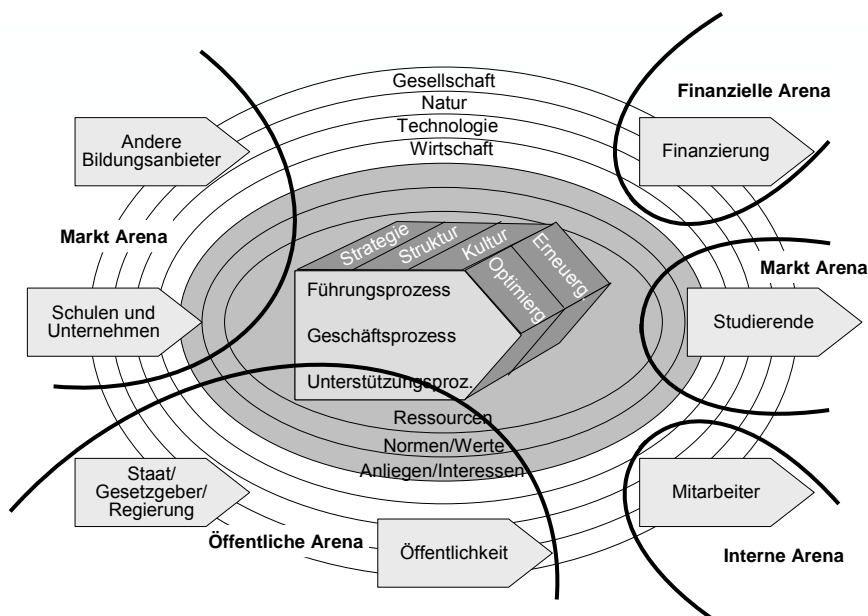


Abbildung 3: Das St. Galler Management-Modell auf eine Universität und deren Bereiche übertragen (vgl. Dubs et al. (2004), S. 70ff)

2.3.1 Umweltsphären

In diesem Kapitel gilt es, die vier Umweltsphären des St. Galler Management-Modells

- Gesellschaft,
- Natur,
- Technologie und
- Wirtschaft

detailliert zu erläutern und auf die Universität und deren Kontext zu übertragen.

Wichtig ist dabei, auf die aktuelle Diskussion der relevanten ‚Veränderungstreiber‘ einzugehen. Nur durch systematische Beobachtung und Interpretation der aktuellen Veränderungen kann eine Überprüfung, Anpassung und Fortschreibung der Ausrichtung einer Universität erfolgen.

2.3.1.1 Gesellschaft

Die Gesellschaft ist der umfangreichste Teil der Umweltsphären. Sie umfasst gesellschaftspolitische Diskurse und Auseinandersetzungen. Im Kontext der Universität ist dies die Auseinandersetzung der Gesellschaft mit Fragen der Wissenschaft und der Bildung. Die gesellschaftliche Dimension entscheidet letztendlich darüber, wie die anderen Bereiche (Natur, Technologie, Wirtschaft) wahrgenommen werden.

In diesem Kapitel geht es darum, den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Universität herzustellen. Dies gelingt, in dem man sich bewusst macht, welche gesellschaftlichen Trends und Herausforderungen vorherrschend sind und welche Anforderungen an die Universität sich hieraus ableiten lassen.

Als Ausgangspunkt der Überlegungen wird die Fragestellung gewählt, welche Leistungen die Universität der Gesellschaft anbietet und anbieten kann: Die Universität generiert einerseits (qualitative und quantitative) Bildungsressourcen und andererseits Forschungsergebnisse (u. a. Innovationen).

Nun zur logischen Ableitung des Zusammenhangs: Im politischen Diskurs ist über die letzten Jahre die Erkenntnis gereift, dass das Wohlstandsniveau in Deutschland kein ‚Selbstläufer‘ ist (vgl. Bundesregierung (2007), S. 10ff). Da Deutschland arm an fossilen Ressourcen ist, kann hierzulande der Wohlstand nur durch Innovationen generiert werden (Wintermantel (2006), 12f). Innovation bedeutet, mit Produkten (das sind nicht notwendigerweise nur ‚physische‘ Produkte, sondern können auch Dienstleistungen sein) am weltweiten Markt ‚attraktiver‘ als Mitwettbewerber zu sein und

hierdurch ‚Käufer‘ zu gewinnen. Innovationen können sich nun in neuen Produkten, Technologien, Dienstleistungen und Märkten wiederfinden oder in der Verbesserung von Prozessen, Strukturen und Beziehungen, also in einer höheren Produktivität.

Diese ‚Wettbewerbsfähigkeit‘ setzt wiederum eine leistungsfähige Wirtschaft voraus. Dabei ist die Wettbewerbsfähigkeit durch die Globalisierung und die weltweiten Informations- und Kommunikationstechniken heute täglich aufs Neue gefordert, weil Innovations- und Produktlebenszyklen immer kürzer werden.

In verschiedenen Studien und Empfehlungen wurde aktuell skizziert und betont, dass je besser das Bildungssystem qualitativ und quantitativ entwickelt ist, desto günstiger die Voraussetzungen für die technische Leistungsfähigkeit und wirtschaftliche Entwicklung eines Landes sind (vgl. Voßkamp; Nehlsen; Dohmen (2007), S. 11ff; Dohmen; Günzel (2007); Wissenschaftsrat (2006b)).

Auf den Punkt gebracht, lässt sich der Gesamtzusammenhang wie folgt verstehen: ‚Wohlstand setzt Bildung voraus!‘ Präziser formuliert müsste man sogar sagen: ‚Wohlstand setzt (dem Wettbewerb) überlegene Ausbildung (Qualität) in ausreichender Menge (Quantität) voraus!‘

Diese Erkenntnis ist wichtig für alle (Aus-)Bildungseinrichtungen, angefangen bei den Kindergärten, über die Schulen, bis hin zu den Universitäten und Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Durch die Nähe der Universitäten (oder vielmehr der in den Universitäten ausgebildeten Studenten) zum Arbeitsmarkt und ihrer Bedeutung für Innovationen, muss ihnen in diesem Kontext eine besondere Stellung zugestanden werden. Mehr noch: Innovationen erfordern umfangreiches und komplexes spezifisches Wissen, d. h. der Bedarf an gut ausgebildeten Akademikern ist gegeben und wird noch weiter steigen (vgl. Dohmen; Fuchs; Himple (2006a) in: Voßkamp; Nehlsen; Dohmen (2007), S. 141).

Zur Einordnung aktueller politischer und gesellschaftlicher (Re-) Aktionen lohnt es sich, einige Trends und Herausforderungen zu beleuchten, zunächst bezüglich des qualitativen Aspekts von Bildung und Innovation:

Im internationalen Vergleich belegt Deutschland in der schulischen Ausbildung und dem tertiären Bildungsstand der Bevölkerung nur einen mittleren Platz (vgl. Dohmen; Günzel (2007), S. 8ff und 39ff). So haben mehrere

skandinavische Länder und Korea frühzeitig die Bedeutung der Bildung erkannt und entsprechende Maßnahmen umgesetzt. Das bedeutet, dass die aktuellen Startbedingungen der Leistungsverbesserung der universitären Ausbildung bereits ein ‚Handeln unter Druck‘ darstellen.

Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass der zunehmende technische Fortschritt und der zunehmende internationale Wettbewerb (häufig auch als ‚Globalisierung‘ bezeichnet) zu höheren und zunehmenden Anforderungen an die technisch-wissenschaftliche Ausbildung führt und sich in Folge die Qualität der (universitären) Ausbildung verbessern, als auch die Lernziele der Studiengänge verändern müssen.

Bezüglich des quantitativen Aspekts von Bildung und Innovation können folgende Trends gefunden werden:

Der demographische Wandel der deutschen Gesellschaft führt – absolut betrachtet – zu weniger Arbeitnehmern und damit zu quantitativ weniger gebildeten Ressourcen. Dieser Effekt wird durch die Abwanderung von in Deutschland ausgebildeten Wissenschaftlern und Experten (‚Brain-Drain‘) und dem vorzeitigen Ausscheiden der sehr gut ausgebildeten Alterskohorten der 55- bis 64-jährigen Akademiker verstärkt. Zusätzlich lässt sich der Trend aufzeigen, dass bei Männern deutliche Dequalifizierungstendenzen im Bereich der Aufstiegsfortbildung beobachtet werden (vgl. Dohmen; Günzel (2007), S. 45f). Dieser Trend läuft daher gerade konträr zur Forderung der häufigeren Anpassung des ‚Wissenstandes‘ (Stichwort: ‚Lebenslanges Lernen‘). Diese Tendenzen stellen eine besondere Gefahr für Deutschland dar, weil gerade die gut ausgebildeten Altersgruppen zur Innovationsfähigkeit beitragen.

Gleichzeitig zeigen die nachwachsenden Generationen in Deutschland – im internationalen Vergleich – wenig Dynamik, sich höher zu qualifizieren. Eine aktuelle Studie (FiBIS, Nr. 36) zeigt auf, dass die ‚Studierwilligkeit‘ in Deutschland (ausgedrückt in der Studienanfängerquote) von 2003 bis 2006 von 38,9% auf 35,5% zurückgegangen ist, was ebenfalls zu weniger gebildeten Ressourcen führt (vgl. Voßkamp et al. (2007); Dohmen; Günzel (2007), S. 45). Dieses Problem ist als umso wichtiger anzusehen, da diese Altersgruppe deutlich kleiner sein wird als ihre Vorgängergenerationen.

Da Frauen eher selten naturwissenschaftliche oder technische Fächer wählen, reduziert sich die für die Innovation so wichtige naturwissenschaftlich-technische Basis weiter.

In 2012 wird es mit der Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre zu einem doppelten Abitursjahrgang und damit zu einer Verdopplung der Studierwilligen kommen; die Kultusministerkonferenz sagt in den nächsten sechs bis acht Jahren einen hierdurch bedingten Anstieg der Studienberechtigten von bis zu 30 % voraus (vgl. Wintermantel (2006), S. 12). Die Herausforderung für die Universitäten wird sein, entsprechende Studienkapazitäten erst auszubauen und nach dem ‚Boom‘ wieder entsprechend anzupassen. Wird diese Chance verpasst, kann dieser ‚Peak‘ das quantitative Angebot an gebildeten Ressourcen nicht erhöhen.

Nachdem nun die nachwachsenden (Studienanfänger) und die ausscheidenden Generationen beleuchtet wurden, bleibt die Gruppe der aktuell Erwerbstätigen zu betrachten. Hier ist festzuhalten, dass die Bildungsstruktur in Deutschland für den akademischen Bereich nicht durchlässig genug ist, sondern viele Ausbildungswege in ein Sackgassensystem (vgl. Dohmen; Günzel (2007), S. 45f) führen. Konkret bedeutet dies, dass ‚Bildungswillige‘ ohne einen entsprechenden Abschluss ungeachtet ihrer beruflichen Erfahrungen und Erfolge kaum Möglichkeiten zum Einstieg ins Bildungssystem haben.

Aktuell kann der oben geschilderte quantitative Mangel an Ressourcen im naturwissenschaftlich technischen Bereich bereits am Ingenieurmangel beobachtet werden⁴.

Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass sich unter quantitativen Aspekten der Bildung die Verlängerung der Lebensarbeitszeit und die Erhöhung der Frauenarbeitsquote positiv auf eine Erhöhung der quantitativen Bildungsressourcen auswirken kann und beide Punkte bereits politisch als auch universitär angegangen werden.

Welche gesellschaftlichen Reaktionen (zum Ausdruck gebracht durch das Handeln der Politik, Verbände, usw., aber auch gesellschaftlicher Diskussionen) können bezüglich der Stellung der Universität in der Gesellschaft beobachtet werden?

Zwar werden auf politischer Ebene klare Worte zur Förderung von Forschung und Entwicklung (F&E) gesprochen: mindestens 3% des BIP sollen für Forschung und Entwicklung bis 2010 zur Steigerung der Innovationsfä-

⁴ Verein deutscher Ingenieure (2006): „VDI: 22.000 Ingenieure fehlen“, Pressemitteilung vom 07.12.2006, http://www.vdi.de/vdi/presse/mitteilungen_details/index.php?ID=1016445, Zugriff am 10.08.2007.

higkeit (als Säule bzw. Ursache des wirtschaftlichen Wachstums und damit des Wohlstands) eingesetzt werden, so Bundeskanzlerin Merkel in ihrer Antrittsrede zur EU-Präsidentschaft 2007 (vgl. Bundesregierung (2007), S. 10).

Als wichtige Voraussetzung für Spitzenforschung und Innovation gilt insbesondere der internationale Austausch zwischen Forschern, Spitzenkräften und Studenten (vgl. aktuelle Internetseiten des BmBF (2007))⁵. Die Globalisierung eröffnet hier Chancen und Risiken zugleich. Die Chancen sind sicherlich im einfacheren Zugang zu international ‚hochkarätigen‘ Spitzenkräften und zur einfacheren Erschließung neuer Absatzmärkte zu sehen. Vice versa heißt das aber auch, dass sich deutsche Produkte auf dem heimischen Markt mit mehr Wettbewerb konfrontiert sehen und dass auch deutsche ‚hochkarätige‘ Spitzenkräfte von internationalen Institutionen und Unternehmen abgeworben werden.

Um sich dieser Herausforderung zu stellen und die Studenten auch entsprechend auszubilden, erfordert die wachsende Globalisierung eine stärkere Ausrichtung auch der Hochschulen auf den weltweiten Bildungsmarkt sowie den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern.

Die Politik reagierte auf diesen Bedarf mit der ‚Sorbonne-Deklaration‘ (DE, FR, IT, UK vom 25.5.1998)⁶ und der späteren Lissabon-Strategie: Es wurde dort die Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal als wichtige Voraussetzung für den zukünftigen Erfolg herausgearbeitet. Es wurde auch klar, dass eine Vergleichbarkeit und Anerkennung der Abschlüsse der unterschiedlichen Bildungssysteme notwendig ist.

Gleichzeitig sollte das Potenzial Europas und auch der europäischen Hochschulen besser genutzt werden. Ziel ist, mit Europa einen leistungsstarken Wirtschaftsraum zu schaffen, der als wirtschaftliches Gegengewicht bzw. ‚Europa als Weltregion‘ gegenüber den anderen Weltregionen Amerika und Asien zu sehen ist (Van Vught (2004) in: Müller-Böling; Buch (2006), S. 50). Politische Reaktion auf diese Veränderung war dann in Folge die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes in

⁵ siehe unter <http://www.bmbf.de/de/655.php> 20.5.2007

⁶ Auf Initiative des französischen Bildungsministers Claude Alègre unterschrieben seine Amtskollegen das Ziel der „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems“ und konstatierten die Herausbildung zweier Hauptzyklen zum Zwecke internationaler Vergleiche (vgl. Witte (2006) S. 21f).

Bologna (vgl. Witte (2006), S. 22). Damit soll auch eine stärkere Vernetzung und Bündelung der europäischen Fähigkeiten vorangetrieben werden (vgl. Bundesregierung (2007), S. 11).

Diese festgelegten Erwartungen und Ansprüche setzen die Hochschulen natürlich in Bewegung, wie Albert 1998 dies unter der „Entgrenzung der Hochschulen“ benennt: Die Zunahme des internationalen Austausches sowohl in Forschung, als auch in Lehre und grenzüberschreitendem Wettbewerb zwischen den Hochschulen und internationalen Studiengängen werden weiter vorangetrieben (vgl. Müller-Böling; Buch 2006, S. 48). So nimmt in Bildung und Wissenschaft die Bedeutung zwischenstaatlicher geographischer Grenzen mehr und mehr ab. Konsequenz für die Hochschule: weniger ein Wegfall von Grenzen, als vielmehr ein Umbau von Begrenzung (vgl. Albert (1998) in: Müller-Böling; Buch 2006, S. 48).

Wenn nun, wie oben bereits erläutert, die Bevölkerung einerseits immer weniger und zudem immer älter wird, dann wird die Finanzkraft vieler Staaten weiter abnehmen (vgl. Birg (2004) in: Müller-Böling; Buch (2006), S. 48). Dies hat zur Konsequenz, dass sich der Staat finanziell immer weiter zurückzieht, obwohl Wissenschaft immer aufwendiger wird und damit mehr kostet (vgl. Müller-Böling; Buch (2006), S. 48ff und Wissenschaftsrat (2006b)).

Mit dem Rückzug der staatlichen Finanzierung aus den Hochschulen korrespondiert die Zunahme der Autonomie der Hochschulen. Dies bedeutet konkret, dass die Hochschulen selbst Verantwortung übernehmen müssen (vgl. Müller-Böling; Buch (2006), 48ff): Andere Formen der Finanzierung treten in den Vordergrund. Dies dürfte auch die Universitätslandschaft verändern.

Diese Entwicklung geht einher mit der Einführung des neuen Steuerungsmodells für Universitäten (vgl. Winkel (2006), S. 28). So sollen die Schwachstellen der Hochschulen (zu wenig Studentenorientierung, hohe Abbrecherquoten, lange Studienzeiten) mit Hilfe von betriebswirtschaftlich ausgerichteten Instrumenten (Dezentrale Führungs- und Organisationsstrukturen, Zielvereinbarungen und Globalbudgets, betriebswirtschaftliches Rechnungs- und Berichtswesen, Outputsteuerung, klientelorientiertes Qualitätsmanagement, Wettbewerb untereinander, strategisches Personalmanagement) angegangen werden (vgl. Winkel (2006), S. 28).

Durch die Föderalismusreform ist die Kompetenz der Rahmengesetzgebung für allgemeine Grundsätze des Bereichs der Hochschulen entfallen. Baden-Württemberg hat den Kurs der Hochschulreform konsequent vorangetrieben, der den Hochschulen Raum für eigenverantwortliches Planen und Handeln einräumen soll (vgl. Voßkamp; Nehlsen; Dohmen (2007), S. 103).

Abschließend soll zur Betrachtung des gesellschaftlichen Einflusses auf die Universität noch erwähnt werden, dass mit der Zunahme des eigenverantwortlichen Handelns auch der Legitimationsdruck der Universitäten gegenüber der Öffentlichkeit z.B. bezüglich der Verwendung der finanziellen Mittel zunimmt. Überlagert wird diese finanzielle ‚Rechtfertigung‘ allerdings bei weitem durch die Legitimation vor ethisch-moralischem Hintergrund, beispielsweise im Bereich der Stammzellenforschung.

2.3.1.2 Natur

Die Umweltsphäre ‚Natur‘ ist keine gegebene Größe, sondern es geht dabei um die Wahrnehmung derselben und die Haltung ihr gegenüber. Letztere hängt auch wesentlich von den aktuellen gesellschaftlichen Diskursen ab.

Deutschland muss gemeinsam mit den europäischen Partnern Antworten auf globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts finden: rasantes Wachstum der Weltbevölkerung, Sicherung der Welternährung, Deckung des steigenden Energie- und Rohstoffbedarfs bei gleichzeitiger Verknappung entsprechender fossiler Ressourcen und der Begrenzung von Umwelt- und Klimaveränderungen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006), S. 1f). Der Wandel des globalen Klimas erfordert sowohl zwischenstaatliche Kooperationen, als auch Forschungs- und Entwicklungs-Investitionen in staatliche Forschungseinrichtungen, da dem privaten Sektor im Moment Forschungsinvestitionen in diesen Bereich noch unrentabel erscheinen (Hofmann; Rollwagen; Schneider (2007), S. 53).

So wird es ebenfalls Aufgabe der Wissenschaft sein, zur Lösung des Mangels an Bodenschätzen (Verknappung fossiler Ressourcen) und zur Deckung des steigenden Energie- und Rohstoffbedarfes beizutragen. Denn die Energieverknappung durch fossile Energiequellen erfordert sowohl alternative Energiequellen, als auch energiesparende Maschinen, Fahr- und Flugzeuge, Heizungen, usw., bei denen die Forschung vorangetrieben werden muss (Hofmann; Rollwagen; Schneider (2007), S. 53).

Des Weiteren werden die Universitäten bei der Gestaltung der Ausbildungsinhalte nicht umhin kommen, zukünftigen Ingenieuren und Konsumenten den schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen zu vermitteln.

2.3.1.3 Technologie

Auch die Umweltsphäre ‚Technologie‘ ist eng mit der gesellschaftlichen Diskussion und der ökonomischen Dynamik verbunden. So ist für eine Technische Universität wohl nicht nur die aktuelle Technologieentwicklung, sondern auch die Rahmenbedingungen für Technologie-Clusterbildung, bzw. Technologie-Zentren-Bildung von großer Bedeutung (vgl. Dubs; Euler; Rügg-Stürm; Wyss (2004), S. 73).

Es besteht weltweit ein rasanter wissenschaftlich-technischer Wandel, insbesondere auf den Gebieten

- Informations-/ Kommunikationstechnik,
- Energietechnik,
- Bio-/ Gentechnologie,

wobei die Dynamik der Informations-/ Kommunikationstechnik die Internationalisierung weiter vorantreibt.

Virtualität wird dabei Teil der täglichen Realität in Forschung und Lehre (z.B. Blended Learning-Formen, Formate des Selbststudiums der Studierenden). Das Entstehen von virtuellen Hochschulen ist zwischenzeitlich Alltag, wie die Beispiele ‚Swiss Virtual Campus‘⁷, ‚Virtuelle Hochschule Baden-Württemberg‘⁸ und ‚Berkeley Extension‘⁹ zeigen.

2.3.1.4 Wirtschaft

Unter dem Begriff ‚Wirtschaft‘ wird die „Gesamtheit aller Einrichtungen und Maßnahmen menschlicher Daseinsgestaltung, die sich auf Produktion und Konsum sogenannter knapper Güter beziehen.“ verstanden (Digel; Kwiatkowski (1987), S. 164).

Die Charakteristik der Wirtschaft wird durch den stark gestiegenen internationalen Warenaustausch heute stärker denn je auch von der Entwicklung in anderen Ländern beeinflusst. Für Deutschland gilt dies umso mehr, als

⁷ Siehe <http://www.virtualcampus.ch/> _ Stand 03.09.2008

⁸ Siehe <http://www.virtuelle-hochschule.de/> _ Stand 03.09.2008

⁹ Siehe <http://www.unex.berkeley.edu/> _ Stand 03.09.2008

die deutsche Wirtschaft einen sehr großen Teil der erstellten Leistungen in andere Länder exportiert¹⁰. Für die Verantwortlichen der Wirtschaftsunternehmen bedeutet dies, sich auf internationalen Märkten behaupten zu müssen und vor allem auch den sich rapide verändernden globalen Verhältnissen zu stellen und erfolgreiche Konzepte zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit entwickeln zu müssen.

Hierzu benötigen sie Mitarbeiter, die diese Herausforderungen erfolgreich bewältigen können.

Gleichzeitig ist auch die Wirtschaft immer mehr auf wissenschaftliche Errungenschaften und neuestes Grundlagenwissen angewiesen. Laut der Deutschen Bank Research Group kann von einem Trend in folgende Richtungen ausgegangen werden (vgl. Hofmann; Rollwagen; Schneider (2007), S. 27):

- Die akademische Welt produziert immer schneller komplexeres Wissen.
- Die Schwellenländer erstarken und setzen deutsche Unternehmen unter noch größeren Druck und zwingen diese ihre Innovationsleistungen zu fokussieren.
- Es wird von den Unternehmen eine Wissensbreite und Kompetenzbreite gefordert, die nur noch selten alleine bereitgestellt werden kann. So werden Kooperationsprojekte innerhalb der deutschen Wirtschaft und zwischen Wirtschaft, Universitäten und Forschungseinrichtungen zur wachsenden Arbeitsstruktur.
- Es entsteht eine offene Kooperationskultur, die einen Strukturwandel hin zur Fokussierung auf Spitzentechnologie fördert.
- Im Rahmen der Fokussierung auf die frühen Innovationsphasen wird die Rolle kreativer bzw. kreativitätsunterstützender Dienstleister massiv an Bedeutung gewinnen.

Diese Rahmenbedingungen stellen hohe Ansprüche an soziale und fachliche Fähigkeiten der Mitarbeiter: So wird den Mitarbeitern, die sich in neuen Projekten zurecht finden müssen, auch zusätzlich abverlangt, mit häufiger wechselnden Teams und Einsatzorten zurecht zu kommen. Diese häufigen Veränderungen des Arbeitsumfeldes werden Sozialkompetenzen zu einer

¹⁰ Die Waren- und Dienstleistungs-Ausfuhren aus Deutschland hatten im Jahre 2005 Mrd. € 905 erreicht, bei einem Brutto-Inlands-Produkt ‚BIP‘ (zu Marktpreisen) von Mrd. € 2.241,0 (vgl. Statistische Amt der Europäischen Gemeinschaft (2005) unter ‚Leistungsbilanz‘ (Waren und Dienstleistung).

Kernkompetenz werden lassen. Dies stellt heute schon ein wichtiger Punkt für die Ausbildung an der Universität dar, insbesondere bei der Einführung von BA/MA-Studiengängen und der erwarteten Berufsfähigkeit der Studierenden nach dem Universitätsabschluss. Des Weiteren werden Netzwerke für sozialen Rückhalt und dem kontinuierlichen fachlichen Austausch an Bedeutung gewinnen. Auch hier können die Universitäten eine wichtige Plattform darstellen und gleichzeitig für ihre spätere Alumni-Arbeit nutzen.

Zum Thema (Aus-)bildung als Markt schreibt die Deutschen Bank Research-Studie (vgl. Hofmann; Rollwagen; Schneider (2007), S. 27):

Bildung wird in der Wirtschaft als Investition in die Zukunft verstanden. Gleichzeitig versucht der Finanzsektor durch differenzierte Finanzierungslösungen (von Studentenkrediten bis zu Lernkonten) auch vom ‚Bildungsaufstieg in der Werteskala‘ zu profitieren.

Der Markt für private Lerndienstleistung floriert und tritt in Konkurrenz zu staatlichen Bildungseinrichtungen, weil Letztere immer noch häufig das Problem haben, sich an den Bedürfnissen der Kunden zu orientieren.

Aus diesen Trends lässt sich schließen, dass es zu einer weiteren Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaftsunternehmen und Universitäten kommen wird: Der Faktor Bildung ist die entscheidende Komponente für die Innovationsfähigkeit. Nur mit qualifizierten Mitarbeitern, ‚findigen‘ Ingenieuren und kreativen Wissenschaftlern kann Deutschland das Niveau seiner Innovationsfähigkeit halten bzw. ausbauen. Den Universitäten als ‚Lieferant‘ dieser qualitativen und quantitativen Bildungsressourcen kommt hier eine große Bedeutung zu.

Eine technische Universität hat naturgemäß eine Affinität zur praxis-/ anwendungsorientierten Forschung und damit in der Regel bereits eine gute Verflechtung mit der Wirtschaft. So ist die Industrie z.B. wichtigster Drittmittelpartner der Universität Karlsruhe (TH). Ihr Anteil trägt mit ca. $\frac{1}{4}$ zu den gesamten Drittmitteln bei (vgl. Universität Karlsruhe (TH) (2006), S. A29), was insbesondere in Zeiten knapper öffentlicher Kassen nicht zu unterschätzen ist.

Mit dem Wachstum der grenzüberschreitenden Handels-, Kapital- und Wissensströme wird sich auch der (internationale) Wettbewerb um die besten Köpfe verschärfen. Die Rahmenbedingungen werden für Arbeitnehmer attraktiver (Hofmann, Rollwagen, Schneider (2007), S. 53). Potentielle Gefahr für die Universitäten wird dabei sein, dass die Wirtschaft in Zeiten

knapper hochqualifizierter Ressourcen in der Regel bessere Löhne bezahlt, so dass es für die Universitäten deutlich schwieriger wird, adäquat ausgebildete Wissenschaftler, Professoren, Manager zu finden.

Die Überalterung der Gesellschaft verschärft diese Problematik. Zur Linderung müssen die Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes verändert werden, so dass Ältere länger am Arbeitsleben teilnehmen und zur Wertschöpfung beitragen können. Dazu ist es erforderlich, dass Unternehmen und Universitäten in diese Veränderungsprozesse der Politik eingebunden werden und Unterstützungsmaßnahmen (in Form Weiterbildung) dafür liefern (Hofmann; Rollwagen; Schneider (2007), S. 52).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es den Autoren Dubs et al. wichtig ist klarzustellen, dass es sich bei der Aufteilung der Umweltsphären nicht um klar abgrenzbare Gegebenheiten handelt (vgl. Dubs; Euler; Rüggesturm; Wyss (2004), S. 74). Diese vorgenommene Einteilung ist zunächst eine analytische Strukturierungshilfe, die zur Identifikation der weiteren Entwicklung der Universität bzw. deren Personalentwicklung von Bedeutung ist.

2.3.1.5 Fazit für die Umweltsphären

Die obige strukturierte Betrachtung der ‚Umweltsphären‘ der Universität zeigt, dass das universitäre Umfeld aktuell einem großen Wandel unterworfen ist.

Dies wird durch die Betrachtung der **Umweltsphäre ‚Gesellschaft‘** analysiert, durch die die gestiegene Bedeutung der qualitativen und quantitativen Bildungsressource klar wird. Deutschland muss sich in beiden Bereichen verbessern:

In der qualitativen Dimension ist u. a. die steigende Globalisierung, die zunehmende Internationalisierung, der steigende Wettbewerb, etc. durch adäquate Angebote zu berücksichtigen.

In der quantitativen Dimension ist u. a. durch den demographischen Wandel, dem Einbezug nicht adäquat adressierter ‚Bildungswilliger‘ (Frauen, Erwachsenenweiterbildung, etc.) Rechnung zu tragen.

Das Bewusstsein für die **Umweltsphäre ‚Natur‘** und ihre begrenzten Ressourcen nimmt zu. Dies zeigt sich auch in der steigenden Bedeutung z.B. der Energie-Forschung zur schonenden Nutzung von Energiequellen und der Reduzierung der Abhängigkeit von Erdöl.

Für die **Umweltsphäre ‚Technologie‘** ist festzustellen, dass deren Anerkennung und Einfluss weiter zunimmt, z.B. in den folgenden Forschungsfeldern:

- Bio-Forschung zur ‚Lösung gesundheitlicher Probleme‘ und der Verbesserung der ‚Welt-Ernährung‘,
- Informationstechnologie-Forschung zur Steigerung der (mobilen) Verfügbarkeit von Informations- und Kommunikationsmitteln für berufliche und private Zwecke. Weiterhin werden durch sie neue Möglichkeiten der (globalen) Zusammenarbeit ermöglicht.

Aus der Betrachtung der **Umweltsphäre ‚Wirtschaft‘** wird deutlich, dass der Austausch sowie Kooperationsprojekte zwischen Wirtschaft, Universitäten und Forschungseinrichtungen an Bedeutung gewinnen. Dies führt u. a. zu einer Zunahme der Drittmittelprojekte an Universitäten, die von Mitarbeitenden beantragt, i. d. R. in (internationalen) Teams bearbeitet, im Wettbewerb mit anderen ‚Anbietern‘ präsentiert und gewonnen, verwaltet, usw. werden müssen. Hieraus erwachsen Anforderungen an die Mitarbeiter, die mit der rein forschungsorientierten Ausbildung nicht abgedeckt werden.

2.3.2 Anspruchsgruppen

Die Universität hat kein Selbstzweck, sondern sie erbringt in ihren Lehr- und Forschungsaktivitäten einen gesellschaftlichen Nutzen. Dies geschieht nicht in Isolation, sondern immer in aktiver Interaktion mit verschiedensten Anspruchsgruppen.

Anspruchsgruppen stellen organisierte und nichtorganisierte Gruppen dar, die mehr oder weniger direkt Ansprüche an die Universität und ihre Leistung stellen, bzw. an die von Seiten der Universität Ansprüche gestellt werden.

Je mehr nun die Universitäten an Autonomie zunehmen, desto bedeutsamer wird die Aufgabe der Universitätsleitung, die Interessen und Ansprüche dieser Gruppen wahrzunehmen. Ziel muss es sein, einen begründeten Interessenausgleich anzustreben.

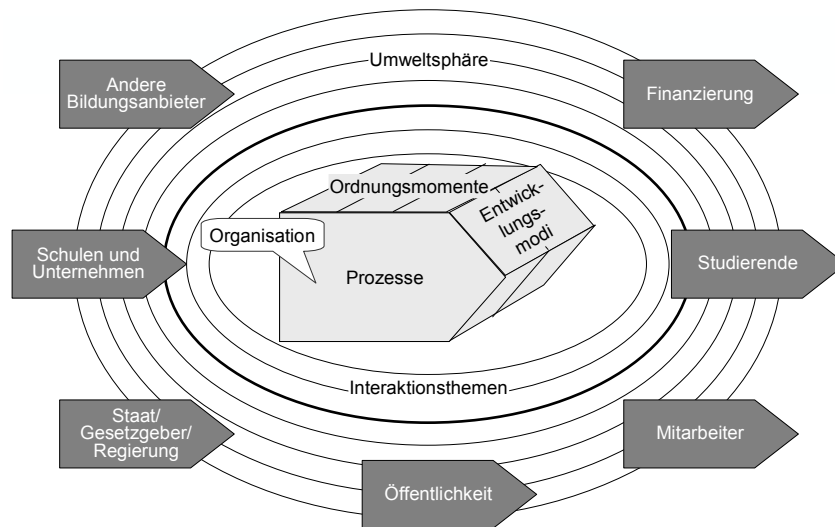


Abbildung 4: Anspruchsgruppen im St. Galler Management-Modell (vgl. Dubs et.al. (2004), S. 74f)

Im Folgenden Kapitel werden die Gruppen dargestellt, die die Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Universitäten bereitstellen, anschließend die Gruppen, welche unmittelbar von der Wertschöpfung und den Aktivitäten an der Universität betroffen sind.

2.3.2.1 Anspruchsgruppe Schulen und Unternehmen

Als wichtige Anspruchsgruppe der Universitäten muss die **Schule** gesehen werden, da die meisten Studenten sich aus Schulabgängern rekrutieren. Dabei sind die Schulen für eine ‚Grundausbildung‘ zuständig, während die Universitäten die Studenten zu ‚berufsfähigen Menschen‘ ausbilden sollen.

Gleichzeitig ist bei der Betrachtung dieser Anspruchsgruppe auffallend, dass von Seiten der Schule weniger ein Anspruch an die Universität formuliert wird, als vielmehr die Universitäten an die Schulen Forderungen bezüglich Bildungsniveau und Erziehung der Absolventen stellen.

Betrachten wir die Aufgabe der Schulen:

Schulen haben den Auftrag, neuen Generationen zu helfen, deren persönliche Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln, für Orientierung zu sorgen, identitätsstiftend zu wirken und sie zu befähigen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Sie geben so genanntes ‚gesichertes Wissen‘ an neue Generationen weiter. Nach Ansicht der Universitäten ist es ihre Aufgabe, die Schulabsolventen zur Studierfähigkeit zu führen.

Während die Schule nach Wilhelm von Humboldt sich einmal mit dem Lernen selbst und zum anderen mit dem Lernen des Lernens beschäftigt, und der Schüler dann als wirklich ‚reif‘ angesehen wird, „[...] wenn er so viel bei

ändern gelernt hat, dass er nun für sich selber zu lernen imstande ist“ (Humboldt in: Tenorth (2006), S. 28), beschäftigt sich die Universität damit, die Studierenden zum selbstständigen Forschen zu führen. Der Hochschullehrende ist damit nicht mehr Lehrer im klassischen Sinne und der Studierende wird vom Lernenden zum Forschenden mit der Zielsetzung einer gemeinsamen Forschung von Hochschullehrenden und Studierenden (vgl. Tenorth (2006), S. 29).

Der Bildungsforscher Tenorth sieht nun in neuester Zeit eine Veränderung einziehen und spricht davon, dass eine neue Zeit zwischen Schule und Universitäten begonnen hat. Sichtbar wird dies seines Erachtens an der Einführung neuer Abschlüsse und gestufter Studiengängen (vgl. Tenorth (2006), S. 8). Auch wenn von Seiten der Universität an den alten Formen und Studiengängen festgehalten wird, diese vielmehr sogar „harmonisierend-überhöhte Stilisierung“ (Tenorth (2006), S. 8) erfahren, ohne dabei die Schwachstellen der Studiendauer, der massenhaften Studienabbrüche noch an die teilweise „zugemutete Zerstörung von Zukunftshoffnungen“ (vgl. Tenorth (2006), S. 8) zu sehen.

Der Anspruch der Universitäten an die Schulen, die Schulabsolventen zur Studierfähigkeit zu führen, besteht seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert (vgl. Tenorth (2006), S. 5). Allerdings haben die Schulen – im Unterschied zu früher – ihre strikte Orientierung dahin aufgegeben; ebenso den Anspruch, diese Erwartungen der Universitäten auch wirklich erfüllen zu können. Vielmehr will die Oberstufe den Schülern eine „Habitualisierung einer Erfahrung im Umgang mit der Welt“ (Tenorth (2006), S. 18) ermöglichen. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten sind allerdings nur notwendige, keinesfalls hinreichende Kenntnisse und Kompetenzen der Schulabsolventen vor dem Hintergrund des Erwerbs der Studierfähigkeit und reichen nicht aus, die disziplinspezifischen Erwartungen der Universität zu erfüllen. Der Konflikt zwischen Schulen und Universitäten bleibt bestehen.

Das bedeutet, dass die Universitäten sich selbst auch eingestehen müssen, dass sie ihr kritisches Bewusstsein der eigenen Schwächen zulassen müssen, und dass sie selbst die Voraussetzungen garantieren und aufbauen müssen, die sie im Fortgang ihrer eigenen Arbeit mit den Studierenden als Grundlage benötigen (vgl. Tenorth (2006), S. 19).

Als weitere ‚Lieferanten‘ können Unternehmen, öffentlicher Dienst, Berufsakademie u. a. gesehen werden. Zwar ist aktuell das Zweit-/ Nachdiplom-

studium für eine Vielzahl der deutschen Universitäten noch kaum von Bedeutung, doch wird sich in den nächsten Jahren bezüglich der Aufbau- und Weiterbildungsstudiengänge sehr viel wandeln. Zum einen Unternehmen ihre innerbetrieblichen Qualifizierungsmöglichkeiten (z.B. Corporate Universities) massiv ausbauen. Hier dürfen die Universitäten den Anschluss nicht verpassen. Zum anderen ergibt sich ein Bedarf für Zweit-/ Nachdiplomstudien aus der Notwendigkeit der Aufhebung des deutschen ‚Bildungs-sackgassensystems‘: Will Deutschland wettbewerbsfähig bleiben, muss das deutsche Bildungssystem erstens seine Durchlässigkeit an Bildungsmöglichkeiten erhöhen und zweitens eine Weiterbildungskultur im Sinne des ‚life long learning‘ aufbauen.

Die freie Auswahl des Studienplatzes durch die Studenten unterstützt die Bedeutung der ‚Lieferanten‘ für die einzelnen Universitäten, unter denen es zu mehr ‚Wettbewerb‘ um die besten Studenten kommt: Die zentrale Studienortvergabe gibt es in der alten Form in Deutschland nicht mehr und die Studierenden können sich bei der Universität ihrer Wahl bewerben. Dieser Wettbewerb wird noch unterstützt durch kontinuierliche Rankings der Universitäten.

Zwischenfazit zu der Anspruchsgruppe Schulen und Unternehmen (in ihrer Funktion als Lieferanten)

Was kristallisiert sich bei der Betrachtung der Schulen und Unternehmen heraus?

Die Universität kann bei der Masse der Studierenden nicht voraussetzen, dass diese sogleich in ein Fachstudium einsteigen können. Dieser Zustand wird sich noch verstärken, wenn (wegen der Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungssystems) auch Zulassungen vergeben werden, obwohl die Lernenden nicht über ein Abitur verfügen bzw. dieses vor vielen Jahren bzw. Jahrzehnten erworben haben. So zeichnet sich ab, dass

- das Bildungsniveau der Schüler vor dem Studium heterogener wird (weil erstens die Schulen dies nicht liefern können und zweitens durch die Internationalisierung – trotz Standardisierung – kein homogener Wissensstand erwartet werden kann. So müssen hier von Seiten der Universitäten Möglichkeiten geschaffen werden mit z.B. einem ‚general education program‘ (mit Fokus: ‚Lernen lernen bzw. des Lehrens von Lernen‘ und Wissensstand angleichen), wie es an der Universität Ha-

vard oder zukünftig an der Universität Konstanz zu Beginn des Studiums vorangestellt wird.

- Durch den steigenden Anteil von ‚Berufstätigen‘ und Lernenden ohne Abitur kann das bisher erwartete Bildungsniveau nicht erwartet werden. Für die erste Gruppe liegt deren Abiturszeit schon Jahre, teilweise Jahrzehnte zurück, im Gegenzug haben diese Gruppen eine sehr viel höhere Lebenserfahrung. Auch hier könnte eine erste Einführungsphase, i. S. eines ‚general education programs‘ Hilfestellung bieten (mit Fokus: ‚Lernen lernen bzw. des Lehrens von Lernen‘ und Wissensstand angleichen).
- Der pädagogische Diskurs bezüglich der Schulen befindet sich im Konflikt zwischen der Forderung nach aktuell abprüfbarem Wissen und Qualifikation und Kompetenzen. Dabei setzte sich zunehmend der Kompetenzgedanke durch.
- Der Druck, die reale Studiendauer in Deutschland in Richtung ‚Regelstudienzeit‘ zu verkürzen, setzt an verschiedenen Punkten an. Wichtig ist dabei, dass sich die Universitäten und Fachdisziplinen des Themas annehmen und es nicht nur den Studierenden selbst überlassen.
- Ebenso verhält es sich mit dem Problem der Studienabbrüche. Hier ist es von Bedeutung, dass die Universitäten sich um dieses Thema kümmern und ihren Teil dazu beitragen, die Abbrüche zu verringern bzw. sie so früh wie möglich an die Studienanfangzeiten zu setzen.
- Die freie Studienplatzwahl führt dazu, dass die Universität attraktiv sein muss, die neben anderen Kriterien dem Lernenden auch einen effizienten Weg des Wissens-/ Kompetenzaufbaus durch das Studium (mit all seinen Dimensionen) ermöglicht.

2.3.2.2 Anspruchsgruppe Öffentlichkeit und Medien

In Deutschland hat sich seit ca. dem Jahr 2000 einiges in der Wahrnehmung des ‚Elfenbeinturms‘ der Hochschulen getan. Nicht nur durch kritische Debatten, wie z.B. bei der Stammzellenforschung, sondern auch durch die Öffnung der Hochschulen auf Messen, in Labors, im Rahmen von Ausstellungen, Podiumsdiskussionen, Fernseh- und Radioshows. Es wird geforscht, reflektiert, inszeniert und diskutiert. Es besteht eine aktuelle Dialogbemühung von beiden Seiten, was zum Beispiel die ‚Berliner Gespräche‘ nochmals verdeutlichen konnten (vgl. Bucerius (2001): Protokoll der Berliner Gespräche, ausgerichtet von der Robert-Bosch Stiftung und ZEIT-Stiftung

Eblin). Bei dem ersten Berliner Gespräch zum Verhältnis der Wissenschaft zur Gesellschaft 2001 wurde sichtbar, dass es von der Öffentlichkeit und den Medien unterschiedlichste Ziele, Interessen und Erwartungen gibt. Dies fordert von den Wissenschaftlern und Forschern eine Vielzahl von Kompetenzen auf sprachlicher und sozialer – persönlicher Ebene, die von den meisten Forschern gar nicht erfüllt werden können bzw. nicht auf einem medienwirksamen Niveau. Erwartungen an die Universität und die einzelnen Forscher sind: sprachfähig sein, Bürgernähe auf Augenhöhe suchen, politische Einschätzungen und Beratung abgeben können, den Medien gegenüber offen sein und die eigene Arbeit transparent und ergebnisoffen darstellen können. Außerdem wird erwartet, dass die Wissenschaftler verantwortungsbewusst mit ihren Forschungsergebnissen umgehen (z.B. Stammzellenforschungs-Debatte etc.). All das sind klare Forderungen, die aber nicht immer in allen Facetten erfüllt werden können.

Die Realität eines Forschers sieht durchaus anders aus. Insbesondere sind junge Forscher – die sich noch bewähren müssen – einem hohen Zeit- und Erfolgsdruck ausgesetzt. Das Thema Öffentlichkeitsarbeit wird dabei bislang eher nebensächlich behandelt, weil es auch der weiteren Karriereförderung nicht dienlich erscheint.

Die Erwartungen der Medien sind: Hochschulen müssen sich und die von ihr erzielten Ergebnisse transparenter darstellen. Sie muss für Rat suchende Journalisten, Bürger etc. Anlaufstellen anbieten. Des Weiteren ist es wünschenswert, wenn die Forscher auf den Umgang mit den Medien vorbereitet werden und dafür auch Schulungen und Weiterbildung erhalten würden. Denn eines ist absehbar: je mehr Menschen persönlich von den Auswirkungen wissenschaftlicher Entwicklungen betroffen sind, umso größer werden die Auseinandersetzungen miteinander (vgl. Bucerius (2001): Protokoll der Berliner Gespräche, durchgeführt von der Robert-Bosch Stiftung und ZEIT-Stiftung Eblin).

Von Seiten der Universitäten werden die verschiedensten Wege teilweise bereits angegangen. Es wird aber auch klar, dass es Differenzen zwischen Selbstbild und Außenwahrnehmung gibt. Begeisterung für die Wissenschaft konnte zwar gewonnen werden (z.B. Kinderuniversität), ob sie aber auch die Akzeptanz der wissenschaftlichen Entwicklung fördert und Orientierungswissen vermitteln, ist ungeklärt und eher fraglich.

Vielmehr wird den Universitäten bewusst, dass die allgemeine Öffentlichkeit die Universitäten durchaus kritisch sieht. Bildungskatastrophen gehen schnell in die Medien ein, wie z.B. Jürgen Kluge, der Ex-Deutschland-Chef von McKinsey, der einen ‚Sanierungsplan‘ für das deutsche Bildungssystem vorgelegt hatte (vgl. Tenorth (2006), S. 7) und sogleich in allen Medien vertreten war und über den diskutiert wurde. Es steht die Kritik im Raum, dass die deutschen Universitäten im globalen Bildungsmarkt nicht konkurrenzfähig sind (vgl. Hölscher; Kreckel (2006), S. 64f).

Hintergrund dieser veränderten Stellung in der Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit ist das stärkere Bewusstsein dafür, dass die Universitäten für den wirtschaftlichen Erfolg und den Wohlstand des Landes mitverantwortlich sind und die Gesellschaft dementsprechend Erwartungen an die Universitäten stellt. So hat sich die Rolle von Wissen in der Gesellschaft verändert (vgl. Müller-Böling; Buch (2006), S. 56).

Anspruchsgruppe der breiten Öffentlichkeit und punktuellen Interessensvertretungen: **Anspruchsgruppe der Verbände**

Wichtig ist beim Blick auf die Verbände, dass sie nur punktuelle Interessensvertretungen (z.B. BUND oder BDI) sind. In dieser Arbeit soll exemplarisch für viele ein Verband und seine Interessen, als auch seine Macht herausgegriffen werden (ansonsten mehr dazu Brall (2009); VDI/VDE (2008); VDI (2007); VDE (2005); Wilde BDI (2005)): Der Bund der deutschen Industrie, kurz BDI genannt.

Dieser ist für die technischen Universitäten von besonderer Bedeutung, da von ihm klare Forderungen oder auch Kritik an die technischen Universitäten heran getragen wird. Als Verband der Verbände sind im BDI entsprechend seiner Satzung Wirtschaftsverbände und Arbeitsgemeinschaften der Industrie organisiert, „die Spitzenvertretung einer gesamten Industriegruppe für das gesamte Gebiet der Bundesrepublik Deutschland sind“ (vgl. Wilde (2005), Pressesprecher des Bundesverband der Deutschen Industrie e.V.)¹¹. Er sieht sich als Interessensvertreter von mehr als 100.000 Unternehmen und 8 Mio. Beschäftigten, deren Erwartungen er in Gesprächen, Tagungsbeiträgen etc. positioniert. Aktuelle Erwartungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

¹¹ Siehe unter Mission Statement des BDI. <http://www.bdi-online.de/de/bdi/72.htm> / Stand 08.08.2008

- Erwartung, dass die Universität berufsfähige Ingenieure ausbildet, die die Wirtschaft voran bringen, insbesondere die fachlich sehr gut ausgebildet sind und gleichzeitig noch eine Breite an Überfachlichen Kompetenzen erworben haben.
- Erwartung an die Ausrichtung der Forschung der Universitäten in Richtung Anwendungsorientierung, welche in Forschungsprodukte und Forschungs-Leistungen direkt umgesetzt werden kann.

Verbände sind Anspruchsgruppen, die nicht zu unterschätzen sind, da sie sich klar, so die Satzung des BDI, zur Aufgabe machen, dass sie die Meinung der Öffentlichkeit mitzuprägen haben, Allianzen schmieden müssen und sich für die Interessen der Wirtschaft engagieren. Sie lassen ihre Arbeit daran messen, wie erfolgreich sie ihrer Positionen in der politischen Wirklichkeit umgesetzt haben und pflegen hierfür ein überaus großes und einflussreiches Netzwerk in Parlamenten, Ministerien, Wirtschaft, Diplomaten und zu Wissenschaftlern selbst.

Zwischenfazit zur Anspruchsgruppe Öffentlichkeit

Was kristallisiert sich durch die Betrachtung der Anspruchsgruppe ‚Öffentlichkeit‘ heraus?

Wenn sich Hochschulen in der Öffentlichkeit legitimieren müssen, dann ist erforderlich, dass

- die Hochschulen Konzepte erarbeiten, wie sie von der Öffentlichkeit wahrgenommen werden wollen;
- ihre Vertreter (das sind alle, die mit der Öffentlichkeit Kontakt haben und nicht nur die Presse- und Marketingabteilung) auch die hierfür notwendigen sprachlichen und sozialen Handlungskompetenzen beherrschen. Der Umgang mit den Medien muss vorbereitet sein und durch passende Weiterbildungsangebote untermauert werden;
- die Universitäten dem Anspruch der veränderten Berufswelt – und damit den Forderungen der Verbände – nachkommen und ihren Absolventen neben der wissenschaftlichen Fachausbildung auch die Möglichkeit geben, Kompetenzen zu erwerben, die sie befähigt, auch in nichtgeplanten und nichtvorhersehbaren Arbeitssituationen angemessen zu handeln (vgl. Schmidt (2005), S. 15).

2.3.2.3 **Anspruchsgruppe Staatliche Organe**

Es hat sich nicht nur – wie oben beschrieben – die Wahrnehmung der Öffentlichkeit gegenüber den Hochschulen verändert, sondern auch das Verhältnis zwischen **Staat** und Hochschulen ganz grundlegend gewandelt. Während die Verantwortung des ‚Anstaltsstaates‘ für seine Hochschulen ebenso abnimmt, wie seine Fähigkeiten zur Finanzierung der immer kostspieligeren Ausbildung immer größerer Anteile seiner Bevölkerung, werden Gesellschaft und Hochschule in immer höherem Maße miteinander verwoben. Diese Entwicklung kann in zahlreichen Gesellschaften beobachtet werden, so zum Beispiel in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten, aber auch in Deutschland und Österreich (Müller-Bölling; Buch (2006), S. 58).

Im Mai 2007 hat die damalige **Bundesregierung** in einem Gesetzesentwurf die Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) beschlossen. Hintergrund dafür, so die Bundesministerin für Bildung und Forschung Schavan, bildete die Autonomie und die Freiheit für die Hochschulen. Die Hochschulen sollen so in die Lage versetzt werden, die Detailsteuerung des Staates hinter sich zu lassen und mehr Gestaltungsfreiräume zu erhalten. Dabei wurden gleichzeitig neue Steuerungselemente z.B. mit der Exzellenzinitiative und dem Hochschulpakt eingeführt. Die aktuelle Regierung hat diesen Beschluss im Oktober 2009 nochmals bestätigt (vgl. Pressemitteilung des BmBF 098/2007).

Das heißt aktuell für Bund und Land: die Bildungshoheit liegt im Rahmen der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland bei den Bundesländern. Dem Bund obliegt nur noch die Zuständigkeit für den außerschulischen Bereich der Aus-/ Weiterbildung. Durch die Föderalismusreform ist die Kompetenz der Rahmengesetzgebung für allgemeine Grundsätze des Bereichs der Hochschulen entfallen (vgl. Voßkamp; Nehlsen; Dohmen (2007), S. 103).

Nach dem ersten Entwurf zur Umsetzung der Föderalismusreform im Hochschulbereich des **Landes Baden-Württemberg** soll der Gestaltungsspielraum des Landes im Bereich des Hochschulrechts ausgeweitet werden. Auch auf Landesebene soll den Hochschulen mehr Flexibilität und Autonomie eingeräumt werden. Wunsch ist es, dadurch die Positionierung der Hochschulen im nationalen und internationalen Wettbewerb zu unterstützen. Gleichzeitig sollen die Rahmenbedingungen für Lehre und Lehrpersonal, die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung in der Forschung und

die Organisationsstrukturen verbessert werden (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz-LHG) vom 1.1.2005 (GBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17.12.2009 (GBl. S. 809, 816)).

Der Schwerpunkt des Gesetzes liegt in der Neuordnung der Personalkategorien. Die Lehre gewinnt an Bedeutung. Deshalb sollen neue Personalkategorien des Dozenten (in der aktuellen Diskussion bekannt als ‚Lecturer‘) und der des ‚Akademischen Mitarbeiters‘ eingeführt werden. Des Weiteren ist eine Schaffung der sogenannten ‚Lehr-/ Forschungsprofessur‘ vorgesehen. Eine Öffnung vom Prinzip der Gruppenschulen¹², Selbstauswahlrecht der Hochschulen und für die Universität Karlsruhe (TH) und das Forschungszentrum Karlsruhe GmbH wird der Weg zu einem inhaltlichen und organisatorischen Zusammenwachsen eröffnet (vgl. Gesetz über das Karlsruher Institut für Technologie (KIT-Gesetz – KITG) in der Fassung vom 14. Juli 2009 (GBl. S. 317ff), als auch im Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz-LHG) vom 1.1.2005 (GBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17.12.2009 (GBl. S. 809, 816)).

So nimmt der Einfluss des Staates ab: Den Universitäten wird mehr Autonomie und Freiheit zugestanden. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass durch die Ressourcen des Staates Wissenschaft gesteuert werden kann. Allein durch die Entscheidung, ein bestimmtes Fach zu entwickeln oder seine Entwicklung eher zu vernachlässigen, kann beispielsweise eine wichtige Entscheidung gefällt werden. Auch wird beispielsweise die Zahl der so genannten ‚sensiblen‘ Fächer im Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Bereich größer (vgl. Thieme, Werner (1996), S. 836f). Im Bereich der Personalauswahl ist insbesondere das Thema ‚Berufung von Professoren‘

¹² Die Gruppenschule ist das Ergebnis eines gesellschaftspolitischen Prozesses, der vornehmlich von den Studierenden initiiert und getragen wurde und die Forderung nach einer größeren Demokratisierung der Hochschulen beinhaltete (vgl. Hartmer (2004), S. 179).

Die Hochschule des Hochschulrahmengesetzes (HRG) ist eine in Gruppen gegliederte Hochschule (vgl. Thieme (2004), Rn. 610). Gemäß § 37 Abs. 1 Satz 3 HRG gibt es folgende Gruppen: (1.) die Hochschullehrer, (2.) die akademischen Mitarbeiter, (3.) die Studenten und (4.) die sonstigen Mitarbeiter. Die Bildung der Gruppen innerhalb der Mitglieder der Universität ist vor allem rechtlich bedeutsam im Hinblick auf die Mitwirkung in den Kollegialorganen (Gremien) im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung (vgl. Thieme (2004), Rn. 610; 618). Das Prinzip der Gruppenuniversität wird so durchgeführt, dass in den Gremien grundsätzlich alle Mitgliedergruppen vertreten und stimmberechtigt sein müssen. Abhängig vom betroffenen Sachgebiet müssen Professoren über die absolute Mehrheit der Mitglieder und der Stimmen verfügen, z. B. in Fragen der Lehre, der Forschung etc. (siehe § 37 Abs. 1 Satz 5 HRG und Hartmer (2004), S. 179).

ein sehr einflussreiches und gewichtiges, weil das Ministerium die Möglichkeit hat, die Zustimmung zu verweigern.

Die Anspruchsgruppe KMK (ständige Konferenz der Kultusminister) ist zuständig für alle Angelegenheiten der Kulturpolitik, die von überregionaler Bedeutung sind. Ziel ist eine gemeinsame Meinungs- und Willensbildung und eine gemeinsamen Vertretung. Der KMK gehören alle Kultus-, Wissenschafts- und Kulturminister der 16 Länder an. Die Aufgaben sind deckungsgleich mit den Länderaufgaben und betreffen das Aufgabengebiet ‚Hochschule‘ (vgl. Schulz-Hardt, Joachim (1996), S. 1658ff).

Aktueller Schwerpunkt der KMK ist die Mitwirkung an der europäischen Einigung¹³, was u. a. die Hochschulen direkt betrifft. So gehört der Punkt der Verstärkung der ‚Europäischen Dimension‘ im gesamten Bildungswesen zu einem der vorrangigen Arbeitsziele, was sich in der Einführung der BA/MA Abschlüssen ausgewirkt hat.

Anspruchsgruppe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Diese Kommission ist eine Einrichtung zwischen Bund und den Ländern¹⁴ mit der Zielsetzung einer gemeinsamen Bildungsplanung, der Einrichtung von Modellversuchen im Bildungswesen und der gemeinsamen Forschungsförderung (vgl. Schlegel (1996), S. 1690f). Dabei haben die Beschlüsse der Kommission keine verbindliche Wirkung, sie sind lediglich Empfehlungen an die Regierungschefs des Bundes und der Länder. Die Regierungschefs wiederum können nach einer entsprechenden Beschlussfassung eine Bindewirkung für ihre Länder herbeiführen (vgl. Schlegel (1996), S. 1691). Vor allem im Bereich der Forschungsförderung hat sich die BLK bewährt und erfährt durch die Verzahnung von Fach- und Finanzplanung große Zustimmung.

¹³ Zwar haben die Beschlüsse der KMK nur Empfehlungscharakter, da alle Beschlüsse in den Ländern akzeptiert und dann auch noch in Gesetzen und Verordnungen umgesetzt werden müssen. Doch wie man an der Einführung der BA/MA Studiengänge verfolgen konnte, werden ihre Beschlüsse durchaus streng umgesetzt. So hat die KMK die strikte Einführung der BA/MA Abschlüsse an den Hochschulen massiv geprägt und in Deutschland die ‚Berufsfähigkeit‘ nach dem BA-Abschluss als Maßstab für die deutschen Hochschulen gesetzt. Andere Länder wie z.B. Finnland waren hier offener (vgl. Witte (2006), S. 26).

¹⁴ Die Mitglieder der BLK setzten sich aus den Ministerien der Bundesregierung und den einzelnen Landesregierungen zusammen (vgl. www.blk-info.de/index.php?id=32 geladen am: 27.11.2007): z.B. aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Finanzen, Bundeskanzleramt, etc. und Landesregierungsmitglieder aller 16 Länder.

Forderungen, die die BLK erhebt, sind u. a. mehr Freiheit und offenerer Gesetzgebung (Föderalismusreform) oder auch der Verbesserung der Rahmenbedingungen für Nachwuchswissenschaftler.

Eine weitere Anspruchsgruppe des öffentlichen Bereiches ist der Wissenschaftsrat (WR): der WR ist ein Gremium mit zwei Kommissionen, einmal der ‚Wissenschaftlichen Kommission‘ und zum anderen der ‚Verwaltungskommission‘¹⁵. Ziel ihrer Arbeit soll es sein, die Interessen der Wissenschaft so überzeugend wie möglich zu vertreten.

Die Aufgabe des WR:

- Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung und deren Abstimmung mit den Erfordernissen des Landes (sozial, kulturell und wirtschaftliche Gesichtspunkte),
- Beratung von Hochschulbauförderungsgesetzen,
- Gutachterliche Stellungnahmen (vgl. Benz (1996), S. 1670ff).

Dabei spricht der WR ‚nur‘ Empfehlungen aus, denen keine Verbindlichkeit zukommt. Dennoch kann der Einfluss in die Regierung als sehr groß angesehen werden, da die Wissenschaft in ihren Forderungen schon auf manches verzichtet, was sie für sinnvoll erachten würde und im Gegenzug die Politik dafür eine ungewöhnlich starke faktische Bindungen an die Empfehlungen aufbringt. Ungeachtet dessen, was hier in der Praxis geschieht, betreibt der Wissenschaftsrat lediglich Politikberatung (vgl. Benz (1996), S. 1687).

Des Weiteren spricht der WR explizit die Empfehlung aus, dass Großforschungseinrichtungen und Hochschulen in einzelnen Forschungsfeldern eng zusammenarbeiten sollen. Insbesondere soll die Vernetzung dieser beiden Einrichtungen in der Lehre verstärkt werden (vgl. Benz (1996), S. 1680).

Als letzte hier aufgeführt sind die Anspruchsgruppen im Bereich der Öffentlichkeit: die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Landesrektorenkonferenz (LRK). HRK und LRK haben eine Zwitterrolle aus Öffentlichkeit und Exekutivelement der Hochschulautonomie sowie Interessensverband.

¹⁵ Sie setzen sich zusammen aus Vertretern der Wissenschaft, anerkannten Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens und anerkannten Personen, deren dienstliche Berufstätigkeit in der Förderung der Wissenschaft liegt. Zusätzlich sind darin noch Politiker der Länder und des Bundes vertreten.

Die HRK ist Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess und ‚Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit.‘ Sie befasst sich mit allen Themen, die Aufgaben der Hochschulen betreffen: Forschung, Lehre und Studium, wissenschaftliche Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, internationale Kooperationen sowie Selbstverwaltung.

Zwar hat die HRK keine rechtliche Wirkungsmacht nach innen in die Hochschulen, aber sie koordiniert das Verhalten ihrer Mitglieder und bringt die Sichtweisen in Forschung, Lehre und Studium in Bund und Land, als auch internationalen Gremien zur Geltung (vgl. Erichsen (1996) S. 1647). Dies wiederum beeinflusst die Hochschulen nicht unbedeutend.

Explizite Aufgaben der HRK lassen sich in folgenden Stichworten zusammenfassen:

- Informationen und Öffentlichkeitsarbeit,
- Interessenvertretung und Kooperationen,
- Pflege internationaler Kontakte,
- Bewältigung der Überlastungssituationen durch die zunehmende Studiennachfrage (vgl. Erichsen (1996), S. 1648 ff).

Die LRK fördert das Zusammenwirken ihrer Mitgliedsuniversitäten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre. Dabei nimmt sie die Interessen der Hochschulen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich wahr, sowohl in der Hochschulpolitik wie auch in der Öffentlichkeit.

Zwischenfazit zur Anspruchsgruppe der Staatlichen Organe

In der Anspruchsgruppe ‚Staatliche Organe‘ finden sich eine Vielzahl von verschiedenen Gruppierungen wieder. Zwar haben viele von ihnen keine rechtliche Bindewirkung, üben aber durch ihre wechselseitige Abhängigkeit und Vernetzung in den erwähnten Landes- und Bundesgremien einen großen Einfluss aus. Es ist deutlich geworden in welchen komplexen Netzwerk sich die Hochschulen befinden.

Für die Hochschulen bietet sich durch größere gesetzlich Autonomie auch umfassendere Gestaltungsspielräume. Diese bringen in Konsequenz auch eine Übernahme von mehr Verantwortung für die Hochschulen mit sich. Des Weiteren wird die Lehre in der Leistungserbringung an Gewicht gewinnen.

2.3.2.4 Anspruchsgruppe Finanzierung

Die Universitäten in Deutschland befinden sich hauptsächlich in staatlicher Trägerschaft. Nach der grundgesetzlichen Aufgabenteilung sind die Hochschulen Angelegenheit der Länder.

Für das Jahr 2005 wurde am 27.06.2007 vom Statistischen Bundesamt das Dokument „Bildung und Kultur – Finanzen der Hochschulen“ veröffentlicht, das detaillierte Daten zu den Hochschulausgaben und zu ihrer Finanzierung liefert (vgl. Statistisches Bundesamt (2007)¹⁶).

Die Gesamteinnahmen der deutschen Hochschulen von Mrd. € 30,974 werden demnach wie folgt gesplittet:

- Verwaltungseinnahmen: Mrd. € 10,146 (~33%)
- Grundmittel: Mrd. € 17,167 (~55%)
- Drittmittel: Mrd. € 3,662 (~12%)

In diesen Zahlen sind keine Einnahmen der Hochschulen aus Zahlungen des Bundes für die Finanzierung der Grundausrüstung berücksichtigt, die z.B. im Rahmen des Hochschulbauförderungsgesetzes oder des Hochschulerneuerungsprogramms fließen.

Die Verwaltungseinnahmen kommen fast ausschließlich aus den Hochschulkliniken. Sie umfassen u. a. die Einnahmen aus Gebühren und die Einnahmen aus Krankenbehandlungen (vgl. Statistisches Bundesamt (2007), Anhang 3).

Die Grundmittel sind die Mittel, die den Hochschulen im Rahmen der Grundausrüstung aus den Landeshaushalten zufließen.

„Drittmittel sind solche Mittel, die zur Förderung von Forschung und Entwicklung sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Lehre zusätzlich zum regulären Hochschulhaushalt (Grundausrüstung) von öffentlichen oder privaten Stellen eingeworben werden.“ (vgl. Statistisches Bundesamt (2007), Anhang 3). Sie teilen sich nach ihrer Herkunft folgendermaßen auf:

Gesamte Drittmittel	Mrd. €	3,662
Deutsche Forschungsgemeinschaft:	Mrd. €	1,085
Freie Wirtschaft:	Mrd. €	1,028

¹⁶ Auch die zwischenzeitlich aktuelleren Zahlen des Statistischen Bundesamtes ergeben ein ähnliches Splitting.

Bund:	Mrd. €	0,706
Internationale Organisationen:	Mrd. €	0,342
Stiftungen und dergleichen:	Mrd. €	0,276
Sonstiger öffentlicher Bereich:	Mrd. €	0,225

Für die Fächergruppen Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften stellt sich die Einnahmensituation völlig anders dar: Beiden Gruppen ist ein deutlich höherer Drittmittelanteil gemein, der um die 30% von den Gesamteinnahmen liegt. Aufgewendet werden die Einnahmen zu >70% für Personal und rund 10% für Investitionen, während der Durchschnitt für die Personalausgaben für alle Hochschulen bei ~60% liegt. Wegen dieser starken Dominanz der Personalausgaben an den Gesamtausgaben ist der Stellenplan das Kernstück des Haushaltsplanes (vgl. Schuster (1996), S. 1074).

Mit diesen einleitenden Informationen zur Finanzierung der Hochschulen lassen sich nun die Anspruchsgruppen der Finanzierung diskutieren.

Dabei soll auf die Anspruchsgruppen, die für die Verwaltungseinnahmen der Hochschulkliniken verantwortlich sind (im Wesentlichen öffentliche und private Krankenkassen), im Weiteren nicht eingegangen werden.

Den mit Abstand größten Beitrag leistet die Anspruchsgruppe der Länder und des Bundes über die Finanzierung der Grundmittel und einen Teil der Drittmittel. Gleichwohl muss festgestellt werden, dass im Vergleich zu einigen anderen Ländern, wie z.B. den skandinavischen Ländern, die Höhe dieser Finanzierung prozentual zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) eher gering ist (vgl. Voßkamp; Nehlsen; Dohmen (2007), S. 107).

Nach Oppermann führt die finanzielle Abhängigkeit der Hochschulen vom Staat zu einer Lähmung der Reformfreudigkeit der Hochschulen. Resultiert aus der Inaktivität einer Hochschule kein Nachteil oder kann sie keine wirklichen Vorteile in einer Aktivität sehen, stellt sich unmittelbar die Frage des Nutzens von Eigeninitiative (vgl. Oppermann (1996), S. 1030).

In Baden-Württemberg besteht seit längerem ein System von Globalzuschüssen, um den Universitäten ein gewisses Maß an Finanzautonomie einzuräumen. Mit diesem Begriff des ‚Globalhaushaltes‘ ist die umfassende Zuweisung von Haushaltsmitteln an die Hochschulen gemeint. Dabei bestehen keine zwingenden Vorschriften darüber, wann und wofür die Mittel auszugeben sind. Es besteht der Grundsatz, dass bei sachlichen Verwaltungsausgaben die sachliche Bindung im Interesse einer pauschalen Bud-

getvorgabe weitgehend aufgegeben wird (siehe auch Oppermann (1996), S. 1030).

Als Vorteil globaler Mittelzuweisung gilt, neben der Sachnähe die Möglichkeit, Personalmittel in Sach- und Investitionsmittel umzuwandeln und umgekehrt. Auf diese Weise wird ein Anreiz geschaffen, z.B. in bestimmten Budgetbereichen Einsparungen vorzunehmen, die an anderer Stelle wieder Freiräume bieten.

Trotzdem ändert dieses neue System erst einmal nichts am Umstand, dass aufgrund der knapper werdenden Grundmittel und den gestiegenen Finanzierungsbedürfnissen die Hochschulen ihren Aufgaben in Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung ohne zusätzliche Mittel nicht mehr gerecht werden können.

Eine Möglichkeit der Universitäten an Zusatzeinnahmen durch Landesgelder zu gelangen, ist, die Vereinbarungen von Zielen mit dem zuständigen Ministerium. Allerdings birgt dieses Verfahren für die Universitäten das Risiko, dass bei Nichterreichung der genannten Ziele die Gelder zurück zu zahlen sind.

Drittmittel dienen zunehmend als Ersatz für eine unzureichende Grundausstattung (Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2000), S. 10ff). Ohne die ergänzende Finanzierung durch Mittel Dritter käme die Forschung, insbesondere in den naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern, kaum weiter (siehe auch oben). So hat sich ein zweigleisiges Finanzierungssystem aus Grundausstattung des Staates und Zusatzfinanzierung durch Dritte für bestimmte Forschungsprojekte etabliert (vgl. Sandberger (1996), S. 1089).

Gleichzeitig fördern Drittmittel den wissenschaftlichen Wettbewerb, da sie eingeworben werden müssen. Dieser Wettbewerb wird in einem gewissen Rahmen als ein Qualitätsmerkmal gesehen, da natürlich nicht alle Anträge genehmigt werden, sondern i. d. R. begutachtet werden und die Projekte damit eine Evaluation erfahren. In der öffentlichen Diskussion wird diese Art der Finanzierung positiv gesehen, da sich an die Einwerbung von Drittmitteln vielfach Vorschläge einer leistungsbezogenen und differenzierten Form der Budgetzuweisung knüpfen. Gleichzeitig bedeutet dies für die Forschung selbst eine steigende Abhängigkeit von den Geldgebern und damit eine inhaltliche Determinierung der Forschung, politische Einflussnahmen,

etc. in die auch außerwissenschaftliche Zielsetzungen einfließen (vgl. Sandberger (1996), S. 1090).

Als problematisch ist zu sehen, dass die Bewilligung von Drittmittelvorhaben eine bestimmte Grundausstattung von Seiten der Universität voraussetzt, die nicht immer gegeben ist. Weiterhin wird in neuester Zeit auch auf private Drittmittel ein Gemeinkostenanteil für die Hochschule eingefordert und von Seiten der Universität eingezogen, was die Verwendung der Drittmittel für den eigentlichen Zweck reduziert.

Die wichtigste Förderinstitution für Drittmittel, und damit Anspruchsgruppe für die deutschen Hochschulen, ist die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)¹⁷. Ihre Stärke liegt in der breiten Akzeptanz ihrer Förderentscheidungen (vgl. Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2000), S. 10ff). Dies liegt in ihrem Aufbau begründet, der verschiedenste Interessengruppen berücksichtigt (von Einzelpersonen bis Projektgruppen oder Kooperationszusammenschlüsse). ‚Nervensystem‘ der DFG sind die Fachausschüsse, deren Mitglieder Experten auf den jeweiligen Forschungsgebieten sind und die von ihren Kollegen gewählt wurden. Hierdurch wird den Förderentscheidungen insbesondere eine hohe inhaltliche Kompetenz zugesprochen. Diese Fachausschüsse sind die Schlüsselfiguren beim Versuch der Selbststeuerung der deutschen Wissenschaft (vgl. Letzelter (1996), S. 1395).

Über die reine Forschungsfinanzierung hinaus kommen bei der DFG auch noch nichtfinanzielle Aufgaben hinzu, wie die Beratung des deutschen Parlaments und der Behörden, als auch die Pflege der Beziehungen zwischen Forschung, Wirtschaft und Wissenschaft im Ausland. Insbesondere gehört zu ihr die Aufgabe der Förderung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hierbei bemüht sich die DFG vor allem darum, die Unabhängigkeit der Nachwuchswissenschaftler zu unterstützen. So haben diese schon sehr früh das Recht, selbstständig einen Antrag auf Forschungsförderung zu stellen.

An zweiter Stelle bei den Drittmiteleinahmen steht die Anspruchsgruppe der ‚freien Wirtschaft‘. Dies sind i. d. R. Gelder, die zur Durchführung von

¹⁷ Definition der Aufgaben der DFG laut ihrer Satzung § 1 vom 2.8.1951 in: „Die Deutsche Forschungsgemeinschaft dient der Wissenschaft in allen ihren Zweigen durch die finanzielle Unterstützung von Forschungsaufgaben und durch die Förderung der Zusammenarbeit unter den Forschern.“ (in: Letzelter (1996), S. 1389).

Forschungsaufträgen von der Wirtschaft an die Hochschulen bezahlt werden. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass diese Anspruchsgruppe ihrer Herkunft nach sehr heterogen ist und bezüglich Branchen, Motivation, etc. kaum zu charakterisieren ist. Dies muss im konkreten Fall betrachtet werden.

Weitere Anspruchsgruppen der Finanzierung umfassen:

- die Europäische Gemeinschaft (EG), die neben der Forschungsförderung im Rahmen ihrer Forschungsrahmenprogramme auch Förderprogramme für den Hochschulbereich entwickelt hat (vgl. Schuster (1996), S. 1065). Zielsetzung der letztgenannten Programme ist es, den Bereich der Berufsausbildung und vorbereitenden Bildungsgänge der Hochschulen zum Kompetenzbereich der EG zu machen. Im Art. 3b des Vertrages über die Europäische Union von Maastricht hat sie sich zuständig erklärt für „einen Beitrag zu einer qualitativ hoch stehenden allgemeinen und beruflichen Bildung [...] in den Mitgliedstaaten.“ (vgl. Schuster (1996), S. 1065)
- den Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. (DAAD), der die Selbstverwaltungsorganisation der deutschen Hochschulen zur Förderung des akademischen Austauschs mit dem Ausland ist und zugleich eine ‚Mittlerorganisation‘ der auswärtigen Kulturpolitik (vgl. Bode (1996), S. 1401). Ihre Aufgaben gestaltet sie durch Mobilitätsprogramme (Förderung der individuellen grenzüberschreitenden Mobilität), Infrastrukturhilfeprogramme (u. a. Vermittlung von deutschen Wissenschaftlern zu Lehrtätigkeiten im Ausland), Hochschulförderprogramme (u. a. Förderung der Auslandsaktivitäten der Hochschulen), Informationsprogramme (Info und Beratung über Studienmöglichkeiten im Ausland). Die Finanzierung seiner Programme erfolgt zu rund 86% aus Bundesmitteln, der Rest stammt von weiteren öffentlichen und privaten Geldgebern, allen voran die Europäische Union. Die Länder selbst tragen durch gebührenfreie Studienplätze und Beurlaubung von Hochschullehrern bei (vgl. Bode (1996), S. 1402). Zum einen sind die geförderten Adressaten Einzelpersonen (Stipendiaten), zum anderen wird eine Zuwendung an eine Trägerorganisation (Universität) gegeben und dort als Drittmiteinnahme verbucht (vgl. Bode (1996), S. 1407).
- Private Geldgeber und Stiftungen, die immer mehr an Bedeutung gewinnen: Europäische Universitäten zeigen eine Tendenz zu privater Finanzierung nach amerikanischem Beispiel (hierunter fallen private

Vermögen und gemeinnützige Stiftungen). In Deutschland sind aktuell rund 20% der Stiftungszwecke auf Forschung und Entwicklung ausgerichtet. Generell scheint aber eine am Gemeinwohl ausgeprägte Bürgerkultur – im vgl. zu den USA – schwach ausgeprägt (vgl. Fahrni; Güttinger; Popovic (2004), S. 2). Die Gründe hierfür sind vielfältig und im wesentlichen auf Unterschiede im Stiftungsrecht (vgl. Fahrni; Güttinger; Popovic (2004), S. 3f) und auf die unterschiedliche Bereitschaft in qualitativ hochwertiger Bildung private Mittel einzusetzen, zurückzuführen. Einhergehend mit dem privaten Engagement und einer daraus resultierenden engen Bindung an ‚seine‘ Universität und der geschickten Aktivierung zur Philanthropie nehmen in den USA die Absolventen die Rolle des Mäzens und Sponsors ein (vgl. Fahrni; Güttinger; Popovic (2004), S. 2f).

Stiftungen haben darüber hinaus i.d.R. noch die inhaltlich orientierte Zielsetzung, sich Forschungsthemen anzunehmen, die ihrer Meinung nach vom Staat zu wenig unterstützt werden. Geographische und zeitliche Hintergründe spielen hier die hauptsächliche Förderrolle (vgl. Köstlin; Thomas (1996), S. 1439).

Als Beispiel soll an dieser Stelle exemplarisch die Alexander von Humboldt-Stiftung genannt werden, deren Stifter die Bundesrepublik Deutschland ist. Die Stiftung hat es sich zur Aufgabe gemacht, hoch qualifizierten Wissenschaftlern fremder Nationalität Forschungsstipendien zu gewähren (vgl. Berberich (1996), S. 1412f).

Die Nutzung eigener Vermögen der Hochschulen dafür ist in Deutschland bisher in Bezug auf die verfügbaren Mittel aber noch ein Randthema.

- die Studierenden, die in einigen Bundesländern über Studienbeiträge zur Finanzierung der jeweiligen Hochschule herangezogen werden¹⁸.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Bis heute ist die Anspruchsgruppe Finanzierung deutlich von Ländern und Bund dominiert. Zunehmend steigt aber die Bedeutung anderer Drittmittelquellen (d.h. ohne Bund und weitere öffentliche Quellen). Dies hat zur Folge, dass sich die Hochschulen vermehrt um diese Mittel bewerben und sich qualifizieren müssen, um sich einem steigenden Wettbewerb zu stellen.

¹⁸ vgl. <http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/> geladen am: 13.08.2007

Zwischenfazit zur Anspruchsgruppe der Finanzierung

Es zeigen sich deutlich die Tendenzen:

- der zunehmenden auch finanziellen Autonomie und Selbstbestimmung der Universitäten,
- der sich verringernden Grundausstattungen durch die öffentliche Hand und der daraus steigenden Bedeutung und Abhängigkeit der Einwerbung von Drittmitteln,
- der sich hieraus ergebenden Zunahme der Bedeutung einer konsistenten, transparenten und umfangreichen ‚Berichterstattung‘ gegenüber den Förderern.

2.3.2.5 Anspruchsgruppe Studierende

Die Studierenden sind eine der wichtigsten Anspruchsgruppen, die in den meisten Fällen unmittelbar und stark von der Wertschöpfung und den Aktivitäten der Universität betroffen sind. Sie sind letztendlich ‚als Berufsanfänger‘ eines der wesentlichen ‚Produkte‘, das die Universität hervorbringt. Anders als bei den Schulen spielen hier die Eltern und Elternvertretungen keine Rolle mehr. Vielmehr ist jeder Studierende für sich und sein Fortkommen an der Universität eigenverantwortlich. In dieser Selbstverantwortung haben die Studierenden sowohl Erwartungen an die Universität als System und speziell an ihre Lehrenden und Betreuer der eigenen Fakultät. Sie wollen eine Universität, an der sie fachlich ausgebildet und gleichzeitig in ihrer Persönlichkeit gefördert werden. Themen wie ‚bessere Betreuungsrelation‘, ‚Verkürzung der Studiendauer‘, ‚qualitativ hochwertige Lehre‘, ‚Weggang von der Massenuniversität‘, hin zu einer Universität, die ihre Studierende kennt, betreut und an ihrem Fortkommen interessiert ist, gewinnen zunehmend an Bedeutung. Weiterhin wird gefordert, dass Lehre nicht nur als zusätzliche Arbeitsbelastung neben Drittmittelinwerbung, dem Hervorbringen von Forschungsergebnissen und Veröffentlichungen gesehen wird, sondern die Lehre als Teil einer exzellenten Forschung verstanden wird. Und damit ‚gute Lehre‘ als gleichberechtigte Aufgabe neben der wissenschaftlichen Forschung gesehen wird.

Aus der Sicht der Studierendenvertreter Berg und Weber (Vorstände der Arbeitsgruppe vom ‚Freien Zusammenschluss von StudentInnenschaften‘ (fzs)) werden folgende gesellschaftliche Veränderungen gesehen, die direkte Auswirkungen auf die Studierenden haben und zu denen die Studierenden klare Ansprüche äußern. Zum einen der 1999 begonnene Bologna-

Prozess, zum anderen die formulierte Forderung des Rates der Europäischen Union, die EU und ihre Mitgliedstaaten „zum Wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (Berg; Weber (2006), S. 14) werden zu lassen. Beide Prozesse zusammen genommen, zeigen i. E. eine ähnliche Zielmarke, allerdings auf unterschiedlichen Ebenen.

Nach Berg und Weber geht die Umsetzung des Bologna-Prozesses über die Ziele (Transparenz und Vergleichbarkeit von Studiengängen mit Hilfe von Credit-Point-Systemen; Diploma Supplement, BA/MA Studiengängen) hinaus (vgl. auch Witte (2006)). Das heißt, dass der Ursprungsgedanke von den Studierendenvertretern begrüßt wird. Kritisiert wird, wie die Kultusministerkonferenz (KMK 2003) die Umsetzung betrieben hat. Die Studierendenvertreter bewerten die Umsetzung als Einschränkung des Zugangs zu Masterstudiengängen, womit aus ihrer Sicht ein ‚Bildungsabbau‘ betrieben wird, indem der BA zum Regelabschluss wird. Des Weiteren wird durch Veränderung der Zulassung in die reformierten Studiengänge der Weg von der „Massenuniversität zur prozessorientierten Veranstaltungs-Form vorangetrieben“ (vgl. Berg; Weber (2006), S. 16). Dies ist i. E. grundsätzlich zu befürworten. Gleichzeitig müsse aber sichergestellt sein, dass vom Staat die Mittel bereit gestellt werden, die es erlauben, den erhöhten Bedarf an Lehrenden zu finanzieren (vgl. Berg; Weber (2006), S. 14-16).

Indem seit 2006 in vielen Ländern Studiengebühren eingeführt wurden, hat sich an vielen Universitäten Deutschlands die Rolle der Studierenden von den ‚bloßen Nutznießern einer universitären Ausbildung‘ geändert. Themen, die die Studierenden hier besonders kritisch sehen, sind:

- Studiengebühren: diese sind aus Sicht der Studierenden keine Verbesserung der Hochschuleinnahmen, weil im gleichen Zug die staatlichen Mittel gekürzt werden. Vielmehr können Studiengebühren als ordnungspolitisches Instrument gesehen werden, die die Studierenden zu Kunden der Hochschule werden lassen.
- die Veränderung durch die Exzellenzinitiative, bei der einzelne Hochschulen Gewinner darstellen und damit profitieren. Die Studierenden sehen die Notwendigkeit einer generell besseren finanziellen Ausstattung aller Universitäten, die aber mit der Exzellenzinitiative nicht vorangetrieben wird.
- die veränderte Finanzierung der Hochschulen, die nicht wie bisher nach Auslastung und der tatsächlichen Studierendenzahl erfolgt, sondern

nach dem Erreichen von Zielvereinbarungen und Erfolgen der Universität wie Forschungsergebnissen, Studienabschlüsse, Drittmittelaufkommen (Berg; Weber (2006), S. 14f).

So ist aus der Perspektive der Studierenden in Frage zu stellen, ob die gewählten Instrumente der Zielerreichung, wie Betreuungsrelation, Studiendauer, Drittmittelinwerbung und Anzahl von Veröffentlichungen, quantitative Messgrößen sind und zu hinterfragen, ob diese geeignet sind zur Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen (vgl. Berg; Weber (2006), S. 14f). Damit wird in Frage gestellt, ob diese Messgrößen das Ziel unterstützen, den Studierenden eine überdurchschnittliche wissenschaftliche und berufsqualifizierende Ausbildung zukommen zu lassen.

Des Weiteren wird durch die veränderte Finanzierung und die Einführung von Studiengebühren die Zielsetzung der Mobilität nach Berg und Weber noch weniger erreicht. Vielmehr wird der Auslandsaufenthalt maßgeblich von der sozialen Situation der Studierenden abhängen. Weiterhin zeigt sich auch im Bereich der Studienfinanzierung der Einzug von Marktmechanismen. Staatliches Bafög als ‚Auslaufmodell‘ und alternativ Studienkredite von privaten Finanzinstituten als verzinsten Darlehen, die nicht mehr staatlich, sondern marktwirtschaftlich geregelt werden. Dies lässt darauf schließen, dass der wissenschaftlichen Ausbildung ein Eigeninteresse unterstellt wird und nicht als eine Notwendigkeit der Volkswirtschaft gesehen wird (vgl. Berg; Weber (2006), S. 14f).

Zu guter Letzt sind aus Sicht der Studierenden die organisatorischen und strukturellen Veränderungen zu sehen. Diese schränken aus Sicht der Studierendenvertretung die Mitbestimmung der Universitätsorgane ein. Es kann i. E. von einer Verschiebung der Mitbestimmung von Hochschulmitgliedern zu externen Aufsichtsräten (Universitätsrat) gesprochen werden. Die Studierenden sehen darin einen Demokratieabbau. Klare Abwendung von der sog. „Gruppenuniversität der Nachkriegszeit“ hin zur zentralen Entscheidungsstruktur der Leitungsorgane (vgl. Wissenschaftsminister Goppel (2006) in: Berg; Weber (2006), S. 15).

Zusammenfassend lässt sich aus Sicht der Anspruchsgruppe der Studierenden sagen: Die Universitäten stehen vor großen Herausforderungen mit dem bevorstehenden Anstieg der Studierendenzahlen, der Unterfinanzierung und des daraus resultierenden Geldmangels, sowie des europäischen Harmonisierungsprozesses und der Notwendigkeit des Wandels aufgrund

der Exzellenzinitiative. Universitäten verstärken bestehende Strukturen und Kompetenzfelder. Randfächer und kleine Fächer sind nicht konkurrenzfähig, was die Interdisziplinarität vermindert (vgl. Entwicklung der Universitäten Karlsruhe und Stuttgart in Bezug auf Geistes-/ Sozialwissenschaften). Die Universität bewegt sich weg von der demokratisch geführten Universität hin zum leistungsorientierten Wirtschaftsunternehmen, das marktgerecht agiert und sich lediglich an (kurzfristigen) Anforderungen des Arbeitsmarktes ausrichtet und den Schwerpunkt auf angewandter Forschung hat. Die Universität entfernt sich somit von staatlicher und gesellschaftlicher Kontrolle mit dem Charakter einer öffentlichen Bildungseinrichtung hin zu einer Einheit, die den Gesetzen der Marktwirtschaft unterliegt (vgl. Berg; Weber (2006), S. 18-20). Fraglich ist dabei, was aus den Ansprüchen und Erwartungen der Studierenden wird, die sich eine ‚gute Lehre‘ und damit wissenschaftliche Ausbildung wünschen. Gleichzeitig darf Bildung ihres Erachtens nicht nur als Eigeninteresse der Person verstanden werden, sondern als gesellschaftlicher Auftrag für ein wirtschaftsfähiges Land.

Zwischenfazit der Anspruchsgruppe der Studierenden

Die Ausführungen zeigen, dass auch von Seiten der Studierenden der Druck

- zur Verkürzung der Studienzeit,
- zu einer international vergleichbaren und international kombinierbaren und
- hochwertigen Ausbildung

zunimmt, um deren ‚Employability‘ (gemäß ihren eigenen Berufsvorstellungen) auf einem internationalen und zunehmend globalisierten Arbeitsmarkt sicherzustellen.

2.3.2.6 Anspruchsgruppe Mitarbeiter

Die Anspruchsgruppe Mitarbeiter splittet sich in Untergruppen auf. Diese reicht von unkündbaren Professoren über verschiedene Universitätsorgane bis zu den studentischen Hilfskräften.

Im Folgenden werden die wesentlichen Anspruchsgruppen, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, angesprochen und beleuchtet. Es sollen dabei nicht arbeitsrechtlich genaue Unterscheidungen dieser Mitarbeiter-Gruppen vorgenommen werden, sondern die Hauptgruppen der Bediensteten an der

Universität erläutert werden, die für die Lehre und Forschung zuständig sind bzw. diese Aufgaben in der Praxis wahrnehmen.

Gruppe der Professoren und Hochschullehrer

Die Anspruchsgruppe der Professoren und Hochschullehrer ist die Gruppe von Mitarbeitern, die aufgrund ihrer Qualifikation in einem wissenschaftlichen Fach selbstständig für Forschung und Lehre zuständig und verantwortlich sind. Im Vergleich zu diesen sind alle anderen Mitarbeitenden-Gruppen immer in Assistenz oder ‚Zuarbeit‘ für die Aufgaben eines Universitätsprofessors zu sehen (Krüger (1996b), S. 312). Professoren, in der akademischen Welt hierarchisch ganz oben angesiedelt, prägen im Wesentlichen die Arbeits-, Forschungs- sowie die Lehr- und Lernkultur einer Universität.

Die Hauptaufgaben eines Professors können wie folgt beschrieben werden: Forschung i. S. der Erkenntnisfunktion. „Laut einer auf Initiative der OECD erarbeiteten Definition ist Forschung die systematische, schöpferische Arbeit zur Erweiterung des Kenntnisstandes, einschließlich der Erkenntnisse über den Menschen, die Kultur und die Gesellschaft sowie deren Verwendung mit dem Ziel, neue Anwendungsmöglichkeiten zu finden.“ (Krüger (1996a), S. 267) Darunter wird auch die Ausbildung von Akademikern gesehen: im Zuge der Verwissenschaftlichung und Technisierung der Lebensbereiche ist eine hohe wissenschaftliche Qualifikation im Bereich von Forschung und Lehre erforderlich. Gleichzeitig müssen in anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern des Staates und der Gesellschaft mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden neue Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Krüger (1996a), S. 267). Diese gilt es an den ‚Nachwuchs‘ bestmöglichst zu vermitteln. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Phase nach dem Diplom bzw. zukünftig dem Master) ist ein Wesen bestimmendes Merkmal an einer Universität.

Zum Bereich der Forschung kann die Aufgabe der Innovation hinzu gezogen werden. Denn Forschung hat in vielen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen eine Innovationsfunktion (vgl. Krüger (1996a), S. 269).

Lehre als weitere Aufgabe gleichberechtigt neben Forschung: als Lehre hat das BVerfG eine „wissenschaftlich fundierte Übermittlung der durch die Forschung gewonnenen Erkenntnisse“ definiert (BVerfG 35, 79, 113 in: Krüger (1996b), S. 312). Es ist klar zu unterscheiden von bloßen „Anlern-

Wiederholungs- und Ausbildungsveranstaltungen“ (Evers in: Krüger (1996b), S. 312) der wissenschaftlichen Mitarbeiter und wissenschaftlichen Assistenten. Wesentliche Elemente der Lehre sind das Abhalten von Lehrveranstaltungen und inhaltliches und methodisches Ausgestalten von diesen. Dabei genießen die Professoren und Hochschullehrer absolute Lehrfreiheit, d.h. „Literatur und Rechtsprechung definieren die Lehrfreiheit als die freie Wahl von Gegenstand, Form, Methode und Inhalt sowie als Freiheit vor jedem fremden Eingriff in diese Bereiche.“ (OVG Berlin, WissR (1969), S. 178. In: Krüger (1996b), S. 314). Allerdings muss sich bei der Organisation von Lehrveranstaltungen innerhalb des Lehrbetriebs einer Fakultät jeder Lehrende mit Einschränkungen abfinden, die sich aus der Folge von Raummangel und Sachmittel ergeben. Wichtig ist, dass die Lehre keinem Selbstzweck dient, sondern den gesetzlichen Ausbildungsauftrag der Universität erfüllt. Innerhalb der Lehre muss der Professor bzw. Hochschullehrende noch zusätzlich seinen Prüfungsaufträgen nachkommen.

Die beiden Kernaufgaben der Forschung und Lehre werden im Dienstverhältnis eines Professors weisungsfrei wahrgenommen. Dienstvorgesetzter ist der Landesminister. Professoren haben keinen Vorgesetzten und unterliegen nicht der Gehorsamspflicht. Allerdings kann ein zuständiges Hochschulorgan notfalls auch koordinierend und anordnend eingreifen.

Im Vergleich zu den verschiedenen Produktions- und Dienstleistungssektoren unserer Gesellschaft und seiner verschiedensten Institutionen fällt auf, dass der Hochschulbereich besonders offene Zielsetzungen, kaum Zwangs-, Kontroll- und Steuerungsmechanismen von oben und eine starke innere Fragmentierung aufweist. Das hervorstechende Kennzeichen ist die sehr starke Rolle der professionellen Hauptakteure. Der Grund ist darin zu sehen, dass sie sehr großen Einfluss auf die Zielsetzung, das Management, die Verwaltung und den Arbeitsalltag haben (vgl. Enders (2004), S. 53). Nachvollziehen lässt sich dies mit einem kurzen Blick in die Wissenschaftshistorie, denn die Arbeit von einzelnen Forschern war letztendlich Ausgangspunkt für Spitzenleistung einer Universität oder einer Innovation. Die Grundrechte der Forschungsfreiheit konnte verstanden werden als die „Offenheit der Forschung durch den Vorrang der individuellen Initiative“ (Krüger (1996a), S. 308). Diese Freiheit war unabhängig von Staat, und den Ansprüchen der Gesellschaft.

Erwartungen und Forderungen der Anspruchsgruppe der Professoren

Zunächst beanspruchen die Professoren die ihnen im Gesetz zugesicherte Freiheit und Selbstbestimmung in Forschung und Lehre und eine hierfür ausreichende Grundausstattung an Personalstellen und Sachmitteln. Aufgrund der angespannten staatlichen Budgets ist aber an manchen Universitäten nicht immer umzusetzen, auch wenn dies als selbstverständlich erachtet wird. Der Blick in die Praxis zeigt, dass wegen Budgetkürzungen Gelder über Drittmittelanträge und – Projekte selber akquiriert werden müssen. Damit einhergehend nehmen administrative und Verwaltungstätigkeiten, Gremienarbeiten und Abstimmungs-, Vernetzungs- und Kooperationsfähigkeiten zu. Damit besteht die Gefahr, dass Forschung bis ins Detail gesteuert wird und nur noch zu einem kleinen Anteil der autonomen Selbstbestimmung unterliegt.

Viele Professoren klagen, dass sie für ihre eigene Forschungsarbeit kaum noch Zeit finden. Ausschlaggebend für deren Anerkennung ist aber die Arbeit in der eigenen Fach-Community, wofür – je nach Fachbereich – Veröffentlichungen in angesehenen Journals, große und erfolgreiche Drittmittelanträge, neue wissenschaftliche Erkenntnisse, Preise und Ausschreibungen etc. produziert und gewonnen werden müssen. Dies erfordert Zeit und Ressourcen.

Des Weiteren ist die Forschung an den Universitäten durch übermäßige Lehr- und Prüfungsbelastungen und durch permanente Unterfinanzierung in Gefahr (vgl. Krüger (1996a), S. 308).

So ist die Erwartung an die Universitätsleitung durchaus nach: Unterstützung im Verwaltungsbereich, ausreichend Personalstellen, genügend Sachmittel, Unterstützung in der Lehre oder Reduktion des Lehrdeputats, als auch der Anspruch, dass Eigenanteile bei Forschungsvorhaben (z.B. der Eigenanteil eines Antrag beim Europäischen Sozialfond (ESF) liegt bei über 50%) des Professors zentral von der Universität übernommen werden. In der Realität erfordert dies Verhandlungen mit der eigenen Fakultät und dem Rektorat.

Gruppe des Wissenschaftlichen Mittelbaus

Diese Gruppe ist sehr heterogen aufgebaut. Sie umfasst Dauerstellen, wie z.B. dem des Akademischen Rates, bis zu Zeitverträgen oder freiberuflicher Mitarbeiter.

Die Mitarbeitenden auf sog. ‚Dauerstellen‘, befinden sich meistens nach einer Promotion in wissenschaftlichen Assistenzstellen. Als besonderes Merkmal werden sie laut Wissenschaftsrecht als ‚unselbständig‘ angesehen, i. S. der primär wissenschaftlichen Dienstleistung in Forschung und Lehre an ihrem und für ihr Institut bzw. ihres dienstvorgesetzten Professors. Gleichzeitig soll ihre Tätigkeit in Forschung und Lehre zum Erwerb ihrer weiteren fachlichen Qualifikation dienen (Perschel (1996), S. 392). Das heißt, die zugewiesenen Dienstaufgaben dürfen sich nicht nur in unselbständiger Dienstleistung und ‚Zuarbeit‘ beschränken, sondern müssen darüber hinaus der eigenen Qualifikation dienen.

Der Vorteil dieser Gruppe im vgl. zu der nachfolgenden Gruppe (Mitarbeiter mit Zeitvertrag) ist, dass sie zumindest eine unbefristete und ‚sichere Stelle‘ haben auf der die Weiterqualifizierung grundsätzlich möglich ist. Allerdings können sie durch administrative Aufgaben und Lehrtätigkeit so eingenommen werden, dass oftmals nur wenig Zeit für eigene Forschungsarbeit bleibt. Der Anteil dieser Gruppen – aufgrund des Mangels an solchen Stellen – ist an der Universität nicht hoch.

Die größte Gruppe des wissenschaftlichen Mittelbaues umfasst die Gruppe der Mitarbeitenden mit Zeitverträgen. Hier finden sich grob eingeteilt drei Gruppen:

- Mitarbeiter nach dem Diplom, mit der Zielsetzung sich über eine Dissertation eine Weiterqualifizierung und damit den Forschungsnachweis zu belegen. Diese Doktoranden sind i. d. R. gleichzeitig in Forschungsprojekte und in der Lehre des Institutes eingebunden.
- Mitarbeiter in Graduiertenkolleg als weitere Möglichkeit zur Promotion (vom förmlichen Abschluss eines Studienganges bis zur Promotion), die auch eine besondere Form der Förderung der Doktoranden beinhalten. Sie sind weniger stark als die obige Gruppe in die Aufgaben des Institutes eingebunden und haben so die Möglichkeit, schneller zu promovieren. Des Weiteren erhalten sie in ihrem Kolleg gezielt Weiterbildungsangebote, Tagungsbeitragsmöglichkeiten, bezahlte Forschungsaufenthalte im Ausland, etc.
- Mitarbeiter in der Post-doc-Phase. Deren Aufgaben sind ganz ähnlich denen der unbefristeten Stellen (Administration, Lehre, Vertretung des Professors, Drittmittelinwerbung). Der Unterschied liegt darin begründet, dass die Post-Doc-Mitarbeiter i. d. R. einen klaren, zeitlich begrenz-

ten (Projekt)-Auftrag haben und damit durch den Aufbau von Forschungsaktivitäten/ Forschungsarbeitsgebieten/ -Gruppen und Netzwerken in der eigenen Fach-Community den ‚Grundstein‘ für ihre eigene wissenschaftliche Laufbahn legen.

Die Aufgabenvielfalt und die Stellung dieser drei Gruppen stellen sich durchaus sehr unterschiedlich dar. Im Bereich der Technischen Universität, im Gegensatz zu Geisteswissenschaftlichen Universitäten, werden die wissenschaftlichen Mitarbeiter sehr stark in die Lehre eingebunden. Damit haben sie sich mit der Vorbereitung der Vorlesung des Professors und dem Gestalten von selbstständig durchgeführten Lehrveranstaltungen, wie Seminare, Übungen, Tutorien oder Praktika auseinanderzusetzen.

Berufliche Entwicklungsmöglichkeit für die Gruppe der Mitarbeitenden mit Zeitverträgen: Für wissenschaftlich orientierte Doktoranden stellt eine Professur hinsichtlich Status, Prestige, Unabhängigkeit und Ressourcen eine attraktive Karriereentwicklung dar, auch wenn durch die Einführung der ‚W-Besoldungen‘ nochmals eine zusätzliche Etappe der Probe eingebaut wurde, bevor es zur Unkündbarkeit kommt (vgl. Enders (2004), S. 56f). Allerdings ist dieser Weg in die Wissenschaft und zur Professur als feste Laufbahn festgelegt, allerdings ohne Erfolgsgarantie. Eine Änderung und Wendepunkt ist mit der zuvor angesprochenen Neubewertung der Beschäftigungsstrukturen für Festangestellte eingetroffen. Zwar orientiert sich die Personalstruktur an der deutschen Hochschule immer noch am Lehrstuhl-/ Zeitmodell, gleichzeitig wird aber versucht, die Stellung und Unabhängigkeit von promovierten Nachwuchskräften durch die Einführung von Juniorprofessuren (in Anlehnung an das US-amerikanische ‚Tenure-Track-Modell‘) zu stärken (vgl. Enders (2004), S. 57f).

Eine ganz andere Möglichkeit, die von der Gruppe zeitlich befristeter Mitarbeiter – insbesondere für technische Fachrichtung – häufig angestrebt wird ist, mit der Dissertation seinen Forschungsnachweis zu erbringen und dann in die Wirtschaft zu gehen, um dort auf einer anderen Ebene bzw. schneller in eine entsprechend gewünschte Position zu gelangen.

Die aktuelle Situation für den gesamten wissenschaftlichen Mittelbau

Die Stellung und Arbeit an der Universität wird sehr häufig mit einer, im Vergleich zur freien Wirtschaft, niedrigen Besoldung und einer hohen Arbeits- und Berufszufriedenheit gesehen. Stichworte wie berufliche Selbstbestimmung, relativ freie Zeiteinteilung, wenig Vorgabe bezüglich

Arbeitsinhalten und Kontrollen sowie die Chancen neue Herausforderung aktiv angehen zu können, sind wesentliche Motivations- und Anreizfaktoren (vgl. Enders (2004), S. 59f).

Gleichzeitig kommt auf diese wissenschaftliche Zielgruppen in ihrer Rolle als Lehrende durch die Studienreform große Veränderungen zu: Verkürzung der Studiengänge, Strukturierung und Modularisierung, Lernzieldefinitionen, Einführung von Credit Points und Studienbegleitende Prüfungen (vgl. Witte (2006), S. 26; Dany; Szczyrba; Wildt (2008)) sind Themen, in die sie sich, i. d. R. zusätzlich zur normalen Arbeit einzuarbeiten haben.

Letztendlich gilt das Ziel sich wissenschaftlich weiter zu qualifizieren. Während die Mitarbeiter nach der Promotion ganz klar das Ziel vor Augen haben, eigene Arbeitsgruppen, Unterforschungsbereiche und Projekte aufzubauen, sind die Mitarbeiter vor der Promotion stark auf die Zielsetzungen ihres Professors ausgerichtet. Gleichzeitig steht es ihnen noch offen, ob sie einen Karriereweg innerhalb oder außerhalb einer Universität einschlagen werden.

Der Wunsch nach Förderung, Qualifizierung und Netzwerk ist aber allen Gruppen gemeinsam, besonders ausgeprägt allerdings bei den zeitlich befristeten Mitarbeitern (vgl. Brall (2009), S. 166ff).

Bei dieser Gruppe besteht nach Brall (2009) der Wunsch, auf die vielfältigen Aufgaben vorbereitet und bei der Umsetzung unterstützt zu werden. So werden – was z.B. die Teilnehmerzahlen der Baden-Württembergischen Hochschuldidaktik belegen (vgl. Brendel (2004); Macke (2005) S. 157f; EVALAG-Gutachten (2006); interne Jahresbericht 2008 des HDZ (2009)) – sehr gerne Angebote der Hochschuldidaktik angenommen, um auf dem Gebiet der Lehre die zu bewältigenden Aufgaben sicherer, schneller und qualitativ höherwertig durchführen zu können. Wichtig ist den Mitarbeitern dabei, dass die entstehenden Kosten durch den Arbeitgeber (Institut oder Universität) übernommen werden. Für den Bereich der Forschung gilt Ähnliches. Maßnahmen wie die Teilnahme an Tagungen, Konferenzen und Weiterbildungsmaßnahmen, die den Nachwuchs in Forschungsmethoden, Rahmenbedingungen (‘Wie schreibe ich einen DFG Antrag? Was habe ich dabei zu beachten?’) und Fach-Community einführen, werden erwartet. Vor allen Dingen besteht von Seiten der Doktoranden der Wunsch und die Erwartung, in angemessener Zeit promoviert zu werden und dafür die notwendige Anleitung, Zeit und Unterstützung zu erhalten (vgl. dazu

unveröffentlichte Umfrage der Doktoranden der Universität Karlsruhe (TH) durch Craanen; Trautwein (2007); Brall (2009), S. 166f).

Wenn man den internationalen Trend verfolgt, muss für die Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchts als problematisch gesehen werden, dass es eine stark wachsende Zahl an wissenschaftlichen Mitarbeitenden gibt, die nicht mehr in die formalen Personalstrukturen der Universitäten eingebunden sind. Vielmehr ist Ergebnis der steigenden Studierendenzahlen in manchen Fachbereichen und der hochschulpolitischen Neuausrichtung, dass eine nichtprofessorale Wissenschaftler-Schicht eingeführt wurde, die (Teil-Zeit)-Lehraufträge ohne Anstellung inne hat, sowie einer Schicht von extern finanzierten und mit Zeitverträgen ausgestatteten wissenschaftlichen Mitarbeitern.

Mit diesen zeitlich befristet beschäftigten Mitarbeitern ist eine kontinuierliche Beschäftigung nicht machbar (vgl. Enders (2004), S. 58). Damit wird die Förderung und Unterstützung von Seiten des Institutes auf ein Minimum beschränkt. Trotzdem haben diese Mitarbeiter sehr häufig das Interesse, den Kontakt an das Institut zu halten, um eventuell später an die Universität zurückkehren zu können.

Genauso erwarten die Mitglieder dieser Zielgruppe bei Übernahme von Lehraufgaben, dass sie hierfür Unterstützung erhalten und dafür nicht noch selber aufzukommen haben (siehe Beispiel der Hochschuldidaktik in Baden-Württemberg). Ein Mehrwert in verschiedenen Formen ist erwünscht, weil das Gehalt auch hier nicht adäquat ausfällt.

Gruppe der Studentischen und Wissenschaftlichen Hilfwissenschaftlern

Diese sind nebenberuflich tätige Studenten. Sie haben die Aufgabe, neben einer Unterstützung im Forschungs- und Verwaltungsbereich auch in geringem Maße in der Lehre tätig zu sein. Wohingegen die Gruppe der Tutoren, die sich ebenfalls aus Studenten vor dem Hochschulabschluss (also studentische Hilfwissenschaftler) rekrutieren, ausschließlich für die Lehre eingesetzt werden und dort Hilfsfunktionen wahrnehmen.

Motivation für diese Mitarbeitergruppe ist zum einen der Nebenverdienst während des Studiums und zum anderen die Zielsetzung den Kontakt in der eigenen Fachrichtung aufzubauen und einen Einblick in einem wissenschaftlichen Institut zu erhalten. Meistens ergeben sich in der Praxis aus dieser Tätigkeit langfristige Beziehungen, die dann später eventuell zu ei-

ner Doktorandenstelle verhelfen können bzw. andere Kontakte ermöglichen.

Auch diese Gruppe steht vor Aufgaben, bei denen sie durch Unterstützung und Weiterqualifizierung in ihre Tätigkeiten profitieren kann. So werden an manchen Universitäten beispielsweise mit dem Fachinhalt verzahnte Tutorenschulungen angeboten (Beispiele lassen sich dafür an den Universitäten Heidelberg, Konstanz, Ulm oder auch Hohenheim finden).

Gruppe des Nichtwissenschaftlichen Personals

Als eine dem Personenkreis des Nichtwissenschaftlichen Personals zugehörige Anspruchsgruppe lässt sich das Verwaltungs- und Technisches Personal sehen. Hierunter fallen Mitarbeiter, die eine Verwaltungsstelle inne haben, unabhängig davon, ob diese Personen einen Hochschulabschluss haben oder nicht. Ihre Aufgaben bestehen im Dienstleistungs- und Servicebereich für Forschung und Lehre. Da diese Mitarbeitergruppe keine Zielgruppe der Arbeit darstellt, wird an dieser Stelle auch nicht weiter auf sie eingegangen, der Vollständigkeit halber aber erwähnt.

Organe für die Mitarbeitenden und Universitäten

Anspruchsgruppe **Personalrat**: Dieser übernimmt schwerpunktmäßig die Vertretung des nichtwissenschaftlichen Personals. Explizit ausgenommen sind Professoren und Hochschullehrer. Das Landesvertretungsgesetz kommt hierfür zur Geltung. Ob sie auch für Mitarbeiter mit vorwiegend wissenschaftlicher Tätigkeit zuständig sind, ist landesabhängig. In Baden-Württemberg werden die Oberassistenten und OBERINGENIEURE, wissenschaftlichen Assistenten und auch die Lehrbeauftragten aus dem Geltungsbereich dieses Personalvertretungsgesetzes ausgenommen (vgl. Leuze (1996), S. 496). Inbegriffen sind allerdings die wissenschaftlichen Mitarbeiter (Doktoranden, Post-docs), wenn es z.B. um die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Lohnbezüge oder um Urlaub geht. Dieses Universitätsorgan hat klare Interessen der Mitarbeitervertretung und Ansprüche an die Universitätsleitung. Für den Fokus dieser Arbeit auf die Hochschuldidaktik und damit auf die Lehre wird innerhalb dieser Arbeit nicht weiter darauf eingegangen.

Als nicht zu unterschätzende Anspruchsgruppe für den Werdegang eines Wissenschaftlers ist die **Gleichstellungsbeauftragte** zu sehen. Nach § 4 LHG in der Fassung vom 05.01.2005 hat sie folgende Aufgaben: die Durch-

setzung und Unterstützung der Chancengleichheit von Frauen und Männern und Verankerung als durchgängiges Leitprinzip.

Die Gleichstellungsbeauftragte wirkt bei der Durchsetzung der verfassungsrechtlich gebotenen Chancengleichheit von Frauen und Männern und bei der Beseitigung bestehender Nachteile für wissenschaftlich tätige Frauen sowie Studentinnen mit. Sie nimmt an den Sitzungen der Fakultätsräte, des Senats und bei Berufungs- und Auswahlkommissionen mit beratender Stimme teil. Die Gleichstellungsbeauftragte ist dem Rektorat unmittelbar zugeordnet und hat ein unmittelbares Vortragsrecht. Sie ist in der Ausübung ihrer Tätigkeit nicht an Weisungen gebunden, was ihr eine gewisse Machtposition einräumt. Dies unterstreicht auch die Bedeutung der Gleichstellungsbeauftragten, wenn es z.B. um eine Einführung der Personalentwicklung geht oder die Hochschuldidaktik neu ausgerichtet werden soll.

Zugespißt lässt sich sagen: Von dieser Seite können klare Forderungen an ‚gendergerechte‘ Lehre aufkommen: Erwartungen, Vorschläge und Programmvorschlüsse wie die Universität zukünftig ihre Mitarbeiter, und hier insbesondere die Frauen fördert und unterstützt. Sie stellt ein Sprachrohr für die Wissenschaftler dar und hat die Aufgabe der Unterstützung der Wissenschaftler in ihrem Werdegang und ihrer Entwicklung. In ihrer Funktion ist die Gleichstellungsbeauftragte sowohl für Frauen, als auch für Männer zuständig.

Ebenfalls von großer Bedeutung ist der **Aufsichtsrat oder auch Universitätsrat**: Der Universitätsrat ist das Beratungs-, Planungs- und Kontrollorgan des Rektorates. Das Gremium beschließt die Struktur- und Entwicklungsplanung der Universität und kontrolliert die Geschäftsführung des Rektorats. Darüber hinaus schlägt der Universitätsrat Maßnahmen vor, die das Profil der Universität schärfen und ihre Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit erhöhen sollen. Das Gremium, das neben Senat und Rektorat seit 2005 für die Entwicklung der Universität verantwortlich ist, bilden neun international herausragende Vertreterinnen und Vertreter aus Industrie, Justiz und Wissenschaft.

Forderungen von Seiten des Aufsichtsrates: Besetzt mit anerkannten Managern wird von ihr die Universitätsleitung aufgefordert, eine klare Strategie für die Universität vorzustellen und Wege zur Zielerreichung aufzuzeigen. Hohe Priorität haben die erstklassige Ausbildung von Studenten und Akademikern und hervorragende Forschungs- und Innovationsleistungen.

Durch die Besetzung mit externen Persönlichkeiten, soll eine (unabhängige) Beratung und Kontrolle ermöglicht werden.

Zum Abschluss noch die **Anspruchs- und Interessensgruppe im Senat**. Dieser entscheidet in Angelegenheiten von Forschung, Lehre und Studium, die von grundsätzlicher Bedeutung sind und nicht durch Gesetz zur abschließenden Entscheidung einem anderen Organ, den Fakultäten oder den Universitätseinrichtungen übertragen sind. Zusammengesetzt ist dieser aus allen Mitgliedsgruppen der Universität (Dekane, Gleichstellungsbeauftragte, Wissenschaftlicher Mittelbau, Studierende, nicht wissenschaftliches Personal und Universitätsleitung). Zielsetzung des Senats ist es, das Mitwirkungsrecht der in der Hochschule Tätigen sicher zu stellen.

Zu den Aufgaben des Senats, der für den Bereich der Personalentwicklung und Hochschuldidaktik von Bedeutung ist, gehört insbesondere: Entscheidungen von grundsätzlicher Bedeutung in Fragen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Forderungen von diesem Organ: da sie erstmalig aus allen Mitarbeitergruppen vertreten sind, haben sie vielseitige Erwartungen. Wie der Alltag zeigt, liegt der Mehrzahl daran, Förderprogramme, Qualifizierungsprogramme und Ausbildungsgänge einzufordern und zu genehmigen.

Zwischenfazit zur Anspruchsgruppe der Mitarbeitenden

Vor dem Hintergrund der o. g. von den verschiedenen Anspruchsgruppen ausgehenden unterschiedlichen Anforderungen an die Universität und die universitäre Ausbildung werden die Erwartungen an den Mitarbeitenden (in ihren Tätigkeitsfelder von Forschung, Lehre und Management) verändert.

Mit Blick auf die Universitätsleitung/ Rektorat:

- Dieses muss in der Lage sein, die Aufgaben des ‚strategisches Management‘ (Ausrichtung der Universität) und ‚operatives Management‘ (Unternehmensführung) zu übernehmen und gegenüber den Mitarbeitenden in Verantwortung zu gehen und diese in ihrem Engagement und bei den vielseitigen Aufgaben zu unterstützen.
- Ziel- und verantwortungsbewusst mit ihren dafür zuständigen administrativen Einheiten und Stabsstellen die zur Verfügung stehenden Mittel zu bewirtschaften.
- Insbesondere wird eine wichtige Aufgabe der Universitätsleitung, die Gruppe der Wissenschaftler von der ‚Gesamtstrategie der Universität‘

zu überzeugen. Dies ist notwendig, weil alle Mitarbeiter sich im Zuge der Verbesserung der Forschungs- und Ausbildungsleistung und -qualität sich ebenfalls in festgelegte Strukturen, Regeln, etc. einfügen müssen und dadurch ‚gewohnte Freiheiten‘ abgeben werden müssen.

Mit Blick auf die Professoren / Hochschullehrer:

- Strategisches und operatives Management des Instituts oder der Abteilung (konsistent mit der Universitäts-Strategie),
- wettbewerbsfähige und anerkannte und damit transparente und messbare Forschungs- und Innovationsleistung (national und international),
- qualitativ hochwertige und damit transparente und messbare Ausbildungs- und Lehrleistung;
- Akzeptanz, zur gemeinsamen Ausrichtung in Forschung und Lehre auf eine universitäre Gesamtstrategie.

Der wissenschaftliche Mittelbau wird

- sich zukünftig (als Assistenz der Professoren) noch stärker in der Forschung und Lehre engagieren müssen, um die oben genannten Ziele zu erreichen
und
- hierfür von dem Hochschullehrer und der Universität Unterstützung benötigen.

Studentische und wissenschaftliche Hilfswissenschaftler

- müssen von Anbeginn als mögliche zukünftige wissenschaftliche Mitarbeiter in Betracht gezogen werden und dahin gehend auch gefördert und aufgebaut werden.

2.3.2.7 Fazit für die Anspruchsgruppen

Da nach jeder Gruppe der Mitarbeitenden bereits ein Zwischenfazit zur jeweiligen Anspruchsgruppe gezogen wurde, soll an dieser Stelle – um die Einheitlichkeit der Gesamtstruktur beizubehalten – das wesentliche aller Gruppen nochmals zusammengefasst werden.

Insgesamt kann in dieser Kategorie des Modells ein großer ‚Nachholbedarf‘ in Unterstützungsangeboten in Form von Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten, neuen Finanzierungsmöglichkeiten und einer Forderung nach einer professionellen Führungsarbeit im weitesten Sinne festgehalten werden.

Veränderung des bisherigen Angebots:

- Vermittlung der Studierfähigkeit (Universität muss disziplinspezifische Erwartungen an die Ausbildung der zukünftigen Studenten selbst sicherstellen),
- Angebot von attraktiven, hochwertigen Studienfächern, um die sogenannte ‚employability‘ und notwendigen Schlüsselkompetenzen zu erwerben. Die wissenschaftlichen Ausbildungen müssen die geforderte Zukunftsfähigkeit, angemessene Studiendauer, etc. sicherstellen (→ ‚Value for money‘).
- Schaffung von Angebot für den Bereich ‚life-long-learning‘ und Graduierten-Studiengängen sowie
- Schaffung von Angeboten von Tutorenprogrammen zur Unterstützung der Lehraufgaben der Institute.

Veränderung des Anforderungsprofils an die Mitarbeitergruppen:

- Erweiterung der Sozialkompetenz. Notwendig für die Legitimation in der Öffentlichkeit und der Vorbereitung der Wissenschaftler auf den Umgang mit Öffentlichkeit und Medien.
- Möglichkeit des Aufbaus von Management-Kompetenzen,
- Unterstützung beim Einwerben von Drittmitteln (Wahl der richtigen Finanzierungsquellen, Ausformulierung eines Antrages, Präsentation von Projekt-Vorschläge und den Ergebnisse, Administration der eingewobenen Projekt-Mittel),
- Unterstützung der Mitarbeiter mit Zeitverträgen effizient mitzuarbeiten in Lehre und Forschung mitzuarbeiten und trotzdem zeitgerecht die Dissertation fertig gestellt zu bekommen,
- Einführung in Managementmodelle,
- Support bei Change Management-Prozessen,
- ‚Gendergerechtigkeit‘.
- das Studienangebot den veränderten Rahmenbedingungen anzupassen und die Verbesserung der Lehrqualität voran zu treiben.
- die Erweiterung der eigenen Kompetenzen anzugehen (wie der Aufbau und Erwerb von: ‚persönlichen‘ Fähigkeiten zur Steigerung der Kreativitätsfähigkeit, Innovationsfähigkeit, etc., zum Erwerb von Sozialkompetenzen (Arbeiten in Teams, international, interdisziplinär, Dialog von Wissenschaft und Wirtschaft, etc.).

- bei der Einwerbung von Drittmitteln mitzuwirken, um eine höhere ‚Wettbewerbsfähigkeit‘ der Uni zu erreichen.
- beim Aufbau von berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen für Erwerbstätige, formalen Qualifizierungsmöglichkeiten (z.B. konsekutive Masterstudiengänge) zur Förderung der Durchlässigkeit der aktuellen Bildungsstrukturen und damit der Erhöhung der potentiell möglichen Teilnehmer an akademischer Ausbildung mitzuwirken.

2.3.3 Interaktionsthemen

Interaktionsthemen sind Anliegen, Interessen, Ressourcenbedürfnisse, Normen und Werte, die die Anspruchsgruppen formulieren und an die Universität herantragen.

Durch Analyse der Umweltsphäre und die Auffächerung der Anspruchsgruppen wurden bereits die aktuellen Entwicklungen sowie die jeweiligen Interessen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen deutlich. Im Folgenden sollen diese Interessen und Anliegen, die an die Hochschulen im Allgemeinen und insbesondere auch an technische Universitäten, herangetragen werden, aufgezeigt werden.

2.3.3.1 Ansprüche von Seiten des Landes

Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Herausforderungen des Demographischen Wandels versus denen des bevorstehenden und evtl. letztmaligen Studierendenanstieg bis 2010/2012 hat das Land Baden-Württemberg mit dem ‚Projekt Hochschule 2012‘ einen Prozess in Gang gesetzt, welcher die Ansprüche und Interessengegenstände an die Hochschulen nochmals klar heraus gestellt hat (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) (2006)).

Ausgangspunkt für diese Initiative war zum einen das Wissen, dass es Baden-Württemberg wirtschaftlich noch relativ gut geht, wenn die Wirtschaft gut ausgelastet ist und insbesondere mit gut qualifizierten Mitarbeitern versorgt ist. Dies ist unter anderem durch die Verrentung vieler hochqualifizierter Akademiker gefährdet. Wichtig ist für das Land, dass die arbeitsfähige Bevölkerung über eine hohe berufliche Qualifikation verfügt¹⁹ (vgl. MWK

¹⁹ Im Vortrag der Präsidentin des Statistischen Landesamtes Baden – Württemberg Meisterscheufelen beim Projekt Hochschule 2012, wurde dargestellt, wie die berufliche Qualifikation einen bedeutenden Einfluss auf das Risiko der Erwerbslosigkeit hat.

(2006), S. 14-17). So liegt Baden-Württemberg viel daran, seinen Nachwuchs sehr gut ausgebildet zu wissen.

Von Seiten des Landes werden an die Hochschulen folgende Forderungen gestellt:

- Ausbau der Studienplätze: Dabei wird das Land maximal die Hälfte des finanziellen Bedarfs beisteuern, die restlichen Mittel müssen die Hochschulen über neue Strukturen, Effizienz und Überlast schaffen²⁰ (vgl. MWK (2006), S. 18-22.), bzw. sich neue Einnahmenquellen (z. B. Fundraising und Sponsoring) eröffnen.
- Umstellung der Studiengänge bis 2010 auf BA/MA Studiengänge.
- Einführung der Qualität der Studiengang-Angebote. Dabei geht es u. a. um das Leistungsbewusstsein und der sichtbaren Bemühung um Qualität (vgl. Müller-Böling; Buch (2006), S. 52). Dies wird direkte Folgen auf die Auswahlkriterien von Studenten und Wissenschaftlern und Neuberufungen, in ihrer Rolle als Forscher und Lehrende, haben.
- Weiterbildungsangebote zu konzipieren, um den Bedarf des ‚Lebenslangen Lernens‘ gerecht zu werden (vgl. Müller-Böling; Buch (2006), S. 55). Das heißt die Hochschule muss sich darauf vorbereiten, dass sie sich nicht nur um die Phase zwischen Schulabschluss und Berufseintritt kümmert, sondern auch darüber hinaus (Stichwort Kade; Seiter (2005) ‚Entstehung einer habituellen gesicherten Professionalität des Individuums als Lerner‘ in dito).

2.3.3.2 Ansprüche von Seiten der Wirtschaft

Es werden von den Hochschulen sehr gut ausgebildete Akademiker erwartet, die neben der fachlichen Kompetenz zusätzlich über persönliche, soziale und methodische Kompetenzen verfügen. Insbesondere wird akademischer Nachwuchs in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern benötigt, der über soziale Kompetenzen verfügt, wie z.B. der Eignung zur Mitarbeiterführung oder interkultureller Kompetenzen (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2006), erste Podiumsdiskussion).

So ist die Wirtschaft durchaus bereit, die Hochschulen auch finanziell zu unterstützen, um direkten Nutzen für ihre Unternehmen und deren For-

²⁰ Vortrag von Dr. Herberger, Leitender Ministerialrat im MWK B.W beim Projekt Hochschule 2012.

schung- und Entwicklungsbereiche heraus zu ziehen, sowie zur Steigerung ihrer Innovationsfähigkeit. Für die Unternehmen steht eine stark ‚anwendungsorientierte Forschung‘ im Vordergrund. Dabei tritt das Interesse an rechtzeitigen bzw. schnellen Veröffentlichungen, oder dem Anspruch einen wissenschaftlichen Beitrag in der Fach-Community zu leisten, zurück.

Geldgeber aus der Wirtschaft sind nicht unbedingt auf einen längeren Zeitraum den Hochschulen gegenüber ‚loyal‘. Ergibt sich aus wirtschaftlichen Umständen eine Verlagerung der Interessenslage eines Unternehmens (z.B. durch die zunehmende Bedeutung von ‚Emerging Countries‘), wird es auch kurz oder mittelfristig seine Förderungspolitik diesen Gegebenheiten anpassen.

Dieser Nutzenaspekt im Sinne einer angewandten Forschung bzw. Industrieforschung muss nicht im Widerspruch zur Grundlagenforschung stehen, ist aber in der universitären Praxis häufig der Fall. Die Unterschiede zwischen ‚Grundlagenforschung‘, ‚anwendungsorientierter Forschung‘ bzw. ‚Industrieforschung‘ hat Beckers, Forschungsleiter eines multinationalen Unternehmens, so beschrieben:

„Auf der einen Seite gibt es Grundlagenforschung. Sie wird überwiegend von der öffentlichen Hand finanziert und überwiegend an den Universitäten betrieben, deren Hauptfunktion die wissenschaftliche Lehre ist. Um wissenschaftliche Lehre betreiben zu können, muß der Lehrende stets auf dem Stand der Forschung in seinem Fachgebiet sein, daher haben die Universitäten Grundlagenforschung zu betreiben. Das dabei gewonnene Wissen ist Gut der Allgemeinheit und ich hoffe, das bleibt auch in Zukunft so. Andererseits gibt es industrielle Forschung und Entwicklung. Betrachtet man die Wirtschaft der westlichen Welt, dann wird Forschung in der Industrie nur betrieben, um Konkurrenten aus dem Markt zu drängen, um besser und (wirtschaftlich) erfolgreicher als sie zu sein. Grundlagenforschung erzeugt ein weltweites Reservoir an Wissen, wobei jedermann Kenntnis erhalten kann von dem, was andere getan haben. Im industriellen Bereich gibt es auch im Bereich der Grundlagenforschung starke Konkurrenz. Der Forscher an Universitäten will seine Forschungsergebnisse publizieren, um damit zu dokumentieren, dass er als Erster dieses Ergebnis „gefunden“ hat. Als Industrieforscher habe ich nicht das Ziel, ein Forschungsergebnis erstmalig zu publizieren, ja ich muss nicht einmal auf dem Stand der Forschung sein. Vielmehr ist mein Streben darauf gerichtet, etwas zu erfinden und zu entwickeln, was mir einen Wettbewerbsvorsprung gibt. Durch den Wettbewerb erhält die Gesellschaft die Waren in der Qualität, die sie fordert, wobei die Industrie in der Lage ist, die Wünsche des Marktes zu erfüllen, d.h. die Wünsche des Verbrauchers. So lange ich etwas entwickeln kann, das es meinem Unternehmen ermöglicht, ein besseres Produkt herzustellen kümmert es mich nicht, ob diese Entwicklung zum Fortschritt der Wissenschaft beiträgt oder nicht.“ (Harry Beckers, Forschungsleiter von Royal Dutch/Shell (1990) in: Krüger (1996a), S. 264)

Dieses Zitat zeigt deutlich, welchen Spagat die Forscher zu bewältigen haben. Die Ansprüche des Geldgebers, und dadurch des Kunden zufried-

den, zu stellen und gleichzeitig, dem eigenen Ziel der Forschungsleistung gerecht zu werden.

In Punkto ‚BA-/MA Studiengangseinführung‘ wird innerhalb der Wirtschaft eine kontroverse Diskussion geführt: Von den Befürwortern, wie z. B. dem Präsident der Industrie und Handelskammer Baumann (MWK (2006), S. 30) kommt das Argument, dass mit BA dem Bedarf an Fachkräften in der Wirtschaft abgeholfen werden kann:

„[...] sollten die jungen Menschen heute in kürzerer Zeit ausgebildet ein Grundwissen vermittelt bekommen, um dann ihr ganzes Leben lang im Beruf und nebenher weiter zu lernen. Das ist ein ganz entscheidender Unterschied gegenüber früher. Danach sollten sich auch die Hochschulen richten.“

Gegner dieser Einführung, argumentieren damit, dass z.B. der deutsche Ingenieur international sehr gut aufgenommen und anerkannt war und ein BA-Absolvent nicht als vollwertiger Ingenieur gesehen werden kann (vgl. z.B. Kaube (2007) FAZ-Artikel).

Zuletzt begegnet man in der aktuellen Diskussion immer wieder den Vorwürfen aus der Wirtschaft und von staatlicher Seite, dass Universitäten keine Markt- und Wettbewerbsorientierung vorweisen würden (vgl. Hölscher, Kreckel (2006), S. 64) und in starren Traditionen und Strukturen haften blieben.

Hier kommt erneut der Anspruch auf, dass Hochschulen in einen Wettbewerb zu treten haben, sei es bei der Gewinnung von Studierenden, der Ausbildung und Abnahme der ausgebildeten Studierenden, als auch wie bei der Rekrutierung und der Leistungsfähigkeit von Wissenschaftlern.

2.3.3.3 Ansprüche von Seiten der Mitarbeiter

Die Interaktionsthemen der Anspruchsgruppe der **Professoren und Hochschullehrer** lassen sich aus dem obigen Kapitel ‚Anspruchsgruppen: Mitarbeiter‘ in folgenden Punkten ableiten. Diese sind:

- Freiheit und Selbstbestimmung in Forschung und Lehre,
- Ausreichende Grundausrüstung für Personalstellen aus Landesmitteln,
- Ausreichende Grundausrüstung an Sachmitteln, Räumen und optimale Rahmenbedingungen für die Erfüllung der Aufgaben in Forschung und Lehre,
- Unterstützung und hierzu entsprechende Angebotsvielfalt in der Aus-/Weiterbildung der Nachwuchswissenschaftler (z.B. in Form von Semi-

naren zu Themengebieten wie ‚Wissenschaftliches Schreiben‘, professionelle Antragsformulierung für DFG-Projekte‘, etc.),

- Befreiung von übermäßiger Lehr- und Prüfungsbelastung,
- Unterstützung bei den vielfältigen Verwaltungs- und Managementaufgaben, sowie der Wahrnehmung von Gremienaufgaben.

Hier könnte man zusammenfassend sagen, dass die Professoren und die Hochschullehrer die Ressourcen (Zeit, Ausstattung) einfordern, um ihre Forschungs- und Lehraufgaben erfolgreich bearbeiten zu können, für die sie ursprünglich an die Universität gekommen sind.

Für die Gruppe der **Wissenschaftlichen Mitarbeiter** sind berufliches Weiterkommen und möglichst große Freiheit der eigenen Forschungs- und Lehraktivitäten zu vereinbaren. Dies erfordert, dass ausreichend Zeit für die Forschung und Veröffentlichungen zur Verfügung gestellt wird. Gleichzeitig ist es für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter sinnvoll, ihnen Unterstützung zukommen zu lassen bei der Bewältigung der Instituts-Aufgaben, die neben der eigenen Qualifizierung zu leisten sind (in den Handlungsfeldern von Forschung, Lehre und Management) z. B. durch Weiterbildungsmöglichkeiten, Zugang zu Netzwerken, Vermittlung von wichtigen Kontakten anderer wissenschaftlicher Einrichtungen oder der Industrie. Für beide Tätigkeitsbereiche darf eine solide Grundausstattung (Personalstellen und Sachmitteln) erwartet werden.

Für die Aussicht und die Hoffnung auf interessante Forschungs- und Lehraktivitäten, freie Rahmenbedingungen in der Aufgabenerfüllung und einer Verbesserung der Einstiegsposition und Fortkommen nach der Dissertation nehmen Wissenschaftliche Mitarbeiter eine Besoldung in Kauf, die i. d. R. geringfügiger ausfällt als die Vergütung einer vergleichbaren Position in der Wirtschaft.

Für die Gruppe der **studentischen Mitarbeiter** ist neben der Gelegenheit eines Nebenverdienstes, die Möglichkeit wichtig, Kontakte in die eigene Fachdisziplin z.B. zu Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Assistenten zu knüpfen. Zielsetzung ist, hierdurch Orientierung zu gewinnen und Einblicke in interessante Forschungsprojekte zu erhalten, die z. T. auch zu Kontakten zu späteren Arbeitsgebern bzw. zu Promotionsstellen führen.

An die **Universität** selbst kann der Anspruch formuliert werden, ein transparentes und qualitativ hochwertiges Studienangebot anzubieten, welches

den Einstieg in die spätere Berufstätigkeit ermöglicht und unterstützt z.B. durch einen Career Service, Mentoring-Programme oder Coaching-Programme für zielorientiertes Studieren.

2.3.3.4 Fazit für die Interaktionsthemen

Was kristallisiert sich durch die Betrachtung der Kategorie der ‚Interaktionsthemen‘ der verschiedenen Anspruchsgruppen heraus?

Es kann festgehalten werden, dass die Erwartungen der drei Hauptanspruchsgruppen (Land, Wirtschaft, Mitarbeiter) an die Universität nicht deckungsgleich sind. Hinzu kommt, dass die Ressourcen von staatlicher Seite rückläufig sind und deshalb für die vielfältigen Aufgaben einer Universität nur beschränkte Ressourcen zur Verfügung stehen.

Bei der Betrachtung dieser Kategorie wird nochmals deutlich, dass

- zusätzlich zur heutigen ‚Wissensvermittlung‘ in der Fachdisziplin Angebote entwickelt werden müssen, um persönliche, soziale und methodische Kompetenzen erwerben zu können. Sowohl die Absolventen nach dem Diplom bzw. Master, als auch nach der Promotion benötigen für ihre Berufsfähigkeit sowohl Fach-, als auch überfachliche Kompetenzen, Förderer und Netzwerke um ihren beruflichen Weg vorantreiben zu können.
- die Mitarbeiter, die an der Universität verbleiben (sowohl Professoren, als auch der Wissenschaftliche Mittelbau) Unterstützung bei der Bewältigung der Anzahl an Aufgaben und Herausforderungen – zwischen Grundlagenforschung und deren Veröffentlichung, anwendungsorientierter Forschung zum schnellen Einsatz in der Wirtschaft, den dazu gehörigen Vertragsverhandlungen, der Schaffung von weiteren Studienplätzen, die adäquate Betreuung des eigenen Nachwuchts, der Umstellung der Studiengänge und der Schaffung von neuen Angeboten für Berufstätige – benötigen.

2.3.4 Ordnungsmomente

Die Ordnungsmomente entsprechen dem strategischen Orientierungswissen und werden mit den Dimensionen Strategie, Struktur und Kultur beschrieben. Damit für die Anspruchsgruppen regelmäßig der erwartete Nutzen hervorgebracht werden kann, müssen kontinuierlich die Bereiche der Umweltsphäre, die Anspruchsgruppen, die Interaktionsthemen analysiert werden und mit den vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen ab-

geglichen werden. Eine erfolgreiche Institution zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Strategie, ihre Strukturen und ihre Kultur aufeinander abgestimmt sind und zusammenpassen (vgl. Rüegg-Stürm (2004) in: Euler; Wilbers; Zellweger-Moser (2006), S. 22).

Ziel ist es, die richtigen Dinge zu tun (Effektivität). Diese Dinge sollen dann auch richtig getan werden (Effizienz) (vgl. Dubs 2005, S. 57ff). Nur wenn die Koordination auf einer tragfähigen Strategie aufgebaut werden kann, können die Herausforderung bewältigt werden. Damit alle Anspruchsgruppen für ‚das Ganze‘ agieren und reagieren können, muss ein gemeinsamer Sinnhorizont geschaffen werden. Denn je ausgeprägter der gemeinsame Horizont ist, umso leichter und ohne Konflikte kommen die Anspruchsgruppen miteinander zurecht. Die durch diesen Konsens gewonnenen Freiräume können auch als Motivationsfunktion gesehen werden (vgl. Dubs; Euler, et al. (2004), S. 82).

2.3.4.1 Strategie

Die Strategie einer Organisation gibt den Mitarbeitern Orientierungswissen und lässt ihnen eine Antwort auf die Frage des ‚Was‘ zukommen. Die Strategie ist für die Ausrichtung der Organisation wichtig (vgl. Euler, Wilbers; Zellweger-Moser (2006), S. 22). Um dabei dem Ziel der langfristigen Wettbewerbsfähigkeit gerecht zu werden, muss sich die Organisation u. a. folgenden Fragestellungen zuwenden und daraus ihre Strategie entwickeln (vgl. Dubs; Euler; et al. (2004), S. 84f):

- Welches sind die relevanten Anspruchsgruppen?
- Welche Anliegen und Bedürfnisse bringen diese Anspruchsgruppen ein?
- Welches Leistungsangebot kann bzw. will die Universität vorweisen?
- Welche möglichen Kooperationsfelder gibt es?
- Welche Kernkompetenzen und Kompetenzfelder sind vorhanden bzw. sollen aufgebaut werden?

Die Strategie spiegelt sich wieder in Visionen, Leitbildern und Universitätsprogrammen. Bis vor ein paar Jahren war dies für die Mehrzahl der Baden-Württembergischen Universitäten nicht explizit, sondern nur implizit gegeben.

Im Kontext der Analyse der Umweltsphäre konnte aufgezeigt werden, dass sich die Hochschulen und insbesondere die Universitäten aktuell massiv

verändern bzw. verändern müssen. Diese Tatsache spiegelt sich auch im Management und der Strategieausrichtung der Universitäten wieder. Nicht zu unterschätzen ist auch die Tatsache, dass mit jedem Rektoratswechsel die Möglichkeit bestehen kann, dass das strategische Vorgehen und die jeweilige Ausrichtung verändert werden.

Das Hochschulsystem und seine Hochschullehrenden erleben aktuell einen massiven Veränderungsprozess, welcher bei den Mitarbeitern Hoffnung und Ängste zugleich aufbrechen lässt: Rollenaufteilungen und Einflüsse der Akteure im Hochschulbereich sind, in Bezug auf Leistung und Qualität, Wettbewerb und Flexibilität, Leistungsbereitschaft und Verantwortlichkeit, in Bewegung geraten. Deutschland gehört dabei (wie z.B. auch Frankreich und Italien) zu den ‚großen und schwerfälligen Tankern‘, die nur mühsam in Bewegung zu bringen waren, aktuell aber in einer Geschwindigkeit voran schreiten, die kaum zu erwarten war.

Dabei zeichnen sich drei Grundtendenzen ab:

1. Heterogenisierung als Abkehr von einer Philosophie der Homogenität;
2. Dezentralisierung als Umstellung seitens der Regierungen auf Steuerungs- und Kontrollsysteme im ‚Freilauf bzw. zumindest der langen Leine‘, durch die die Hochschulen sehr viel mehr Autonomie erhalten, insbesondere für die Verantwortung ihres wissenschaftlichen Personals;
3. Schaffung eines marktfähigen Verteilungssystems für Ressourcen mit der gleichzeitigen Verstärkung des Wettbewerbs zwischen den einzelnen Hochschulen und auch innerhalb der eigenen Hochschule.

In der internationalen Hochschullandschaft wächst die Erkenntnis, dass das Management gezwungen ist, stärker in die Organisation Universität und ihr Management einzugreifen. Das heißt die Selbstständigkeit der Hochschullehrenden zu beschneiden und diese stärker zu reglementieren. So muß sie das Profil der Universität schärfen, um sich damit in diesem wachsenden Wettbewerb und Konkurrenzkampf behaupten zu können (vgl. Enders (2004), S. 65). Dazu bedarf es aber einer klaren Ausrichtung und auch Kommunikation innerhalb der Universitäten.

Dies ist durch die Exzellenz-Initiative in Deutschland aktuell angegangen worden. Der beschriebene Mangel wurde u. a. durch die Ausarbeitung der so genannten ‚dritten Säule‘ des Zukunftskonzeptes (neben den Säulen des Exzellenzclusters und der Graduiertenschule) der Universität ange-

gangen bzw. in Baden-Württemberg durch die Föderalismusreform und der ersten Gesetzesänderung (z.B. EHFRUG²¹) voran getrieben.

An der Universität Karlsruhe (TH) wurde die Strategie zum ersten Mal schriftlich formuliert und in alle Ebenen kommuniziert (vgl. internes Papier der Universität Karlsruhe (TH) (2006), S.3/ Bewerbung Exzellenz-Initiative). Wesentlich war hierbei, sich klar zur naturwissenschaftlich-technischen Ausrichtung zu bekennen, sich klar als Forschungsuniversität zu sehen und als weiteren wesentlichen Schritt sich mit dem Forschungszentrum Karlsruhe zu vereinen und das Karlsruhe Institute of Technology (KIT) zu gründen. Ziel hierbei war die Exzellenz in Forschung und internationaler Wettbewerbsfähigkeit.

2.3.4.2 Strukturen

Strukturen sind dazu da, dass die gesamten Aktivitäten einer Institution kohärent und abgestimmt ablaufen. Sie unterstützen die Mitarbeiter darin, die ‚Dinge richtig zu tun‘.

Die Organisation hat zum Zweck der Zielerreichung eine bestimmte Struktur entwickelt. In ihr spiegelt sich die Art der Arbeits- und Aufgabenverteilung wieder (vgl. Viebahn (2004), S. 181).

Maßgeblich für die Struktur ist, dass alle Hochschulen Körperschaften des öffentlichen Rechts mit dem Recht auf Selbstverwaltung sind (§ 58 HRG) (vgl. Krüger (1996c), S. 207). Wichtiges Kriterium für eine Körperschaft ist ihre mitgliedschaftliche Verfassung. Die Mitglieder – zusammengefasst in Personenverbänden – nehmen durch Wahlen an der unmittelbaren Willensbildung teil. Damit einhergehend haben die Mitglieder der Universitäten als Selbstverwaltungsorgan bestimmte Rechte und Pflichten. Dabei geht es vor allen Dingen bei den Mitbestimmungsregeln um die Organisation von Wissenschaft. Ihre öffentlich-rechtliche Aufgabe ist dabei das Vorantreiben der Wissenschaft und die wissenschaftliche Ausbildung von Akademikern (vgl. Hartmer (2004), S. 168,175).

Am nachfolgenden Schaubild soll am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH) exemplarisch die Entscheidungs- und Prozessstrukturen und deren Komplexität dargestellt werden.

²¹ LHG ist 2005 in Kraft getreten und wurde in der Zwischenzeit mehrfach revidiert durch andere Gesetze. EHFRUG ist z.B. der Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Umsetzung der Föderalismusreform im Hochschulbereich des Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2007): Stand 26.03.2007. Aktenzeichen 22-7321.2/12/1.

Die zentralen Gremien der Universitäten wurden in diesem Veränderungsprozess von Entscheidungs- zu Beratungsorganen bzw. nur mit beschränkten Rechten ausgestatteten Kontrollstellen. Dieser Prozess vollzieht sich unter weitgehender Beibehaltung der Gremien durch Streichung ihrer Kompetenzen (vgl. Hartmer (2004), S. 184).

2.3.4.3 Kultur

Alle noch so gut und umfassend beschriebenen Strategien, Prozesse, Strukturen laufen ins Leere, wenn nicht durch die Kultur der Organisation ein gemeinsames ‚implizites Hintergrundwissen‘ oder auch eine ‚gemeinsamer Sinnhorizont‘, die Kultur der Organisation, vorhanden ist (Dubs et al. (2004) S. 98). Diese Feststellung liegt schlichtweg darin begründet, dass nicht jedes noch so kleinste Detail der Organisationsform beschrieben bzw. dokumentiert werden kann. Damit ist das Funktionieren einer Organisation auch abhängig von der ‚Grundeinstellung‘, dem ‚Selbstverständnis‘ und dem Zusammenspiel aller Beteiligten.

Die Kultur einer Organisation gibt Antwort auf die Frage des ‚Warum und Wozu‘ und zu einem guten Teil auch auf die Frage des ‚Wie‘. Damit prägt Kultur das Verhalten der Mitarbeiter und der Studierenden, welches sich im Arbeitsklima wieder spiegelt (vgl. Dubs (2005), S. 107ff). Sie selbst ist ein umfassend qualitativer Begriff, mit dem der Charakter einer Organisation beschrieben wird.

Kultur schafft ein Gefühl der Gemeinsamkeit, der Orientierung. Sie ist ein Wertesystem mit Lebensstile und gemeinsamer Lebenspraxis. Kultur stiftet Sinn und ist nach Hansen die Summe aller Standardisierungen (vgl. Hansen (2000); Di Fabio (2005), S. 1ff). Diese Standardisierungen werden immer wieder neu ausgehandelt. Wichtig ist Kultur bietet Orientierung für das Individuum (vgl. Hansen (2000), S. 18)²².

Ein wesentliches Element der Kultur ist das ‚sich verstehen‘ und das Vorhandensein eines gemeinsamen Verständnisses. Letzteres kann auch als ‚gemeinsame Sprache‘ gesehen werden – unabhängig von der Nationalitätensprache – und muss z. T. zunächst geschaffen und aufgebaut werden (vgl. auch Kreber (2002) zu den Schwierigkeiten des Aufbaus einer Lehr-/

²² Für weiterführende Ausführungen zur Definition von Kultur sei z.B. auf Hansen (2000) verwiesen.

Lernkultur, weil den Fachexperten in der Regel das Vokabular aus dem Bereich der Lehre gänzlich fehlt).

Die Organisationskultur einer Universität ist oftmals nicht stark ausgeprägt. Ausschlaggebend bei der Organisation der Universität ist die Tatsache, dass sie als ein ‚lose gekoppeltes System‘ von weitgehend selbständig agierenden Instituten und Fakultäten zu sehen ist. Das Zugehörigkeitsgefühl zur Fakultät ist oft stärker ausgeprägt als das zur Gesamteinstitution Universität. Es bestehen kaum ‚geteilte Werte‘ innerhalb der gesamten Organisation. Denn Wissenschaftler fühlen sich zu ihre ‚scientific community‘ zugehöriger als zur gesamten Universität. Die eigene Disziplin regelt letztendlich den Status und die Karrierechancen für den Einzelnen oder die Mitglieder eines Institutes (vgl. Euler; Wilbers; Zellweger-Moser (2006) S. 23), was einer Fragmentierung kultureller Werte mit disziplinspezifischen Sozialisierungseinflüssen entspricht (vgl. Becher 1981 in: Euler; Wilbers; Zellweger-Moser (2006) S. 25).

Die Universität ist nach Viebahn sowohl eine Expertenorganisation, als auch eine öffentliche Verwaltungseinrichtung (Viebahn (2004), S. 181). Das heißt, eine Expertenorganisation, in der ihre Professoren hochqualifizierte Mitarbeiter sind. Sie fordern aufgrund ihres Professionalisierungsgrades ein hohes Maß an Autonomie und zeichnen sich dadurch aus, dass ihr Umgang mit Wissen sehr eigenständig abläuft, selbst komplexe Produkte des Wissens liefern und dabei organisationsschwache Abläufe fordern. Andererseits stellen Universitäten öffentliche Einrichtungen dar, die einen gewissen Verwaltungsapparat erfordern. Diese Tatsache stellt einen Widerspruch dar, der die Kultur der Universität dahin gehend prägt, dass es eine klare Trennung zwischen dem Wissenschaftsbereich und der Verwaltung gibt.

Im Vergleich zu den verschiedenen Produktions- und Dienstleistungssektoren sowie verschiedenen Institutionen unserer Gesellschaft fällt auf, dass der Hochschulbereich ‚außergewöhnlich‘ ist. Er ist durch relativ offene Zielsetzungen, lockere Zwangs-, Kontroll- und Steuerungsmechanismen von oben und eine starke innere Fragmentierung gekennzeichnet. Der Grund liegt auch hier in der sehr starken Rolle der professionellen Hauptakteure, der Hochschullehrenden begründet. Diese besitzen großen Einfluss auf die Zielsetzung, das Management, die Verwaltung und den Arbeitsalltag (vgl. Enders (2004), S. 53).

Die ‚Lernkultur‘ ist eine weitere zentrale Kulturdimension der Universität. Euler et al. verwenden dabei den Begriff der Lernkultur im Sinne von Sonntag; Stegmaier; Schaper; Friebe (2004):

„Auf normativer Ebene findet die Lernkultur Ausdruck in Lernbezogenen Werten, Normen und Einstellungen. Auf der strategischen Ebene manifestiert sich Lernkultur in Rahmenbedingungen und Support, die Lernen längerfristig und nachhaltig unterstützen und fördern. Operativ betrachtet, drückt sich Lernkultur aus in den vielfältigen Formen des individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernens. Ein Unternehmen hat eine Lernkultur, die gestaltbar und veränderbar ist. Die Lernkultur dient den Organisationsmitgliedern zur Orientierung und Identifikation, indem sie ihnen Erwartungen bezüglich Lernverhalten und Kompetenzentwicklung vermittelt“ (S.107) in: Euler et al. (2006), S. 26).

Die Lernkultur unterscheidet sich wiederum in den einzelnen Fachdisziplinen, so dass eine klare Abgrenzung in der Praxis zu spüren ist.

Wenn explizite strukturelle Festlegung nicht ausreichen, dass Organisationen mit ihren Herausforderungen zurecht kommen, dann bedarf es eines gemeinsamen Sinnhorizontes sowie impliziten und expliziten Hintergrundwissens, damit Vorgaben und Festlegungen verstanden werden können und Ereignisse und Entwicklungen in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden. So ist die Frage nahe liegend, wie eine Organisation wie die Universität diesen Sinnzusammenhang schafft.

Nach Dubs (vgl. Dubs et al. (2004), S. 98ff) kann dies durch Wirkmomente materieller Art (Bsp. Kunstwerke, Flaggen, Logos, architektonische Gestaltungselemente etc.) und/ oder immaterieller Art (beispielsweise in Geschichten, Mythen, gemeinsamen Erwartungen, ungeschriebenen Regeln oder gemeinsamen Erfahrungen) geschaffen werden. Alles zusammen bildet und prägt dann die Kultur. Dies kann u. a. durch fachübergreifende, d.h. interdisziplinäre Weiterbildungsangebote wie z. B. Angebote der Hochschuldidaktik mit geschaffen werden. Lehrende setzen sich dabei mit dem gleichen Thema des Lehrens und Lernens, der eigenen Rolle als Lehrender, den Rahmenbedingungen des Lehrens, der Lehrmotivierung, den Prüfungsformen etc. auseinander und machen hierbei die Erfahrung: ‚Den Anderen geht es ähnlich oder sogar ebenso wie mir, mit den eigenen Zweifeln, Fragen und Nöten‘ (vgl. Kreber (2002); Roxå; Mårtensson (2008c)).

2.3.4.4 Fazit für die Ordnungsmomente

Was kristallisiert sich durch die Betrachtung der Kategorie der ‚Ordnungsmomente‘ heraus?

Im Kategorienfeld Ordnungsmomente bedarf es für den Erfolg der Organisation Universität eine feine Abstimmung zwischen Strategie, einer passenden Struktur und der Kultur (vgl. Euler et al. (2006)). Dies zu forcieren ist Aufgabe der Führungsebenen. Der Topmanagement-Ebene hierfür durch die veränderte Gesetzgebung mehr Einfluss und ‚Macht‘ eingeräumt. So ist es naheliegend, dass sie die dafür benötigten Kompetenzen brauchen, um erforderlichen Visionen, Leitbilder, Strategien zu erarbeiten und sich ebenfalls um den gezielten Aufbau der benötigten Kultur zu bemühen, die es für viele Universitäten im Gesamten bisher nicht gibt. Mitarbeitende brauchen Orientierung und Ausrichtung, um sich am gemeinsamen Ziel orientieren zu können.

Dies erfordert von der Universitätsleitung:

- die Offenheit und Bereitschaft sich im Gebiet des strategischen und operativen Managements weiterzubilden.
- sich strukturell Gedanken zu machen, wie bisher temporäre Besetzungen (z.B. des dreijährigen Prorektoratwechsels) mit den heutigen Anforderungen, kompatibel gemacht werden können.
- die Fähigkeit ihre Institutsleiter, Hochschullehrenden und Führungskräfte für den Prozess der Veränderung zu gewinnen, obwohl diese in ihren Freiheiten beschnitten werden und stärker geführt werden sollen.

2.3.5 Prozesse

Ausgehend von den Aufgaben einer öffentlich–rechtlichen Universität, der Pflege von Wissenschaft und der Wahrnehmung der wissenschaftlichen Berufsausbildung kann auch in diesen Aufgaben nach primäre Aktivitäten (direkter Nutzen für die ‚Kunden‘ wie Studierende und Unternehmen) und unterstützende Aktivitäten unterschieden werden.

Das St. Galler Management-Modell unterscheidet hier differenzierter und stellt für die Grobgliederung drei Prozesse auf. Sie stehen in einem Kreislauf miteinander in Verbindung und beeinflussen sich gegenseitig (siehe Abbildung 6).

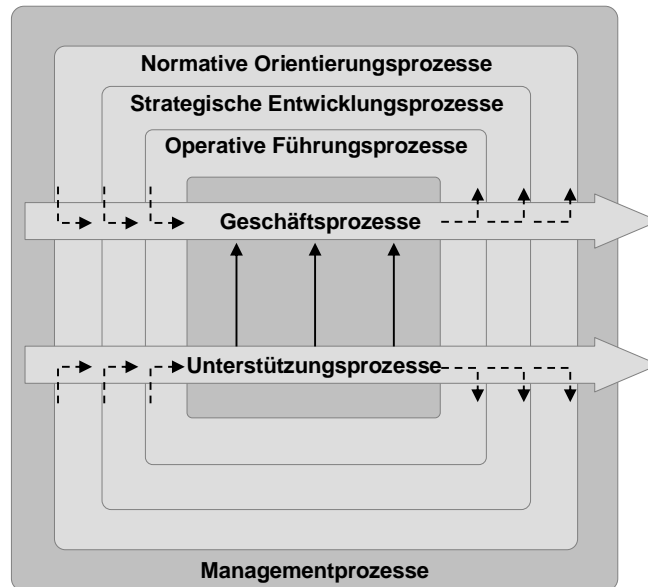


Abbildung 6: Wechselwirkung der drei Prozesskategorien Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse aus dem St. Galler Management-Modell (Dubs et al. (2004), S. 111)

Managementprozesse

Hierunter fallen alle grundlegenden Managementaufgaben: Gestaltung, Lenkung und Entwicklung in den Prozessen des normorientierten Orientierungsprozesses, des strategischen Entwicklungsprozesses und des operativen Führungsprozesses.

Während der normative Orientierungsprozess der Reflexion und Klärung der normativen Grundlagen dient, setzt sich der Strategische Entwicklungsprozess beispielsweise mit der Prozessentwicklung und dem gezielten Aufbau von strategischen Kooperationen auseinander. Unter den operativen Führungsprozessen sehen die Autoren die Prozessführung, welche die Mitarbeiterführung, die finanzielle Führung und das Qualitätsmanagement beinhaltet (vgl. Dubs et al. (2004), S. 115).

Die Abfolge im Vorgehen innerhalb dieser Prozess ist einheitlich: von der Orientierung zur Planung. Diese wird umgesetzt und evaluiert.

Zu dieser Prozessebene zählen auch alle Planungs-, Koordinations-, Qualitätssicherungs- und Controllingtätigkeiten.

Geschäftsprozesse

Die Geschäftsprozesse verkörpern den praktischen Vollzug der marktbezogenen Kernaktivitäten und spiegeln sich im Kundenprozess, im Leistungserstellungsprozess und der Leistungsinnovation wieder.

Unterstützungsprozesse

Diese dienen der Bereitstellung der Infrastruktur, der Erbringung von internen Dienstleistungen und der Personalarbeit.

Beide letztgenannten Prozesskategorien, d.h. sowohl die Geschäftsprozesse, als auch die Unterstützungsprozesse, bedürfen eines strategischen Prozessmanagements. Die Prozessentwicklung ist eine Teilaufgabe davon und soll einen strategischen Entwicklungsprozess leisten: wie die Prozessarchitektur, die Prozessstruktur und die Definition von Führungskenngrößen zur Messung von Prozessqualität. Wichtig ist dabei, dass es sich um einen mehrdimensionalen Entwicklungsprozess handelt, der in tief greifender Weise die Strukturen, die Alltagsroutine, die Technologien, ebenso wie die Kultur und die Fähigkeitsprofile der Mitarbeitenden betrifft.

Wichtig ist zu realisieren, dass die Prozesse und Ordnungsmomente in Zusammenhang stehen (siehe Abbildung 7).

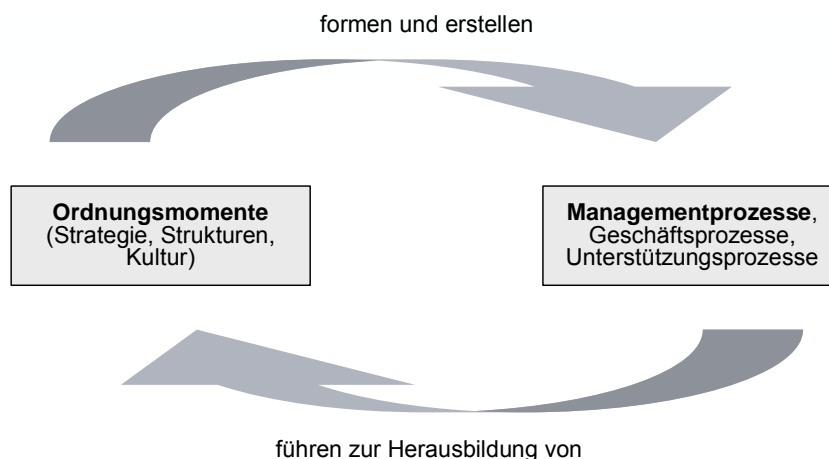


Abbildung 7: Zusammenhang von Ordnungsmomenten und Managementprozessen (vgl. Dubs et al. (2004), S. 121)

Während einerseits die Ordnungsmomente (Strategie, Struktur und Kultur) die Managementprozesse sowie die Geschäfts- und Unterstützungsprozesse formen und entstehen lassen, führen andererseits die Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse zur Herausbildung der Ordnungsmomente.

Ein solches Agieren erfordert von den Führungskräften Professionalität. Blicken wir hier auf die bisher klassische Besetzung und das Vorgehen bei rektoratsgeführten Universitäten, dann werden in der Praxis hochkarätige Fach-Experten aus den Bereichen der jeweiligen Universitäten gewählt, die ihr Amt für drei bis sechs Jahren ausüben. Dabei kann bei den meisten Rektoratsmitgliedern davon ausgegangen werden, dass keine klassische

Managementausbildung vorhanden ist. Teilweise bestehen bei ihnen jedoch praktische Managementenerfahrungen aus ihren Arbeitsjahren in der Industrie bzw. durch die Leitung ihrer Institute an der Universität oder auch einfach Talent.

Des Weiteren können diese Führungskräfte selbstverständlich auf ihre Fachabteilungen wie Planung und Controlling, Akademische Rechtsangelegenheiten, Personalabteilung, etc. zurückgreifen. Allerdings erfordert dieses ‚Hineinwachsen‘ Zeit. Für die Fachabteilungen stellt sich dies so dar, dass die Prorektoren nach der Einführung in die jeweiligen Abläufe, Zusammenhänge und Prozesse meist bereits wieder dem Ende ihrer Amtszeit nahe sind.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Universitäten bislang auch ohne explizit ausformulierte Strategie ‚funktioniert‘ haben. Dies liegt u. a. im impliziten Wissen der Hauptabteilungsleiter und der Geschäftsführer der Fakultäten begründet, die ein Verständnis ihrer Aufgaben und deren Erledigung entwickelt haben. Das heißt nun nicht notwendigerweise, dass dieses Verständnis auf einer gemeinsamen Strategie basiert.

Ebenfalls ist der Bereich der Prozessführung im operativen Führungsprozess (beispielsweise Mitarbeiterführung) recht schwach ausgeprägt. So ist der Einsatz von Führungsinstrumenten, wie Mitarbeiter- und Zielgesprächen, noch immer eine ganz individuelle Entscheidung und das eigene Engagement der jeweiligen Führungskraft. Erst durch die Einführung der W-Besoldung Anfang 2000 kam zumindest auf der Professorenebene die Zielvereinbarung zwischen Rektorat und Professoren zum Einsatz. Dies wird aber in den seltensten Fällen auf die Mitarbeiter des eigenen Institutes implementiert.

Im Folgenden wird der Fokus auf die Personalarbeit als Teil eines Unterstützungsprozesse gelegt. Dafür wird auf das Modell des Integrierten Personalmanagements zurück gegriffen, da dieses auch von den Autoren im Lehrbuch ‚Managementlehre‘ des St. Galler Management-Modells ausgewählt wurde. So kann davon ausgegangen werden, dass sich beide Modelle sehr gut ergänzen.

2.3.5.1 Modell des Integrierten Personal-Managements

Im St. Galler Management-Modell ist das Personalmanagement Teil der Unterstützungsprozesse einer Organisation.

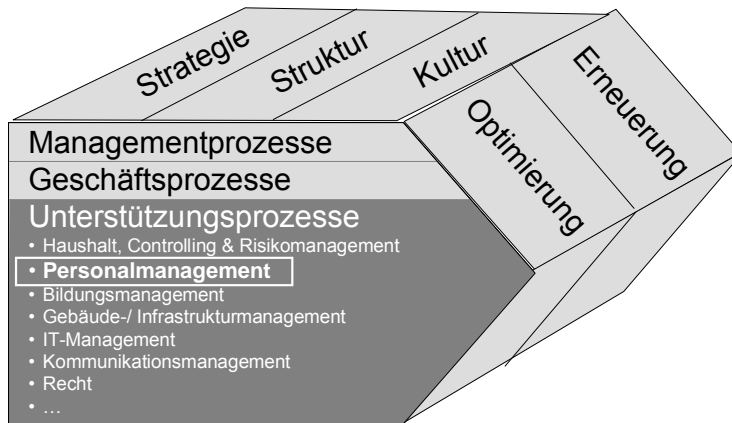


Abbildung 8: Unterstützungsprozesse (vgl. Dubs et al. 2004, S. 117)

In dieser Arbeit wird auf den Ansatz des ‚Integrierten Personalmanagements²³‘ von Hilb aufgebaut. Gemäß diesem Modell ist die Personalentwicklung eine Kategorie des ganzheitlichen Personalmanagements. Sie erfüllt ihre Aufgabe neben den Teilbereichen der Personalgewinnung, Beurteilung und Honorierung von Mitarbeitern.

Zielsetzung seines Ansatzes ist ein Personalmanagement, welches ein Anspruchsgruppenkonzept integriert (Kunden, Mitarbeiter, Mitwelt und Eigentümer). In seinem Leitbild werden die Interessen dieser Anspruchsgruppen einbezogen (siehe Abbildung 9 folgend).

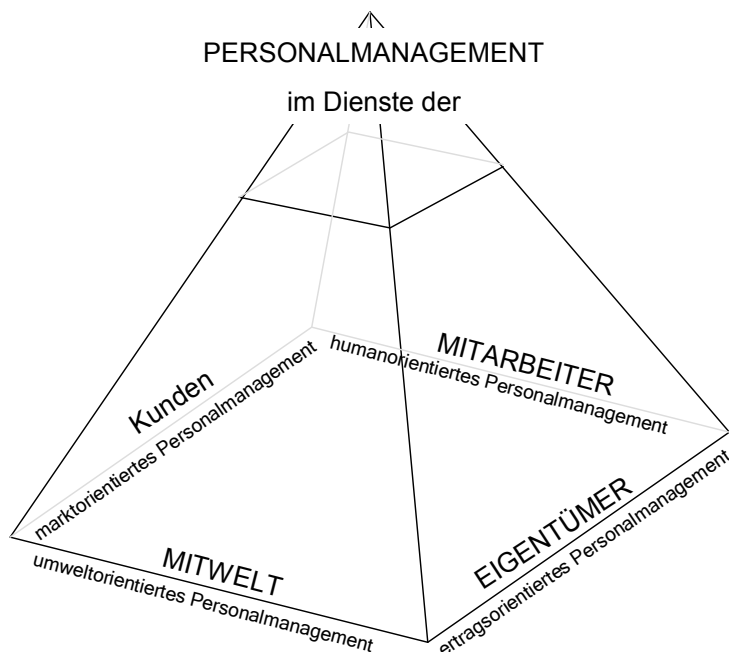


Abbildung 9: Personalmanagement aus ganzheitlicher Sicht (Hilb (2001), S. 8)

²³ Zur Begriffsklarheit der Begriffe Personalarbeit und des Personalmanagements. Während im St. Galler Management-Modell von der Personalarbeit gesprochen wird, spricht Hilb vom Begriff des Personalmanagements. Letztendlich werden aber beide Begriffe im St. Galler Management-Modell als Synonym verwendet und können daher gleichgesetzt werden.

Dabei ist Hilb wichtig, dass nachfolgende Voraussetzungen erfüllt werden:

- Personalmanagement muss sich strategisch ausrichten;
- Mitarbeiter sind als Ressource zu sehen und die
- Personalfunktion muss als Managementfunktion gesehen werden (vgl. Wächter (1991) in: Hilb (2001), S. 9).

Begriffsbestimmung im Ansatz von Hilb:

Personal: ist die Gesamtheit der menschlichen Arbeitskräfte des Systems (Mitarbeiter und Führungskräfte)

Personalmanagement: „stellt die Gesamtheit aller Ziele, Strategien und Instrumente dar, die das Verhalten der Führungskräfte und der Mitarbeiter prägen“ (Hilb (2001), S. 12).

Das Personalmanagement übernimmt dabei die Funktion der indirekten Systemgestaltung und wird bei Hilb abgegrenzt von der Mitarbeiterführung, welche die direkte Systemlenkung beinhaltet, und von der Organisationsentwicklung, die die ständige Systementwicklung abdeckt.

Das Fundament des ‚integrierten Personalmanagement‘ baut auf den Michigan-Ansatz von Devanna, Fombrun, Tichy (1984) auf. Hilb bringt hierzu die Perspektive des interaktiven Vorgehens und der Visionsorientierung mit ein. ‚Interaktiv‘ bedeutet dabei, dass Personal und Unternehmensleitbild sich wechselseitig beeinflussen müssen. ‚Visionsorientiert‘ meint, dass alle relevanten Anspruchsgruppen des Unternehmens bei der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation des Leitbildes involviert sind. Dies beinhaltet auch, dass die personalpolitischen Ziele, Strategien und Instrumente aus einem ganzheitlichen Unternehmensleitbild und der hieraus entwickelten Unternehmensstrategie abgeleitet werden. Weiterhin wird ein Abgleichen zwischen unternehmensinternen und externen Erwartungen der Anspruchsgruppen einbezogen (vgl. Hilb (2001), S. 14–16).

Als wesentliches Merkmal des Hilb-Modells ist das Personalmanagement (PM) systematisch in ein Führungskonzept eingegliedert. Mit dem Anspruch, dass sich dadurch Ziele, Strategien und Instrumente auf die Vision beziehen und durch die Führungskräfte in der Organisation und deren gelebten Führungskultur manifestieren:

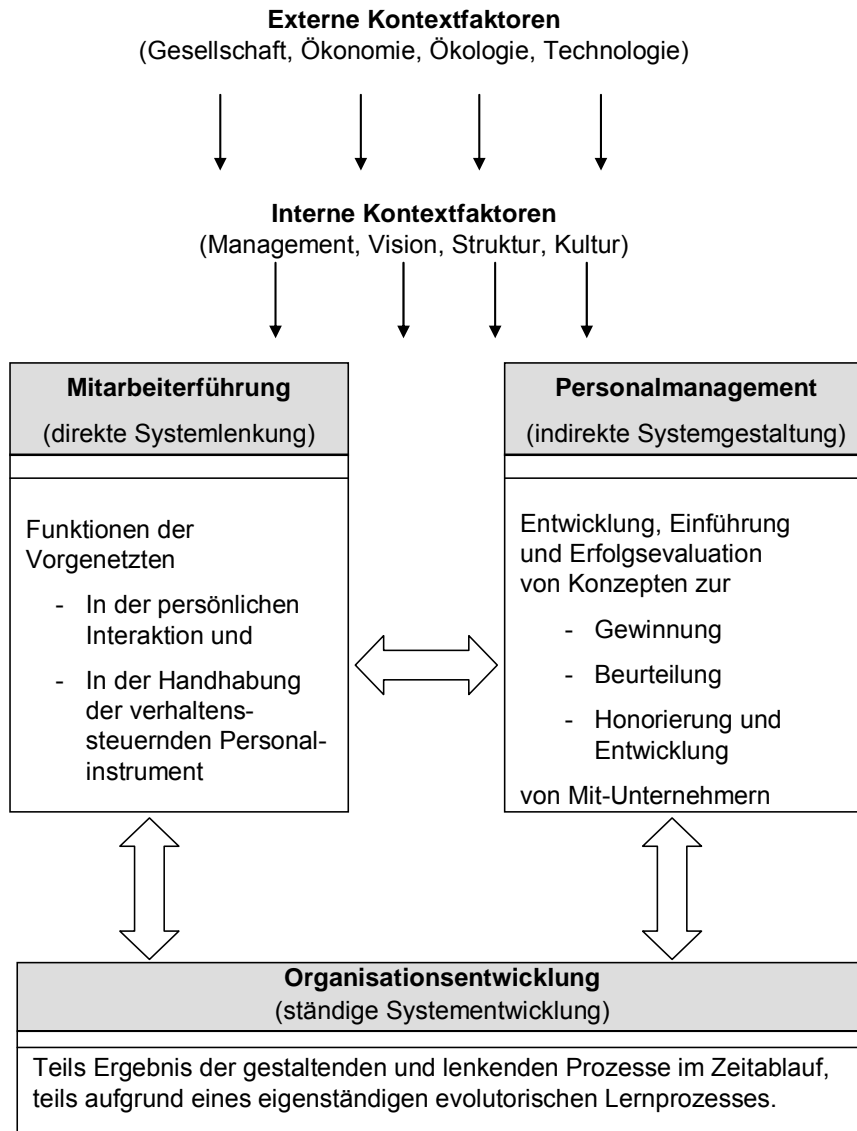


Abbildung 10: Systematische Eingliederung des Personalmanagements
(Hilb (2001), S. 13, Abb. 4)

Um die wechselseitige Abhängigkeit und damit die ‚Interaktivität‘ abzubilden, hat Hilb das Kreislauf-Konzept des visionsorientierten und integrierten Personalmanagements eingeführt, siehe Abbildung 11 im Folgenden. Dieses Modell basiert dabei auf den drei Teilen:

1. ganzheitliche Unternehmensvision als zentralem Element des Modells,
2. Kreislaufkonzept aus Personal-Gewinnung, -Beurteilung, -Honorierung und -Entwicklung, das sich an der Unternehmensvision orientiert und
3. innerbetriebliche Kommunikation, Kooperation und Evaluation, die sowohl zwischen den Elementen des Personalmanagements, als auch über die Vision stattfindet.

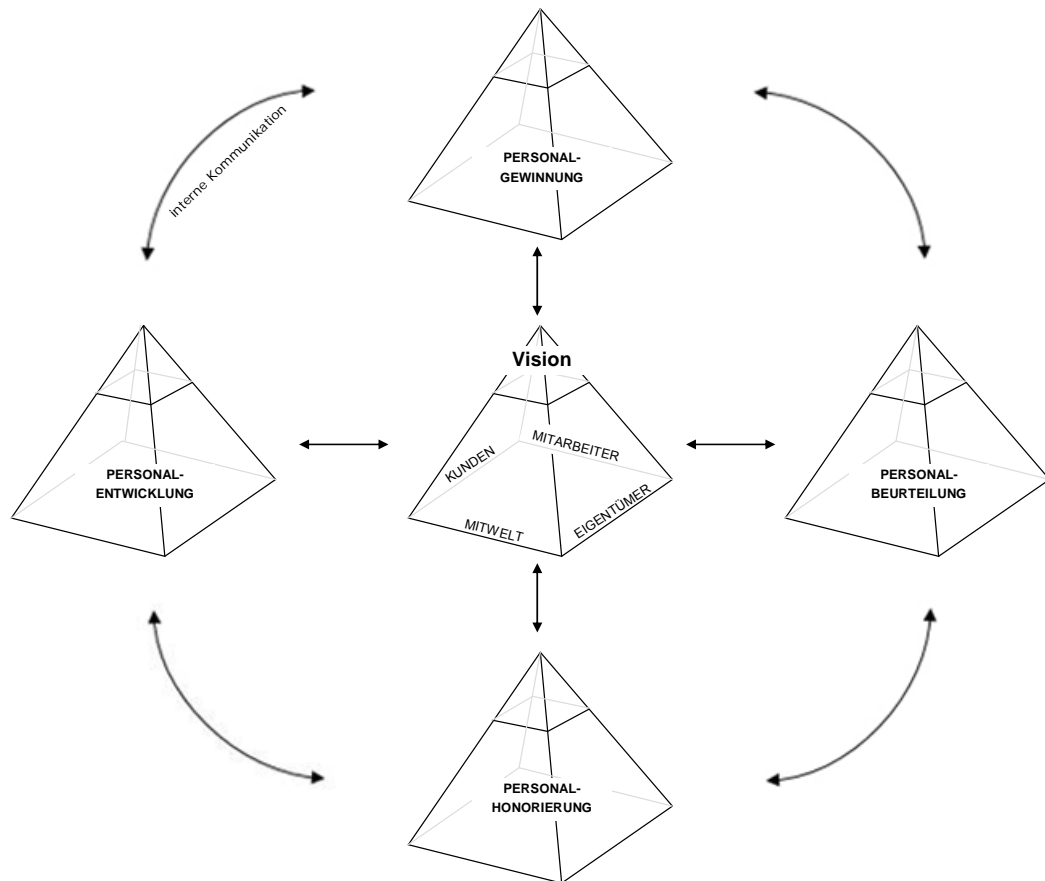


Abbildung 11: Kreislauf-Konzept des visionsorientierten und integrierten Personalmanagements (Hilb (2001), S. 19)

Schaubild 9 und 10 bilden zusammen letztendlich den Ansatz des Modells von Hilb in Gänze ab und können auch nur so verstanden werden. Durch die spätere Einordnung des Modells von Hilb in das Ordnungsschema des St. Galler Management-Modells wird die Komplexität und auch der Ansatz noch deutlicher (siehe Abbildung 16). Des Weiteren wird im fünften Kapitel die ‚Ableitung‘ eines Personalentwicklungskonzeptes von der KIT- Strategie exemplarisch vorgenommen.

2.3.5.2 Rolle und Aufgabe der Personalentwicklung im Modell des Integrierten Personal-Managements

Welche Rolle nimmt Personalentwicklung im Modell von Hilb ein?

Bei Hilb stellt die Personal-Entwicklung (PE) eine der vier zentralen Funktionen (Personal-Gewinnung, Personal-Beurteilung, Personal-Honorierung, Personal-Entwicklung) des Personalmanagements dar. Diese korrespondieren miteinander und ergänzen sich gegenseitig. Das Unternehmen bezieht hierbei sowohl die Entwicklungsbedürfnisse der Mitarbeiter, als auch

die Anspruchsgruppen der Kunden, des Unternehmens und der Mitwelt mit ein (vgl. Hilb (2001), S. 129).

Personalentwicklung ist als Instrument zu sehen, Mitarbeiter zu entwickeln,

- weil z.B. deren Fähigkeiten noch nicht optimal auf dem Stand sind, der für die entsprechende Funktionsausübung notwendig ist oder
- weil sich die Anforderungen des Unternehmens an die Funktion verändert hat.

Auf diese Weise kann die Unternehmung sicherstellen, dass die Mitarbeiter ihre Aufgaben richtig wahrnehmen und zukünftige Umweltverhältnisse durch eine konstante und darauf ausgerichtete Entwicklung der Mitarbeiter bewältigt werden können. So ist die Personalentwicklung auch ein Instrument, welches die Erreichung der strategischen Ziele des Unternehmens unterstützt.

Dabei ist es Aufgabe der PE, die Bedürfnisse der Mitarbeitenden nach den jeweiligen Potentialen und Möglichkeiten der Person auszurichten und mit den Entwicklungsbedürfnissen des Unternehmens, der Kunden und der Umwelt in Einklang zu bringen (vgl. Hilb (2001), S. 128).

So sollte es Ziel einer Personalentwicklung sein, dass möglichst viele Mitarbeiter Tätigkeiten ausüben, die ihnen Sinn, Freiräume und auch Befriedigung ermöglichen. Dabei wird die so genannte ‚Selbst-Entwicklung‘ angestrebt, die auf allen drei Ebenen der Entwicklung ansetzen soll (siehe Abbildung 12):

1. beim Individuum selbst (i. S. der Selbstentwicklung von Mitarbeitern),
2. bei der Gruppe (i. S. der Entwicklung von einzelnen Stars in Teams zu einem ‚Star-Team‘),
3. auf der Ebene der Organisation (i. S. einer Entwicklung zu lernenden visionsorientierten Organisationseinheiten).

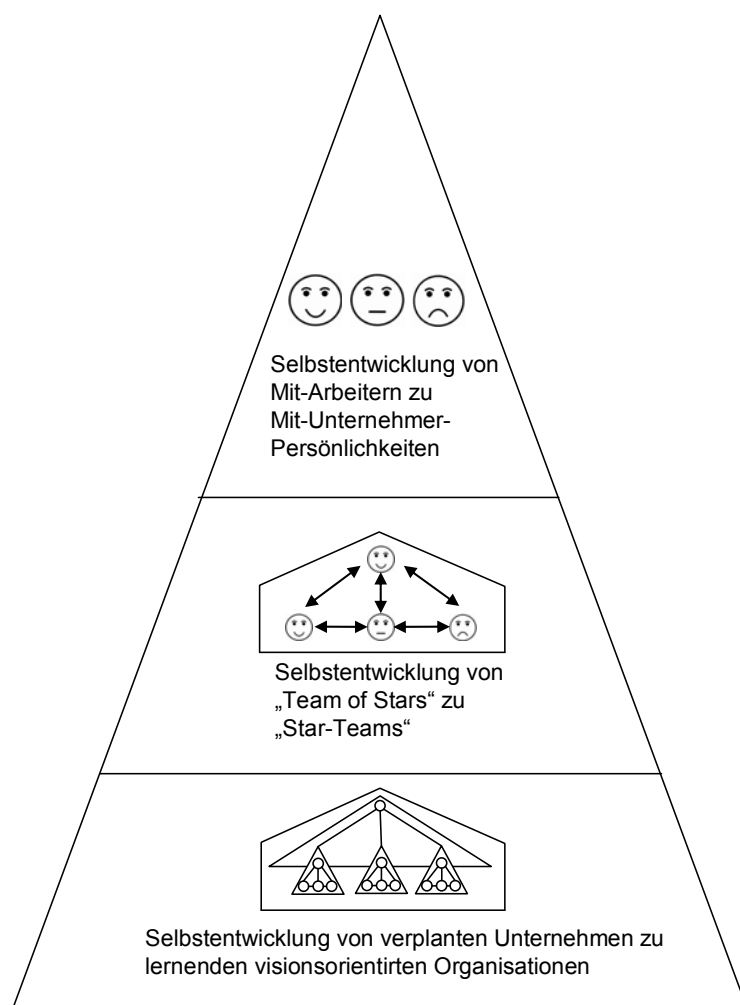


Abbildung 12: Entwicklungsebenen (Hilb (2001), S. 130)

Verantwortlich ist nach Hilb hierfür zunächst jeder Mitarbeitende selbst. Erst an nachfolgender Stelle sieht er den Vorgesetzten in der Verantwortung.

Des Weiteren beinhaltet dieser Ansatz, dass zum einen beim einzelnen Mitarbeitenden, zum anderen auch bei den Strukturen anzusetzen ist. Dies erfordert ein Engagement von bottom-up und top-down.

Dabei sollte – so Hilb – der Schwerpunkt der Personalentwicklung auf arbeitsplatzbezogene Maßnahmen gesetzt werden und durch zugeschnittene Weiterbildungsmaßnahmen ergänzt werden. Nur so kann der Heterogenität der Mitarbeiterbedürfnisse Rechnung getragen werden. Wenn Hilb hierbei von Mitarbeitern spricht, bezieht er alle Mitarbeiter ein, und nicht nur die Führungsebenen, wie es in manch anderen Ansätzen der Fall ist (vgl. z.B. Gidion (1996), S. 803ff).

Nach Hilb kann davon ausgegangen werden, dass eine Beförderung in Zukunft lediglich ein Entwicklungsweg für Mitarbeiter und Unternehmen

darstellt und Förderung nicht gleich einer Beförderung ist (vgl. Hilb (2001), S. 135; Fuchs (1998), S. 81-91). ^

Das Instrumentarium der PE besteht nach Hilb aus vier aufeinander abzustimmenden Entwicklungshilfsmitteln:

- Konzept zur Potenzialanalyse: der systematische Versuch der Erfassung der momentan vorhandenen, möglicherweise noch brachliegenden Fähigkeiten, i. S. des offenen Potentials und die noch nicht erkannten bzw. nicht ausgebildeten Fähigkeiten, d.h. das verborgene Potential zu beobachten und erfassen und daraus die Ableitung für ‚on-the-job‘ Maßnahmen und ‚off-the-job‘ Maßnahmen vorzunehmen.
- Konzept zur Nachfolgeplanung: Abteilungsleiter erstellt jährlich für alle Mitarbeiter eine Nachfolgebeurteilung unter Berücksichtigung des Potentials und mit Hilfe eines Portfolios.
- Konzept des Personal-Portfolios: darunter versteht Hilb, dass aufgrund einer Personal-Ressourcen-Planung periodisch für das gesamte Unternehmen ein PC-gestütztes Personalportfolio erstellt werden kann. Man kann sich dies als Soll- und Ist-Vergleich des Personals und der Personalfördermaßnahmen vorstellen.
- Konzept zur Beurteilung der Funktionseignung: ein Verfahren, welches es den Vorgesetzten ermöglicht, sich über das Arbeitsverhalten der Mitarbeitenden auszutauschen und eine Prognose über die Eignung für eine vakante Position zu treffen.

Hilb hat sein Modell für Unternehmen entwickelt, dort implementiert und evaluiert. Bislang ist weder dokumentiert, ob er dieses Modell auch an einer Universität implementiert hat, noch, ob dieses Modell überhaupt an einer Universität anwendbar ist. Trotzdem soll in dieser Arbeit die Nutzung und Übertragung auf das Umfeld der Universitäten stattfinden, da das Hilb Modell kompatibel zum Grundmodell des St. Galler Management-Modells ist und nach Ansicht der Autorin auch an Universitäten einen Mehrwert erbringen kann.

2.3.5.3 Einordnung des Personalmanagement in das St. Galler Management-Modell

Da für diese Arbeit das St. Galler Management-Modell gewählt wurde, soll auch dieses Modell weiterhin die Richtung weisen. Dafür ist es notwendig, das ‚integrierte Modell des Personalmanagements‘ nach Hilb in das St. Galler Management-Modell einzuordnen. Zwar benutzt auch das St. Galler

Management-Modell in seinem Ansatz das Modell von Hilb, nur wird dieses nicht durchgängig (vgl. Band 4 St. Galler Management-Modell) integriert bzw. implementiert. Dies soll an dieser Stelle geleistet werden.

Das Modell des Integrierten Personalmanagements betrachtet aus der Perspektive des St. Galler Management-Modells

Wie das St. Galler Management-Modell als Grundgerüst für Struktur und als Analyseinstrument benutzt wurde, wurde für die Einordnung der Personalentwicklung das Modell des Integrierten Personalmanagement-Modells von Hilb verwendet.

Damit werden in dieser Arbeit zwei Modelle verwendet, die vom Grundgedanken in die gleiche Richtung und Zielsetzung gehen und sich dabei grundsätzlich ergänzen. Das ‚Integrierte Personalmanagement Modell‘ (PM) bedarf kleiner Anpassungen, und kann dann optimal in das St. Galler Management-Modell integriert werden.

Ein Mehrwert der gemeinsamen Betrachtung kommt für beide Modelle dadurch zustande, dass das Integrierte Personalmanagement-Modell die grundsätzlichen Kategorien des St. Galler Management-Modells aufgreift und in wesentlichen Teilen einbezieht, gleichzeitig aber seinen Fokus auf Personalmanagement setzt und damit eine Vertiefung vornimmt, die so im St. Galler Management-Modell noch nicht vorgenommen wurde. Dadurch erfährt dieses auf eine systematische Art und Weise eine Spezifizierung und Konkretisierung im Bereich des Personalmanagements. Das Modell von Hilb wiederum erfährt hierdurch eine systematische Einbettung und Vollständigkeit.

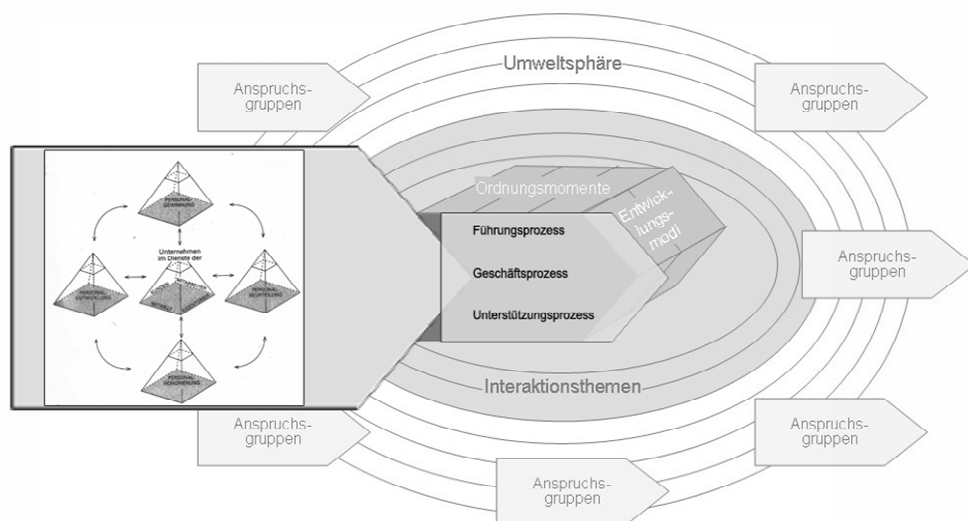


Abbildung 13: Integriertes Personalmanagement ins St. Galler Management-Modell eingepasst

Wie passen nun diese zwei Modelle zusammen, bzw. wie können sie miteinander verbunden und dadurch gezielt genutzt werden?

Gemeinsamkeiten der zwei Modelle:

- Beide Modelle richten ihre Perspektive auf die explizite Einbeziehung der Umweltsphäre und der jeweiligen Anspruchsgruppen. Während das St. Galler Management-Modell mit dem Anspruchsgruppenkonzept die Organisationsumgebung umfangreich abbildet, wird im Modell des PM allerdings nur auf die Einfluss-Bereiche der Kunden, Mitarbeiter, Mitwelt und Eigentümer Bezug genommen.
- Ebenfalls finden wir in beiden Modellen die Ordnungsmomente (Strategie, Struktur und Kultur) wieder, die auf die Prozesskategorien einwirken bzw. sich dort auswirken. Bei der Darstellung von Hilb in Abbildung 10 (Hilb (2001) S. 13) wird die Einwirkung der Ebene ‚Interne Kontextfaktoren‘ (Management, Vision, Struktur und Kultur) auf das Personalmanagement klar, sein Kreislaufkonzept (siehe Abbildung 11) zeigt die Rückkoppelung auf. Beim St. Galler Management-Modell wird ebenfalls von einer Einwirkung als auch Auswirkung, d.h. im Sinne eines Kreislaufs ausgegangen. Die Veränderungen von Strukturen, verstanden als die ständige Systementwicklung, wird in beiden Modellen aufgegriffen und einbezogen.

Unterschiedlichkeiten

- Das St. Galler Management-Modell ist das umfassendere Modell und greift systematisch alle Kategorien auf, die für die professionelle Führung einer Organisation bzw. Unternehmung notwendig sind.
- Demgegenüber bleibt das Integrierte Personalmanagement-Modell von Hilb auf Personalmanagement und dessen Kategorien fokussiert (siehe Abbildung 10: Systematische Eingliederung des Personalmanagements). Hilb geht es darum, ein Modell zu konzipieren, welches Personalmanagement und damit auch Personalentwicklung in einen Gesamtkontext verortet. Bei näherer Betrachtung und dem Vergleich des PM-Modells mit dem St. Galler Management-Modell wird jedoch klar, dass die im PM-Modell verwendete Struktur den Bereich der Ordnungsmomente und Prozesse des St. Galler Management-Modells zwar in die internen Kontextfaktoren zusammen gefasst hat, doch gleichzeitig nur grob systematisiert.

Der Mehrwert einer kombinierten Darstellung des Hilb-Modells mit dem St. Galler Management-Modells ist darin zu sehen, dass hierdurch das St. Galler Management-Modell eine Detaillierung der Kategorie ‚Prozesse‘ für den Bereich des Personalmanagement erhält. Gleichzeitig kann hiermit das Hilb-Modell in einem strategischen ausgerichteten Management-Modell verortet werden.

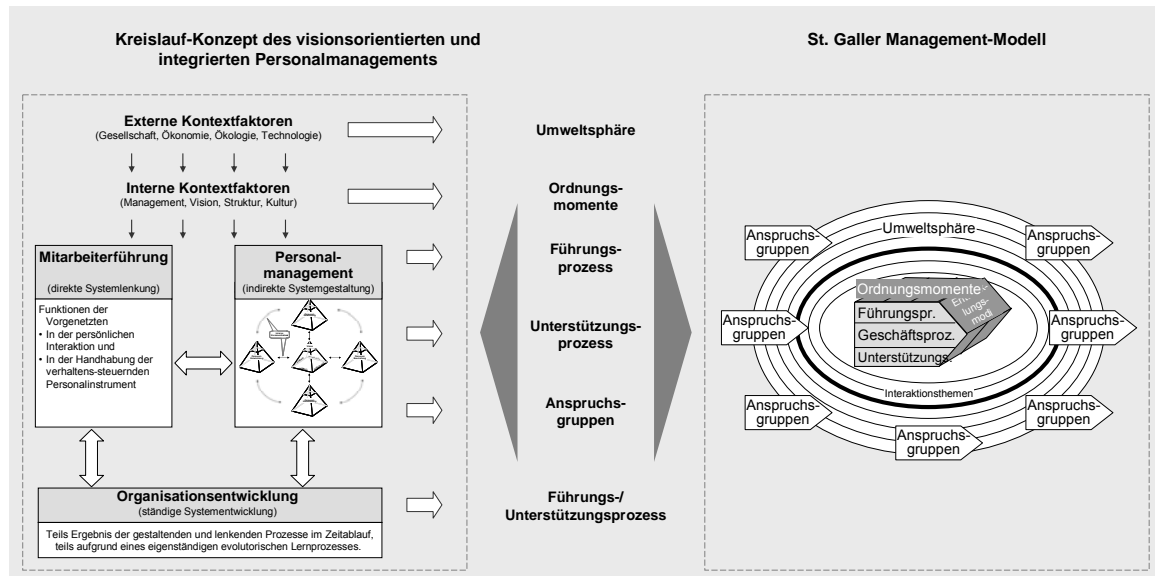


Abbildung 14: Überblicksdarstellung wie Personalmanagementkonzept in St. Galler Management-Modell eingebettet wird

Der Übergang der ‚Externen Kontextfaktoren‘ und der ‚internen Kontextfaktoren‘ des Hilb-Modells in die Dimensionen ‚Umweltsphären‘ und ‚Ordnungsmomente‘ sind (auch namentlich) bereits offensichtlich und bedürfen keiner weiteren Erläuterung.

Ebenso ist die ‚Mitarbeiterführung‘ im Hilb-Modell als eine Führungsaufgabe beschrieben und wird damit dem ‚Führungsprozess‘ im St. Galler Management-Modell zugeordnet.

Das ‚Personalmanagement‘ mit seinen Konzepten ‚Gewinnung‘, ‚Beurteilung‘, ‚Honorierung‘ und ‚Entwicklung‘ unterstützt die erfolgreiche Ausführung der Führungs- und Geschäftsprozesse und ist damit im St. Galler Management-Modell der Kategorie ‚Unterstützungsprozesse‘ zuzuordnen.

Die Anspruchsgruppen im St. Galler Management-Modell finden sich in eingeschränkter Weise im Kreislaufkonzept in den ausgewählten Anspruchsgruppen von Kunden, Mitarbeitern, Eigentümer und Mitwelt wieder.

Die ‚Organisationsentwicklung‘ als ‚ständige Systementwicklung‘ ist sicherlich als Teil der Führungsaufgabe zu sehen und damit auch als Teil eines

Unterstützungsprozesses zur Adaption der Organisation an veränderte Gegebenheiten. Weil die Organisationsentwicklung aber auch für den genannten ersten Teil eher einen das Management unterstützenden Charakter hat, wird diese der Kategorie ‚Unterstützungsprozesse‘ zugeordnet.

Damit steht nun eine vollständige Einordnung des PM-Konzeptes von Hilb, und damit auch des Personalmanagements in das St. Galler Management-Modell, zur Verfügung. Hierdurch lassen sich jetzt die Konsequenzen und Wechselwirkungen, resultierend aus Veränderungen entweder von außen (durch das St. Galler Management-Modell) oder von innen (durch das PM-Modell), einordnen und diskutieren sowie für die Entwicklung des Personalentwicklungskonzeptes nutzen.

2.3.5.4 Fazit für die Prozesse

Was kristallisiert sich durch die Betrachtung der Kategorie der ‚Prozesse‘ heraus?

Die Formulierung einer eindeutigen, transparenten und konsistenten Strategie wird in Zukunft unausweichlich sein. Dies trifft ebenso auf die effizienteste Führung der Organisation Universität, durch die systematische Gestaltung und Nutzung der Prozesse und Ordnungsmomente zu.

Erforderlich ist die notwendige Sicherstellung, dass die Führungskräfte (Universitätsleitung, Professoren und Verwaltungsführungskräfte) in den klassischen Management-Bereichen ausgebildet sind und die Kompetenz im Umgang mit Ordnungsmomenten und der Prozessgestaltung besitzen und diese den laufenden Veränderungen und Erwartungen der Umwelt und Anspruchsgruppen anpassen können.

2.3.6 Entwicklungsmodi

Die hohe Umweltdynamik der Veränderung und Innovationsfähigkeit als Grundvoraussetzung der Leistungsfähigkeit einer Organisation, bringt für jede Unternehmung das Erfordernis mit sich, sich kontinuierlich mit seiner Weiterentwicklung auseinander zu setzen. Die Entwicklungsmodi beschreiben die grundlegenden Muster der Veränderungsprozesse (vgl. Dubs; Euler; Rugg-Stürm; Wyss (2004), S. 71).

Da die Erwartungen an die Hochschulen von Seiten des Landes sind, dass sie sowohl in der Breite, als auch in der Spitze das bestmögliche leisten müssen (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2005)

S. 4), bedarf es dafür eines konsequenten Kurses der Hochschulreformen (ebd.).

Vieles kommt dabei an den Hochschulen in Baden-Württemberg in der Erneuerung der Universität und in der Modernisierung der Organisationsstrukturen in Bewegung. Die Kompetenz des Staates wird auf die Hochschulen verlagert, es werden neue Studiengänge und Abschlüsse eingeführt und es verändert sich die Qualitätssicherung in Forschung und Lehre (vgl. Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2005), S. 7 und (2000), S. 16f).

An dieser Stelle sollen die Veränderungsprozesse im Allgemeinen nicht weiter vertieft werden. Vielmehr wird im nachfolgenden Kapitel solch ein Entwicklungs- und Veränderungsprozess exemplarisch und konkret – am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH) – beschrieben werden.

2.4 Situation der Universität Karlsruhe (TH)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der heutigen Organisation der Universität Karlsruhe (TH) und den Veränderungsprozessen, denen die Universität unterworfen ist sowie den daraus resultierenden Herausforderungen.

2.4.1 Zahlen, Daten, Fakten

Die Natur- und Technikwissenschaften bestimmen das Profil der Universität Karlsruhe (TH). Diese akademischen Disziplinen sind eng verbunden mit den Geistes- und Sozialwissenschaften, den Kulturwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften. Die Architektur, die eng verknüpft ist mit den Ingenieurwissenschaften, vervollständigt das Spektrum der wissenschaftlichen Exzellenz der ältesten deutschen Technischen Universität²⁴.

Da die historische Entwicklung Einfluss hat auf das heutige Selbstverständnis der Universität Karlsruhe und zur heutigen Organisationskultur beiträgt, soll im folgenden ein kurzer historischer Abriss gegeben werden.

Den Ursprung der Universität schaffte Großherzog Ludwig I. von Baden mit der Gründung der Polytechnischen Schule im Jahre 1825. Schon 1865 folgte die Umwidmung in eine ‚Technische Hochschule‘ durch Großherzog Friedrich –
daher auch der Name der Universität ‚Fridericiana‘, den die Universität seit

²⁴ vgl. <http://www.uni-karlsruhe.de/info/503.php> Stand: 07/2006, abgerufen am: 16.08.2006

1902 trägt. Im Jahre 1867 wurde das Diplom als akademische Abschlussprüfung eingeführt und 1900 erhielt die Technische Hochschule das Promotionsrecht. 1967 wurde die Technische Hochschule dann in Universität Karlsruhe (TH) umbenannt (vgl. Universität Karlsruhe (TH) (2001), S. 11; Universität Karlsruhe (TH), (2003a)). So haben viele bedeutende Wissenschaftler an der Fridericiana studiert, geforscht und gelehrt und trugen zum Ruf und Erfolg dieser Universität bei (vgl. Universität Karlsruhe (TH) (2004), S. 6f).

Stand 2008:

- Studiengänge: rund 43
- Abschlüsse: Diplom, Master, Staatsexamen, Bachelor
- Studierende: 18.245, davon 3.764 ausländische Studierende
- Beschäftigte: 2.246 Personalstellen ; 1.442 Drittmittelbeschäftigte
- Professorinnen/Professoren: 276
- 11 Fakultäten: Mathematik, Physik, Chemie und Biowissenschaft, Geistes- und Sozialwissenschaften, Architektur, Bauingenieur-, Geo- und Umweltwissenschaften, Maschinenbau, Chemieingenieurwesen und Verfahrenstechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik, Informatik, Wirtschaftswissenschaften
- Haushalt (2005): Mio. € 240,66 (davon Mio. € 82,24 Drittmittel)
- DFG-Zentren: eines; Sonderforschungsbereiche: neun (an zwei weiteren SFB beteiligt); Graduiertenkollegs: sechs (an einem weiteren Graduiertenkolleg beteiligt)

2.4.2 Heutige Struktur und Aufgabe

- Die Organisationsstruktur der Universität Karlsruhe (TH) mit dem Hochschulrat (Universitätsrat), Senat, Rektorat, etc. ist in Kapitel 2.3.4.2 ‚Strukturen‘ dargestellt.
- Organe der Universitäten des Landes Baden-Württemberg sind (vgl. Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg (Universitätsgesetz – UG. Vom 1. Februar 2000 veröffentlicht im Gesetzblatt. S. 208):
 - das Rektorat,
 - der Senat,
 - der Hochschulrat

Durch die Exzellenz-Initiative und deren erfolgreiche Teilnahme verändert sich die Universität und ihr bisheriges Bestehen:

„Bislang erfolgt die Organisation von Forschung in den klassischen Instituts-, Fakultäts- und Programmstrukturen, aus denen heraus Projekte, Zentren, Sonderforschungsbereiche und Helmholtz-Programme gestartet werden. Zukünftig wird die KIT-Forschung in einer neuen koordinierten Struktur erfasst und sichtbar dargestellt. Dafür ordnen sich Wissenschaftler entsprechenden Kompetenzfelder zu, die thematisch zu Kompetenzbereichen gebündelt werden. Kompetenzfelder und –bereiche bilden das Kompetenzportfolio des KIT. Eine internetbasierte Kompetenz-Datenbank ermöglicht schnellen Zugriff auf die im KIT verfügbaren Kompetenzen.“(Konzeptpapier des Karlsruher Institut of Technologie (KIT) – Arbeitsstand 24.5.2007 – zur Abstimmung mit den Ministerien, Aufsichtsgremien und dem KIT International Advisory Board)

Diese fundamentale Veränderung und Rahmenbedingungen werden im nachfolgenden Kapitel beschrieben.

2.4.3 KIT-Konzept als Rahmen für die Neuausrichtung der Universität Karlsruhe (TH)

Die in Kapitel 2 beschriebenen Anforderungen der Anspruchsgruppen haben massive Veränderungsprozesse in der deutschen Universitätslandschaft ausgelöst.

An der Universität Karlsruhe (TH) tritt eine maßgebliche Veränderung ein, als sie von der DFG und dem Wissenschaftsrat am 13. Oktober 2006 zu einer von drei Exzellenzuniversitäten ausgewählt wird²⁵.

Kernelement der Bewerbung der Universität Karlsruhe (TH) ist die Zusammenlegung der Universität Karlsruhe (TH) mit dem Forschungszentrum Karlsruhe zum KIT (Karlsruhe Institut für Technologie).

Vision des KIT ist:

„Durch Zusammenführung einer nationalen Großforschungseinrichtung und Forschungsuniversität, des Forschungszentrums Karlsruhe und der Universität Karlsruhe entsteht eine Institution international herausragender Forschung und Lehre in den Ingenieurwissenschaften, das „Karlsruher Institut für Technologie“ (KIT).“ (siehe Stabsabteilung Presse und Kommunikation, Universität Karlsruhe (TH): KIT.intern. 01/2007)

²⁵ Mehr dazu (vgl. http://www.dfg.de/aktuelles_presse/pressemitteilungen/2006/presse_2006_54.html, Pressemitteilung Nr. 54 vom 13. Oktober 2006: „Gemeinsame Pressemitteilung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des Wissenschaftsrats (WR)“) abgerufen am 03.09.2008.

2.4.3.1 KIT-Vision

Wesentliche Treiber dieses Konzeptes sind:

- Zusammenführung der Kapazitäten in Forschung, Lehre und Innovation zur Erreichung einer ‚kritischen Masse‘, um die internationale Konkurrenzfähigkeit auf strategisch ausgewählten Gebieten zu erreichen und um die Sichtbarkeit zu erhöhen.
- Synergien sollen im Bereich der Dienstleistungen und Infrastruktur realisiert werden.

Newsletter 1: KIT-Vision

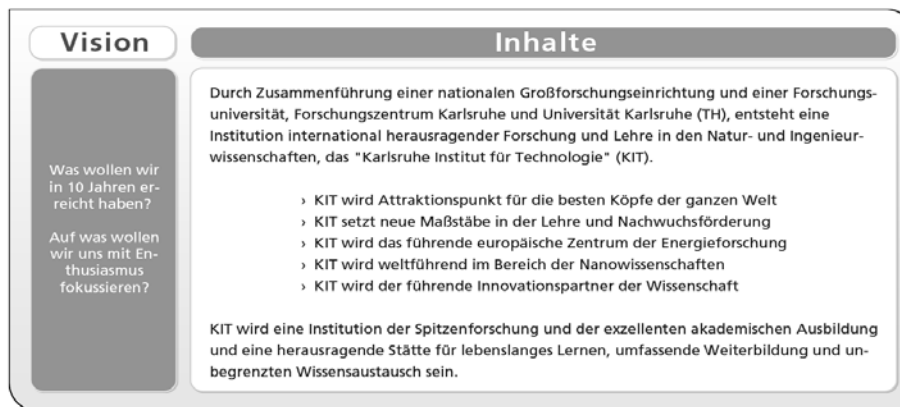


Abbildung 15: Visionen des KIT

- Im ‚Zielsystem‘ (‚wie die Uni nach der Veränderung aussehen wird‘) ist u. a. zu finden, dass die Mitarbeitenden z.B. zur effizienteren Lehre und zur effizienteren Forschung befähigt werden sollen.
- Im Wettbewerb um die besten Köpfe ist die Universität ihrem Ziel, es bei den Berufungen mit dem MIT oder der ETH Zürich aufnehmen zu können, insoweit einen Schritt voran gekommen, als eine Stiftung durch Josefine und Hans-Werner Hector eingerichtet wurde. 200 Millionen Euro sollen helfen, diese Vision finanziell zu unterstützen. Jährlich werden fünf Millionen Euro zur Verfügung stehen, um Wissenschaftler zu gewinnen, bzw. Berufungs- und Bleibeverhandlungen zu finanzieren oder das Gehalt eines Professors aufstocken zu können. Des Weiteren wurde bei dieser Verleihung des Exzellenzstatus von Seiten des Landes zugesagt, dass auch eine flexible gesetzliche Regelung dafür eingerichtet werden wird (vgl. KIT-Gesetz). Das Stiftungsgeld erlaubt zudem Förderpreise in Höhe von 60 bis 180 Tausend Euro im Jahr zur freien

Verfügung zu vergeben (vgl. KIT.intern Ausgabe 2/08, S. 4)²⁶.

2.4.3.2 KIT-Aufbau

- Forschung, Lehre und Innovation als zentrale Säulen, die auf dem Fundament Infrastruktur und Dienstleistungen gegründet sind



Abbildung 16: KIT-Leitbild und Strategie

2.4.3.3 KIT-Lehre-Modell

- Erklärtes Ziel des KIT ist es, in Lehre und Nachwuchsförderung neue Maßstäbe zu setzen: „Das neue KIT-Profil in der Lehre basiert auf einer noch stärkeren flächendeckenden Integration von forschungs- und anwendungsgetriebenen Lehrmodulen, wodurch durchgängig das Prinzip „Lehre folgt Forschung“ [...] umgesetzt wird [...]. Das KIT setzt somit neue Maßstäbe durch mehr Forschungsbezug und Interdisziplinarität in der Lehre“ (KIT.intern Ausgabe 2/08, S. 4).

KIT-Konzeptpapier:

Abbildung 8: Interaktion von Forschung und Lehre im KIT

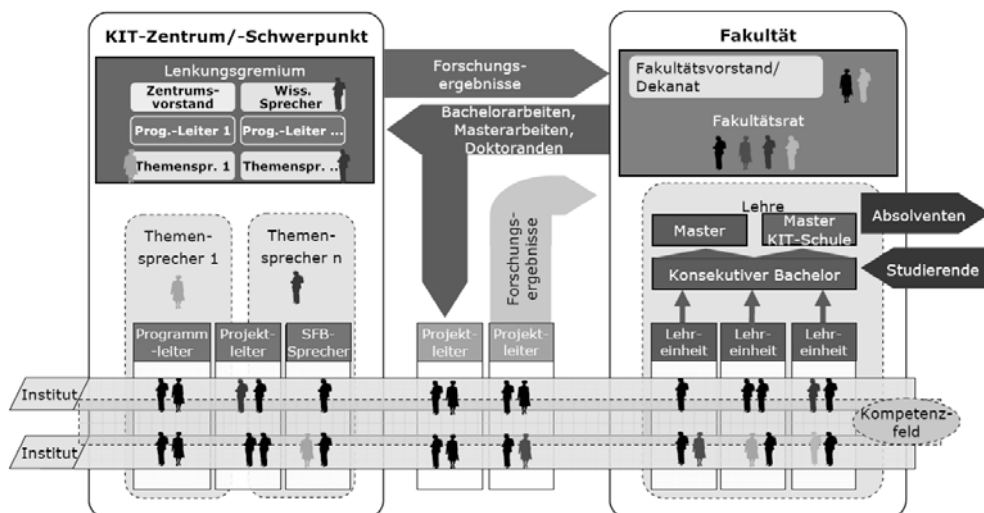


Abbildung 17: Interaktion von Forschung und Lehre

²⁶ KIT intern ist eine interne Mitarbeiterzeitschrift des KIT. Herausgeber ist das Forschungszentrum Karlsruhe GmbH, Redaktion Stabstelle Presse, Kommunikation und Marketing (PKM)

Augenmerk will das KIT innerhalb der Lehre auf folgende Bereiche legen:

- Studierendenausbildung
- Einführung gesonderter Studiengänge,
- Verringerung der Abbruchquote,
- forschungsnahe Lernangebote, „durch den Zusammenschluss von Universität Karlsruhe und Forschungszentrum Karlsruhe wird die Möglichkeit eröffnet, die Forschung noch stärker in die Lehre einzubringen und die Studierenden auch an die Großforschung heranzuführen. In alle grundständigen sowie weiterführenden Studiengänge werden neue forschungs- und anwendungsintensive Lehrmodule gemäß dem Leitsatz „Lehre folgt Forschung“ eingebracht“ (KIT- Papier (2007), S. 23).²⁷
- Einbindung von Mitarbeitern des Forschungszentrums (FZK) in die Lehre. Indem erfahrene Wissenschaftler des FZK mit Habilitation oder äquivalenten Leistungen gezielt genutzt werden, um damit das grundständige Lehrangebot zu erweitern. Darüber hinaus können Nachwuchswissenschaftler nach ihrer Promotion mit Inhabern von Professuren im Bereich von Spezialvorlesungen, Übungen oder Praktika Lehrveranstaltungen im Tandem mit Universitätslehrenden erste Lehrerfahrung sammeln.
- Ergänzungen durch ‚KIT-Schools‘ zu bestimmten Themenbereichen (z. B. für Masterstudiengänge und Graduiertenausbildung);
- Doktorandenförderung, durch Ausbau des Angebotes des Karlsruhe House of Young Scientists‘ (KHYS) zum Aufbau von Schlüsselqualifikationen, Förderung der Auslandsaufenthalte durch Stipendien, Netzwerkangeboten, etc;
- Aufbau eines ‚House of Competence‘ (HoC), welches sowohl für Studierenden als auch wissenschaftlichen Mitarbeitern beim Aufbau von Überfachlichen Kompetenzen Angebote zur Verfügung stellen soll;
- Zielgruppenansprache außerhalb des KIT um ein durchgängiges Angebot zur (Weiter-)Bildung für jede Lebensphase, berufliche Weiterqualifikation und Lernangebote für den ‚dritten Lebensabschnitt‘ anzubieten.

So kann durch die Beschreibung der Universität Karlsruhe (TH) zum Karlsruher Institut für Technologie aufgezeigt werden, in welcher rasanten Umweltdynamik sich die Universitäten aktuell befinden. Zwar haben sich nicht

²⁷ Konzept Karlsruher Institut of Technologie 2007 (Stand 24.5.2007)

alle Universitäten des Exzellenzprozesses eine Fusion mit einem Forschungszentrum vorgenommen, doch einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Veränderung kann sich aktuell keine Universität verschließen (vgl. Beschreibung Umweltsphären in den vorangegangenen Kapitel).

2.5 Zusammenfassung des Kapitels

Anhand des St. Galler Management-Modells wurde im vorangegangenen Kapitel die ‚Umwelt‘ einer Universität strukturiert und auf die aktuellen Veränderungsprozesse hin analysiert.

Veränderte Anforderungen an die Forschung

Mit Blick auf die Forschungsaufgaben des wissenschaftlichen Personals steht eine Vielzahl von Veränderungen an: durch die Verstärkung der Finanzierung der Hochschulforschung durch Drittmittel, die immer größer werdenden Erwartungen der Nutzungs- und Anwendungsforschung sowie der Transmission von Forschungsergebnissen, die immer stärkeren Erwartungen an Forschung und letztendlich die kontinuierliche Evaluation der Forschungsleistungen (vgl. Enders (2004), S. 63). Problematisch ist hierbei, dass insbesondere an einer Technischen Universität die Forschung eine Polarisierung zwischen marktgängigen Forschungsprodukten und nichtmarktgängigen Forschungsprodukten vorantreibt. Zudem werden die Forscher ihre Arbeit zunehmend an der Logik der Marktorientierung und weniger an der eigenen Forschungsfragestellung und -linie ausrichten.

Manche internationale Beobachter, wie beispielsweise Slaughter und Leslie, sehen eine Ära des „Academic Capitalism“ anbrechen (vgl. Slaughter; Leslie (1997), in: Enders (2004), S. 63). Insbesondere haben es dabei die Geistes- und Sozialwissenschaften schwer, die ebenfalls den Erwartungen ausgesetzt sind – im direkten Vergleich mit den ingenieurs- und naturwissenschaftlichen Disziplinen – ihre Forschung projektartig aufzustellen und zu betreiben und sie auf Anwendungspotenziale zu prüfen (vgl. Enders (2004), S. 63).

Nach Hartmer sind die Hochschulen zwischenzeitlich keine isolierten Eifengebäude mehr, sondern vielmehr das Gegenteil: „Auslöser, Verstärker und Resonanzboden gesellschaftlicher Veränderungen“. (Hartmer (2004), S. 175). Auf der einen Seite ist die Wissenschaft mit ihrer Organisation Spiegelbild von sozialen Anschauungen und deren Veränderungen, auf der

anderen Seite fordert gerade die Wissenschaft und ihre Forschung neue passende Organisationsformen.

Dabei werden vor allem die technischen Hochschulen vielerorts Hochschulen der Dienstleistung. Diese sind effizient und wettbewerbsfähig, sie orientieren sich im Gegensatz zur Gruppenuniversität an der Qualität der wissenschaftlichen Leistung von Lehrenden und Lernenden und gehen mit knappen Ressourcen leistungsorientiert um (vgl. Hartmer (2004), S. 177).

Veränderte Anforderungen an die Ausbildung und Lehre

Im internationalen Vergleich belegt Deutschland in der schulischen Ausbildung und dem tertiären Bildungsstand der Bevölkerung nur einen mittleren Platz (vgl. Dohmen, Günzel (2006), S. 8ff und 39ff).

Aufgrund der Einsicht, dass ein Zusammenhang zwischen Wohlstand, Innovation und Bildung besteht (vgl. Voßkamp, Nehlsen, Dohmen (2007), S. 11ff, Dohmen, Günzel (2007), Wissenschaftsrat (2006b)) und gleichzeitig die Konsequenzen aus dem demographischen Wandel, dem Ingenieurmangel, etc. immer offensichtlicher werden, wird der (Aus-)Bildung nun mehr Gewicht eingeräumt. Zielsetzung ist, die verfügbaren ‚gebildeten‘ Ressourcen sowohl quantitativ zu steigern (Anzahl ‚gebildeter‘ Ressourcen), als auch deren Qualität (besser ausgebildete Ressourcen) zu verbessern.

Dies hat bezüglich den Anforderungen an Ausbildung und Lehre zur Folge, dass:

- der oben erwähnten veränderten Klientel der Lernenden (mehr Frauen (in technischen Fächern), mehr ‚Weiterqualifizierer‘, mehr ‚Quereinsteiger‘, mehr Ältere, ...) Rechnung getragen wird,
- die Inhalte zeitgemäß und nahe an der aktuellen Forschung orientiert sind,
- sich die Wissensvermittlung vom ‚Fakten-Wissen‘ zum ‚Methoden-Wissen‘ verändern muss, um nicht zu schnell zu veralten,
- die Art der Wissensvermittlung sich an neuen Formen des Lernens orientieren muss, was u. a. auch eine günstige Betreuungsrelation voraussetzt,
- andere Angebote entstehen (z.B. berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge, blended-learning-Ansätze, ...)

- der internationale Austausch durch international wettbewerbsfähige Qualitätsstandards, wechselseitige Anerkennungen und Studienzeiten unterstützt wird,
- die Lehrveranstaltungen attraktiver werden müssen und eine hohe Qualität aufweisen müssen, um ‚Kunden‘ anzuziehen (Steigerung des ‚Mehrwerts‘ für den Lernenden),
- Studenten heute i. d. R. mobiler sind und damit ein Wettbewerb um ‚die besten Köpfe‘ begonnen hat.

Gleichzeitig hat die universitäre Lehre mit dem Umstand zu recht zu kommen, dass:

- vom Abitur nicht mehr notwendigerweise die benötigte Qualität erwartet werden kann, sondern sie vielmehr den angehenden Studenten zunächst das notwendige ‚Handwerkszeug‘ vermitteln muss,
- in 2012 durch das 12-jährige Abitur und einen geburtenstarken Jahrgang einmalig sehr viele Studienanfänger erwartet werden, für die entsprechende Lehrressourcen benötigt werden, für die nach diesem ‚Peak‘ keine Verwendung mehr vorhanden ist.

Veränderte Rahmenbedingungen

Mit der Hochschulreform und dem veränderten Autonomiebegriff soll den Hochschulen in Baden-Württemberg ein eigenverantwortliches Planen und Handeln ermöglicht werden. Dabei wird ihnen große Eigenverantwortung eingeräumt (Reform des Hochschulrechts EHFRUG), z.B. Einräumung eines Hochschulrates; Eigenverantwortung in der Rekrutierung exzellenter Wissenschaftler und auch in der Auswahl von Studierenden. Ziel soll es sein, den Hochschulen möglichst günstige Voraussetzungen zu geben, um zusätzliche Einnahmen einzuwerben. In Punkto Personal ist angedacht, das Tenure Track Modell einzuführen, d.h. dass auch Hausberufungen von Juniorprofessuren möglich werden (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2005), S. 25ff) und die Einführung von Akademischen Mitarbeitern, Lehrassistenten, etc.

So steigt der Wettbewerbsdruck in der Hochschullandschaft. Im aktuellen Veränderungsprozess lassen sich drei Grundtendenzen aufzeichnen:

- Heterogenisierung als Abkehr von einer Philosophie der Homogenität;
- Dezentralisierung als Umstellung seitens der Regierungen auf Steuerungs- und Kontrollsysteme im ‚Freilauf‘ bzw. zumindest der ‚langen

Leine' durch die die Hochschulen sehr viel mehr Autonomie erhalten, insbesondere für die Verantwortung ihres wissenschaftlichen Personales;

- Schaffung eines marktfähigen Verteilungssystems für Ressourcen, mit der gleichzeitigen Verstärkung des Wettbewerbs zwischen den einzelnen Hochschulen und auch innerhalb der eigenen Hochschule.

Ganz klar wird die internationale Hochschullandschaft so gesehen, dass das Management gezwungen ist, stärker einzugreifen (d.h. die Selbstständigkeit der Hochschullehrenden zu beschneiden und diese Stärker an den ‚Führzügel‘ zu nehmen), so ihr Profil zu schärfen und sich in diesem wachsenden Wettbewerb und Konkurrenzkampf zu behaupten (vgl. Enders (2004), S. 65).

Gleichzeitig nimmt auch der Wettbewerb zwischen den Hochschulen zu:

- zwischen den einzelnen Hochschularten (FH und Unis seit der BA/MA Einführung),
- zwischen den Hochschulsystemen anderer Bundesländer (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2005), S. 21ff);
- zwischen den Hochschulen international.

Dieser Wettbewerb führt dazu, dass sich die Fakultäten um (finanzielle und humane) Ressourcen bemühen müssen. Ferner wird erhofft und erwartet, dass dieser Wettbewerb zu besseren Qualitätssicherungsergebnissen führt.

Diese Veränderungen sind erstmal ganz allgemeiner Art, und nehmen nur zum Teil und indirekt Einfluss auf die Personalentwicklung. Für die folgende Schwachstellenanalyse in Kapitel 4 ist dieser allgemeine Blick auf die Veränderung der Universitätenlandschaft von Bedeutung.

KIT – Neuausrichtung der Universität Karlsruhe (TH)

Zur Veränderung der Universität zur Umformierung ins Karlsruher Institut für Technologie – KIT kann zusammenfassend gesagt werden, dass aus einer ehemals technischen Universität eine Organisation mit zukünftig zwei Missionen und zwei Aufgabenbereichen wurde. Zum einen hat das KIT die Aufgaben einer klassischen technischen Universität zu erfüllen, die sich in Forschung und Lehre widerspiegeln, zum anderen wird sie die Großforschung einer Bundeseinrichtung umsetzen.

3 Personalentwicklung und Hochschuldidaktik

Durch den steigenden Wettbewerb zwischen den Universitäten ist klar geworden, dass die Universitäten auf ausgezeichnet ausgebildetes Personal angewiesen sind. Deshalb hält die Personalentwicklung langsam auch an den Universitäten Einzug. Einen Baustein der bisherigen universitären Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal stellt die hochschuldidaktische Weiterbildung dar.

Im aktuellen Kapitel werden die Begriffe ‚Personalentwicklung‘ und ‚Hochschuldidaktik‘ näher betrachtet und in einen Gesamtkontext integriert. Dazu wird das Integrierte Personal-Management Modell heran gezogen. Der Fokus liegt auf dem Umgang der Universitäten mit Personalentwicklung und Hochschuldidaktik.

3.1 Personalentwicklung

3.1.1 Personalentwicklung im Unterstützungsprozess

In Kapitel 2.3.5 wurden die Charakteristika der verschiedenen Prozesskategorien (Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozess) erläutert. Diese drei Prozesskategorien laufen in der Praxis synchron.

Für eine Universität kann angenommen werden, dass die Prozesse ‚Forschung‘ und ‚Lehre‘ die wesentlichen Kernprozesse darstellen. Hierbei obliegt es der Verantwortung der Universität, dass sie die in Auftrag gegebene Leistung in der vereinbarten Qualität auf den Markt bringt. Dabei sind die Bedürfnisse des Marktes bzw. die Anforderungen aus Gesellschaft und Wirtschaft:

- sehr gut ausgebildete Akademiker,
- Forschung, die in der Wirtschaft auch umgesetzt werden kann und den Unternehmen einen Wettbewerbsvorteil sichert.

Die Universität kann dies sicherstellen, indem sie systematisch Einfluss nimmt auf ihren sogenannten ‚Output‘. Um diesen hochwertigen Output hervorzubringen, kann sie z.B. im Bereich der Lehrqualität an verschiedensten Punkten ansetzen (nach Helmke (2004)): zum einen kann beim Lehrenden (der ‚Output‘ ausbildet) selbst angesetzt werden, seiner Persönlichkeit, seinem Fachwissen, als auch seinen didaktischen Fähigkeiten. Es müssen die Rahmenbedingungen für Lehre sichergestellt und diese so lernförderlich

wie möglich gestaltet werden. Ebenso ist bei der Auswahl der Studierenden selbst ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, wen die Universität durch die Ausbildung führen will und wer von den Bewerbern es bestmöglich schaffen kann.

Kriterien für gute Lehre

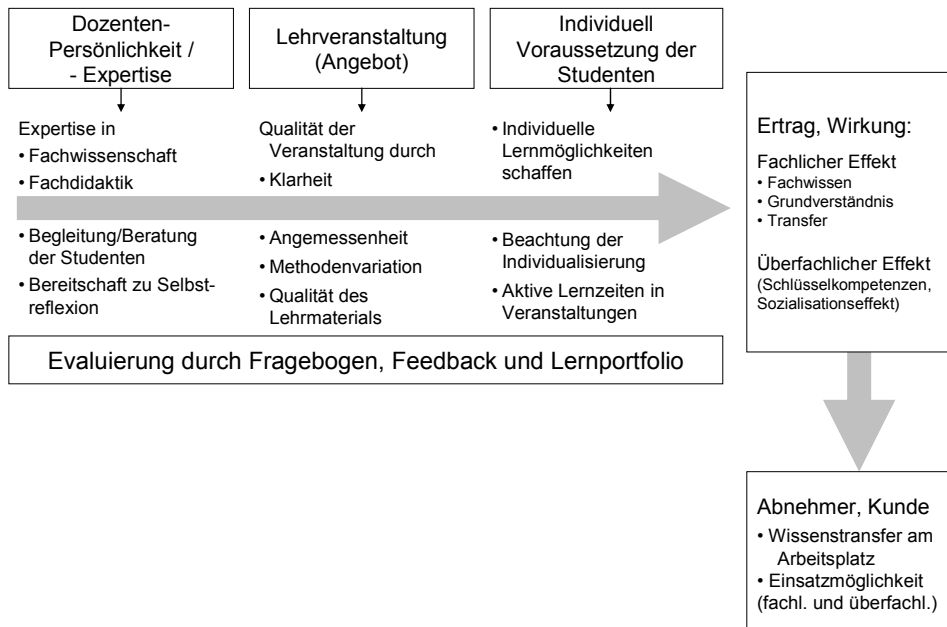


Abbildung 18: Qualitätswirkungsweise; Ansatz für Qualität im Bereich Lehre nach Helmke (2004), S.42

Demnach könnte man für eine Universität, der es um die Entwicklung von gut ausgebildeten ‚Human-Ressourcen‘ geht, annehmen, dass Personalentwicklung ein ‚Kernprozess‘ sein sollte. Es ist die eigentliche Aufgabe der Universität, Menschen zu entwickeln bzw. auszubilden. Dennoch muss festgehalten werden, dass dem nur in Teilbereichen so ist. So kann die fachliche Ausbildung der Studierenden und damit der Studiengang durchaus als ein Kernprozess der Universität gesehen werden. Die ‚Personalarbeit‘ und hierbei die PE (vgl. dazu Kap. 2.3.4) gehört zum Unterstützungsprozess. Für die Universität in zweifacher Weise von Bedeutung, da der Wissenschaftliche Mittelbau zum einen mit seiner quantitativen Masse an der Universität sowohl in Forschung als auch in Lehre das ‚Rückgrad‘ bildet. Zum anderen als ‚Output‘ für Gesellschaft und Wirtschaft, die mit steigender Qualifizierung des ‚Outputs‘ davon ausgehen, dass auch die Qualität der Personen anzusteigen hat.

Weiterhin muss festgehalten werden, dass im Falle der Universität der Unterstützungsprozess Personalentwicklung – und insbesondere die Hoch-

schuldidaktik²⁸ – einen großen Einfluss auf die Kernprozesse haben sollte. Die Entwicklung der Lehre wird in der Praxis immer noch stark aus der Fachperspektive betrieben z.B. die Entwicklung von neuen Studiengängen, die Durchführung von Lehrveranstaltungen, etc. Nur langsam wird der didaktischen Perspektive und den Erfordernissen des Aufbaues von überfachlichen Kompetenzen Rechnung getragen. Ebenso ist an Universitäten selten ein Bewusstsein darüber anzutreffen, dass effektiv und effizient aufgebaute Unterstützungsprozesse notwendig sind, damit Geschäftsprozesse optimal vollzogen werden können.

3.1.2 Aufgaben und Inhalte einer Personalentwicklung

Wie Rosenstiel (1998) in seiner Untersuchung: "Personalentwicklung an Universitäten" erläutert, könnte der Gedanke nahe liegen, dass in Universitäten durch die kontinuierliche Innovation und das ständige Lernen von Neuem auch eine ständige Personalentwicklung²⁹ stattfindet. Oder wie Schmidt (2007) schreibt:

„Ich bin überzeugt, dass die entscheidende Frage nicht lautet, ob die Hochschulen Personalentwicklung braucht: Sie „hat“ sie schon längst, sie findet längst statt. Personalentwicklung für die Hochschule zu fordern, wäre in der Tat vergleichbar mit einem Versuch, Eulen nach Athen zu tragen. Vielmehr ist zu fragen: Wie kann die Hochschule die ohnehin tagtäglich und ganz selbstverständlich stattfindende Personalentwicklung in einer solchen Weise gestalten, organisieren und mit einer Richtung versehen, dass Personalentwicklung der Institution Hochschule und den an ihr beteiligten Menschen hilft, individuellen und gesellschaftlichen Zukunftsanforderungen gerecht zu werden?“ (Schmidt (2007), S. 5)

Ist es wirklich so? Nach Rosenstiel (1998) kann diesem Gedanken nur für den Bereich der Forschung zugestimmt werden. Sicherlich werden sowohl Professoren, als auch Wissenschaftliches Personal durch ihre Tätigkeit in Forschung und Lehre, durch den Besuch von Kongressen, Tagungen und Workshops quasi ‚on-the-job‘ weitergebildet.

Allerdings ist festzuhalten, dass diese Weiterbildung ausschließlich die fachliche Weiterqualifizierung beinhaltet. Eine Qualifizierung des wissen-

²⁸ An dieser Stelle wird bereits vorweg genommen, dass für die Verfasserin ‚Hochschuldidaktik‘ als ein Teil der ‚Personalentwicklung‘ sieht. Warum und für welche Bereiche wird in diesem Kapitel an späterer Stelle erarbeitet.

²⁹ Rosenstiel greift die klassischen Definitionen von Rüter, Laske und schließlich Neuberger auf. Er begrenzt sein Verständnis von Personalentwicklung auf das Herzstück: Fort- und Weiterbildung des Personals. Diese Weiterbildung soll zur Erreichung der Ziele des Unternehmens und der Ziele des einzelnen Mitarbeiters beitragen (vgl. Rosenstiel (1998), S. 207).

schaftlichen Personals im Hinblick auf den Ausbau von Lehrkompetenzen, Führungskompetenzen oder der Unterstützung bei Organisationsveränderungen (z.B. des Instituts oder einer Arbeitsgruppe, etc.) findet, so Rosenstiel, selten – und kaum systematisch – statt. Er hat hierfür vier bayrische Universitäten näher betrachtet (vgl. Rosenstiel (1998), S. 213). Vielmehr ist es nach Fisch und Müller (2005) so, dass die bisherige Fort-/ Weiterbildung durch die hinzugekommene Personalentwicklung ersetzt wird. Dabei werden die Aufgaben der Weiterbildung übernommen und zum Teil auch ergänzt. Andere wiederum ‚kreieren‘ eine ‚Mogelpackung‘, oder wie Hanft schreibt einen „Etikettenschwindel“, indem sie bisherige klassische Weiterbildung als PE ausgeben (vgl. Hanft (2004), S. 125).

Des Weiteren wird immer wieder betont, dass die PE nicht einfach von Unternehmen übernommen werden kann, sondern auf die Universität und ihre Besonderheiten angepasst werden muss. Eine wesentliche Besonderheit bildet dabei die größte Gruppe des Personals: die jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter. Diese Gruppe wird nicht dauerhaft an der Universität bleiben und die Universität kann bei dieser Gruppe als ein sogenannter „Durchlauferhitzer“ betrachtet werden (vgl. Auferkorte-Michaels; Wirth (2007), S. 86).

Betrachtet man Zielsetzung und Aufgaben, sowohl für die Personalentwicklung in Unternehmen als auch für die Institution Universität, findet man allerdings Übereinstimmungen. Dies wird deutlich, wenn im nächsten Unterkapitel die Aufgaben der Personalentwicklung für eine Universität beleuchtet werden.

3.1.2.1 Aufgabe der Personalentwicklung für eine Universität

Die Mehrzahl der Autoren, die sich aktuell mit dem Thema Personalentwicklung an Universitäten beschäftigen³⁰, betonen explizit deren Wichtigkeit und weisen auf die richtige organisatorische Verankerung in den Universitätsstrukturen hin.

Bei der Zielsetzung und den Aufgaben der Personalentwicklung für die Universität schreiben Müller und Fisch:

„Eine der Aufgaben der Personalentwicklung ist es, sowohl Akzeptanz und Verständnis für die Neuorientierung zu schaffen, als auch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Hochschulen und Forschungseinrich-

³⁰ Unter anderen Müller; Koch; Pellert; von Rosenstiel; Müller-Böling; Wildt; Meyer-Guckel; Oechsler; Schmidt; Reinhardt; Neuberger; Laske.

tungen mittels Aus- und Weiterbildung zu befähigen, die jeweilige Organisation darin zu unterstützen, die zunehmenden strategische Orientierung und Autonomie umzusetzen und zu tragen. Daraus lässt sich als Hauptaufgabe für die Personalentwicklung ableiten, dass sie die Beschäftigten auf die Veränderungen, die alle in unterschiedlicher Weise treffen, vorbereitet und entsprechend benötigte Kompetenzen systematisch weiterentwickelt“ (Müller; Fisch (2005), S. 14).

Als Kernbotschaft soll hieraus festgehalten werden, dass PE innerhalb der Universität die Beschäftigten in ihren Veränderungsprozessen vorbereiten, begleiten und unterstützen soll.

Schmidt teilt dabei die Personalentwicklung in drei Funktionsebenen ein (Schmidt (2007), S. 71ff):

1. Auf der Funktionsebene der Systemlogik und der Strategie einer Institution: hiermit meint Schmidt die Unterstützung der Personalentwicklung in der Leitbildentwicklung und Kulturentwicklung der Organisation.
2. Auf der Funktionsebene der Programme und Projekte: diese Ebene beinhaltet ganze Programme und Projekte, die die individuelle Förderung der Mitarbeiter unterstützen. Arbeitsgruppen in ihren Veränderungen und Prozessorganisationen.
3. Auf der dritten und untersten Ebene siedelt er die konkreten Instrumente der PE und Maßnahmen an: so können darunter bspw. Personalbeurteilung, Bildungsbedarfsanalysen oder auch ein Qualitätszirkel verstanden werden.

Auch hier finden sich die Aufgaben des Vorbereitens, Begleitens und der Unterstützung wieder. Die Rollen der Personalentwicklung lässt Schmidt in seiner Arbeit allerdings unbeantwortet. Nach Durchsicht der Funktionen kommt der Leser zu folgenden Rollen für die Personalentwicklung: der Funktions-Ebene (1) fällt die Rolle eines ‚Motors für Kulturveränderung‘ zu. Durch Qualifizierung und Impulse sollen bei den Mitarbeitenden Denk- und Entwicklungsprozesse angestoßen werden. Für die Funktions-Ebene (2) der Personalentwicklung kristallisiert sich die Rolle als ‚Förderer des Individuums bei seinen Geschäftsaufgaben‘ heraus. Die 3. Ebene beinhaltet die Rolle des ‚Methodenlieferanten‘ zur Bewältigung einer bestimmten Zielsetzung und Aufgabe.

Auch Müller und Fisch nehmen die Verortung der Personalentwicklung für die Universitäten auf drei Ebenen vor: Ebenen, auf denen Personalentwicklung ansetzen kann, wie wir diese auch schon bei PM-Modell von Hilb kennen gelernt hatten (vgl. Hilb, Schaubild ‚Entwicklungsebenen‘ Abb. 11,

Kapitel 2.3.5.2 und Hilb (2001), S. 130). Diese Ansatz-Ebenen sind aber nur zum Teil mit den Funktionsebenen von Schmidt vergleichbar. Sie haben inhaltliche Überschneidungen, diese aber in unterschiedlichen Gewichtungen dargestellt:

1. Ansatzebene beim Individuum: Personalentwicklung mit Maßnahmen auf der individuellen Ebene (insbesondere mit Maßnahmen durch Aus-, Fort- und Weiterbildung);
2. Ansatzebene beim gesamten Team: Maßnahmen auf der Ebene von Arbeitseinheiten zur Befähigung zur Zusammenarbeit und auf der Organisationsebene, die die Gestaltung von Strukturen und Prozessen optimiert;
3. Ansatzebene an der Organisation: Schaffung und Anpassung von Anreiz-, Vergütungsmodellen und Arbeitszeitregelungen (vgl. Müller, Fisch (2005), S. 12).

Werden Aufgaben und Ansatzebenen verglichen, so kann festgehalten werden, dass sich Aufgaben der Personalentwicklung, Funktionsebenen, Rollen und Ansatzebenen, egal ob Unternehmen (vgl. Hilb (2001)) oder für die Hochschulen (vgl. Müller, Fisch (2005)) bei Hilb und Müller, Fisch decken und in übereinstimmen gebracht werden können.

3.1.2.2 Aktueller Status der Personalentwicklung

Personalentwicklung ist an den deutschen Universitäten noch jung und nimmt erst in den letzten Jahren zunehmend einen höheren Stellenwert ein. Dies zeigt sich an der Benennung und Einrichtung von Personalentwicklungsstellen z.B. an den Universitäten in Baden-Württemberg. Allein 2007 wurde hierfür an drei von neun Universitäten eine PE-Stelle geschaffen³¹, die Anzahl der Universitäten mit PE-Stellen steigt kontinuierlich, so dass in 2009 bereits fünf Universitäten über eine PE-Stelle bzw. ganze Abteilungen dafür eingerichtet haben.

Gerade in Zeiten knapper finanzieller Ressourcen wird das Bestreben von Seiten der Universitäten verstärkt, ein modernes Dienstleistungsunternehmen zu werden. Nach Müller und Fisch nehmen einige Wissenschaftseinrichtungen diesen Ansatz in ihre Expertenorganisation auf, bzw. setzen

³¹ 2007: Universität Karlsruhe (TH), Universität Hohenheim und Universität Heidelberg haben Personalentwicklungsstellen eingerichtet und besetzt. 2010 kamen die Universitäten Konstanz, Stuttgart hinzu.

bewusst Schwerpunkte innerhalb der bestehenden Expertenorganisation (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 16).

Eine Recherche über die Internetseiten der Hochschulrektorenkonferenz ergab, dass 78 der 118 deutschen Universitäten Weiterbildung für ihre Mitarbeiter anbieten. Auffallend ist dabei, dass die Universitäten mit angestrebter Managementorientierung von gezielten Personalentwicklungsmaßnahmen sprechen, während die Expertenorganisationen dies als Aus- und Fortbildung für Universitätsangehörige bezeichnen, obwohl die Themenfelder der Weiterbildungsmaßnahmen der Expertenorganisationen und managementorientierten Universitäten fast identisch sind (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 17f). Des Weiteren war lediglich bei neun der 78 Universitäten explizit ein Personalentwicklungskonzept zu finden, welches auf einem Leitbild der Universitäten aufbaut. Bei fünf der 78 Universitäten war angedacht, ein dementsprechendes Projekt zu planen. Die restlichen Universitäten hatten keinerlei dahingehenden Vorhaben erwähnt (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 17ff).

Im internationalen Vergleich dazu verzeichnet Kapp (1995), dass 57,8 % der Hochschulen eine Abteilung zur Personalentwicklung eingerichtet haben. Ziel dieser Einrichtungen ist schwerpunktmäßig im didaktischen Bereich für das akademische Personal als auch eine Professionalisierung aller Mitarbeiter (vgl. Kapp (1995), S. 14; Schmidt (2007), S. 130)³².

Für Deutschland kann festgehalten werden, dass es Personalentwicklung als Teil eines Unterstützungsprozesses (vgl. St. Galler Management-Modell) oder eingebettet in ein umfassendes „Personalmanagement“, an den wenigsten deutschen Universitäten gibt³³. Dies zeigen auch die Ergebnisse der Umfrage des Stifterverbands durch die Universität Bonn³⁴ (vgl.

³² Anzumerken ist zum Verständnis, dass bei Kapp die Hochschuldidaktik mitgezählt wurde, ebenso wird Hochschuldidaktik in der Arbeit von Schmidt mit Personalentwicklung gleichgesetzt ohne weitere Abgrenzung, so dass die genannte Prozentzahl vor diesem Hintergrund gesehen werden muss.

³³ Sehr häufig werden nach den Ergebnissen von Hanft herkömmliche Fort- und Weiterbildungsangebote als „Personalentwicklung“ ohne inhaltliche Veränderung und ohne strategische Neuausrichtung einfach neu benannt (vgl. Hanft (2004), S.125; Webler (2006), S.3).

³⁴ Hierbei handelt es sich um eine repräsentative Stichprobe aller Hochschulen. Das Thema Personalmanagement wurde von 70% der Befragten von Hochschulen (von Personaldezenten bis Kanzlern oder deren Stellvertreter) als wichtig eingestuft. Die Befragten gehen davon aus, dass die Priorität noch steigen wird. Nur 22 % der Hochschulen haben ein zentrales Budget für Personalentwicklungsmaßnahmen bei wissenschaftlichen Zielgruppen. Dies betrug im Jahr 2005 durchschnittlich rund 84 000 Euro. Umgerechnet auf die Gesamtheit der wissenschaftlichen Mitarbeiter sind dies pro Kopf und Jahr 40 Euro. Gemäß dieser Umfrage fördern Fachhochschulen ihre Nachwuchswissenschaftler stärker als Universitäten.

dazu Winde (2006) der die Ergebnisse einer Umfrage und eines Wettbewerbs des Stifterverbands zum Thema ‚Wettbewerb Akademisches Personalmanagement 2006‘ vorstellt. Gewonnen haben diesen im Bereich der Universitäten die Universität Bremen³⁵ und die TU Kaiserslautern³⁶. Allerdings ist auch dort ein Modell der ganzheitlichen Einordnung, wie wir es beispielsweise bei Hilb finden, nicht gegeben).

- Es zeichnet sich ab, dass Hochschulen dem Thema Personalentwicklung zunehmend mehr Aufmerksamkeit schenken. Gleichzeitig dieses aber nicht als Chance sehen hier einen ‚Treiber und Unterstützung‘ im Veränderungsprozess zur Verfügung zu haben. Nach Müller-Böling wird sowohl der wissenschaftliche Bereich als auch der Verwaltungsbereich Gegenstand von Personalentwicklung (vgl. Müller-Böling (2005), S. 339f; Müller; Fisch (2005), S. 17f, 21).
- So sind sich die Autoren darin einig, dass PE für die Universitäten immer noch ein neues Feld ist, auch wenn bereits ‚die eine oder andere‘ Stelle eingerichtet ist, die hier Aufgaben wahrgenommen hat (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 17f).

Nach Pellert ((2005), S. 27) ist das gesamte Feld des Human Resource Management – verstanden als alle mitarbeiterbezogene Verwaltungs- und Gestaltungsaufgaben in einer (Bildungs-)Organisation – an Universitäten sehr unprofessionell und reformbedürftig.

Dies begründet die Verfasserin wie folgt:

- Die Universitäten haben bislang kein Selbstverständnis, sich als Arbeitgeber zu sehen und für ihre Mitarbeiter Verantwortung zu übernehmen.

An 68% der Hochschulen geht den Personalentwicklungsmaßnahmen keine Bildungsbedarfsanalyse voraus. Fazit: zwar sehen die Hochschulen die steigende Bedeutung des Themas Personalmanagement, doch nur ein kleiner Teil der Hochschulen (24%) sind aktuell dazu bereit hierfür explizit ein Budget bereit zu stellen. Des Weiteren muss überlegt werden, was es bedeuten kann, dass die Hälfte der Hochschulen für eine Professionalisierung z.B. durch den Aufbau von Wissenschaftsmanagern keinen Bedarf sieht (vgl. Winde (2006), S. 5-9).

³⁵ Die Universität Bremen hat in ihrem Projekt ‚Begleitung und Förderung neu berufener Professorinnen und Professoren in der Universität Bremen‘ ein Programm zur Begleitung und Förderung der Neuberufenen eingereicht. Dieses soll die außerfachlichen Fähigkeiten der neue Berufenen verstärken und das Ankommen in der Universität erleichtern. Die Umsetzung dieses Projektes soll einen Beitrag zur Stärkung der Corporate Identity und damit zur Hochschulkultur leisten (vgl. Stifterverband, abgerufen am 14.03.2008 http://www.akademisches-personalmanagement.de/cms/front_content.php?idart=13).

³⁶ Die TU Kaiserslautern entwickelt ein Projekt ‚Personalentwicklung junger Forschender zu internationalen Führungskräften‘. Das Projekt umfasst alle Promovierenden der Universität und beinhaltet Qualifizierungsprogramme und Promotionsverträge. (vgl. http://www.akademisches-personalmanagement.de/cms/front_content.php?idcat=9)

Vielmehr wird die hohe Autonomie als Privileg und Leistungsvoraussetzung gesehen. So haben die Professoren das Problem der Annahme der Veränderung, dass sie sich nicht als ‚Personal der Universität‘ sehen (vgl. Pellert (2000), S. 11f).

- Die Individualisierung des einzelnen Mitarbeiters und seiner Leistungsfähigkeit steht an den Universitäten im Vordergrund und wird insofern von der Institution Universität unterstützt, als der wissenschaftliche Leistungsausweis sich häufig auf Individuen bezieht (z.B. im Rahmen einer Dissertation bzw. Habilitation). Die individuelle Performance hat damit einen hohen Stellenwert.
- Universitäten bestehen mit ihren (i. d. R.) weitgehend unabhängigen Instituten und Fakultäten aus einzelnen Fragmenten und können so als lose gekoppelte Systeme gesehen werden. Durch diese Fragmentierung ist die Umsetzung von gemeinsamen Standards zum Personalmanagement schwierig. Gefordert wäre eine einheitliche Personalentwicklung, -auswahl und -förderung von Personal, die aber auf die Spezifika der jeweiligen Universität eingeht (vgl. Pellert (2008), S. 2f; Müller; Fisch (2005), S. 14).

Im Folgenden soll am Beispiel der Universität Karlsruhe ein Sachstand im Themengebiet Personalentwicklung aufgezeigt werden, wie er an vielen anderen Universitäten in ähnlichen Ausprägungen und Entwicklungen besteht bzw. existieren könnte.

3.1.3 Personalentwicklung am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)

Auf die Beschreibung der Universität Karlsruhe in Kapitel 2.4 aufbauend, soll im folgenden Kapitel der Gesamtbereich der Personalentwicklung und Hochschuldidaktik (HD) der Universität Karlsruhe (TH) und deren aktuelle Entwicklung vorgestellt werden.

Grundlage dieser Beschreibung bilden

- der Antrag Exzellenzinitiative für den Förderzeitraum 1.11.2006 – 31.10.2011 „A Concept for the Future of the University of Karlsruhe (TH): The Foundation of the Karlsruhe Institute of Technology; das 'Konzeptpapier KIT'“ - Endversion deutsch (vom 25.5.2007),
- die KIT Newsletter für alle Mitarbeiter und Alumni der Universität,
- Geschäftsordnungen des HoC (House of Competence),

- Konzeptpapier des KHYS (Karlsruhe House of Young Scientists),
- Übersichtscharts des neu eingerichteten KIT-Büros,
- die Jahresberichte der kww und des HDZ,
- interne Informationen, die die Verfasserin in ihrer Position als Leiterin der kww und der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik zu Verfügung stehen, u. a. Informationsveranstaltungen für Projektverantwortliche, Workshops für Projektverantwortliche durch das KIT-Büro, Projektsitzungen innerhalb des Aufbaus des HoC und des KHYS.

Die Unterlagen sind nahezu vollständig für Mitarbeiter zum internen Gebrauch bestimmt, können aber auf Anfrage bei der Stabsabteilung Presse- Kommunikation und Marketing bezogen werden und sind vielfach in angepasster Form in verschiedensten KIT Newslettern aufgegriffen und zusammengefasst dargestellt³⁷.

3.1.3.1 Historie

Bis zur Bewerbung der Universität Karlsruhe (TH) zur Exzellenzinitiative hatte die Aufgabe ‚Personalentwicklung‘ im Rektorat der Universität keine nennenswerte Bedeutung. Zwar war immer wieder davon die Rede, dass ein Personalentwicklungskonzept aufgebaut werden sollte, auch der Vizekanzler (und Hauptabteilungsleiter Personal) stand diesem Anliegen grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber, doch ging dieser Gedanke im Arbeitsalltag unter.

Zwar gab es bereits verschiedenste Möglichkeiten, Personal weiterzuentwickeln und auf die spezifische Arbeit an einer Universität vorzubereiten, doch davon wurde nur unsystematisch Gebrauch gemacht. Etwa wurden neue Mitarbeiter über dieses Angebot informiert oder Maßnahmen an der Strategie ausgerichtet. Allerdings gab es bis zur Exzellenzinitiative kein Visions- oder Strategiepapier.

Es gab allerdings zum einen das Angebot der Führungsakademie des Landes Baden-Württemberg, die sich für die Personalentwicklung für den öffentlichen Dienst zuständig sieht³⁸. Zum Anderen das Zentrum für

³⁷ siehe www.KIT.edu

³⁸ PE dort verstanden als Angebote in Form von Seminaren, Workshops und seit ein paar Jahren auch Coaching und Gesundheitsförderung Näheres dazu auf den Internetseiten der Führungsakademie <http://www.fueak.bw21.de>

Wissenschaftsmanagement der Verwaltungshochschule in Speyer³⁹. Dies wurde von der Universität nur unsystematisch genutzt.

Weder innerhalb der Personalabteilung noch als Stabstelle des Rektorats existierte eine verantwortliche Person, deren Zuständigkeit die Personalentwicklung oder der Aufbau eines Personalmanagement gewesen wäre. Vielmehr traf auf diese Personalabteilung die Beschreibung von Pellert zu, der in den universitären Personalabteilungen überwiegend die Ausführung klassischer Personal-Verwaltungstätigkeiten sieht (vgl. Pellert (2008)).

3.1.3.2 kww – Die Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Karlsruhe (TH)

An der Universität Karlsruhe (TH) wurde 1994 die Abteilung kww – Die Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Karlsruhe (TH) – ins Leben gerufen. Entstanden ist die kww als Projekt des Landes Baden-Württemberg mit der Zielsetzung, Weiterbildungsstrukturen an der Universität aufzubauen.

Eine Veränderung wurde durch die Auszeichnung zur Exzellenzuniversität im Oktober 2006 angestoßen. Durch die Schaffung des Karlsruher House of Young Scientists (KHYS) und des House of Competence (HoC)⁴⁰ wurde die Förderung der Nachwuchswissenschaftler verankert und verortet. Hier ist die Universität gezwungen, ihre Antragsinhalte umzusetzen und damit die Förderung ihres Wissenschaftlichen Nachwuchses in enger Zusammenarbeit beider Einrichtungen voran zu bringen.

So existiert seit Mitte 2007 eine Stelle für Personalentwicklung, die aktuell für den Verwaltungs- und technischen Dienst verantwortlich ist. Angesiedelt als Abteilung (eine Person) innerhalb der Hauptabteilung Personal und Soziales mit Berichtspflicht an den Hauptabteilungsleiter, der wiederum dem Kanzler der Universität untersteht.

Von 1994 bis 1999 wurde in der neu geschaffenen kww versucht, einen Wissens- Transfer der wesentlichen Fachgebiete der Universität für externe Kunden aufzubauen und zu etablieren. Die Hoffnung war, hiermit eine zusätzliche Einnahmequelle für die Universität aufzubauen. Dies ist so nicht gelungen.

³⁹ Näheres dazu auf den Internetseiten des ZWM <http://www.zwm-speyer.de>

⁴⁰ Im nachfolgenden Kapitel werden auf diese zwei Institutionen näher eingegangen.

Nach einer umfassenden Marktanalyse im Bereich der Weiterbildung an Universitäten und Erstellung eines Businessplans konnte das Rektorat dafür gewonnen werden, diese Abteilung für den Aufbau der internen Weiterbildung zu nutzen. Ab 2001 wurde die Zielrichtung in Absprache zwischen der Leitung kww, dem Kanzler und dem Prorektor für Studium und Lehre auf den Aufbau der internen Weiterbildung für alle Mitarbeitende ausgelegt. Der Auftrag lautete, für alle Mitarbeitenden, für ganze Institute und auch Fakultäten der Universität Weiterbildungsberatung und Weiterbildungsangebote anzubieten.

Zielgruppen (Kunden) sind sowohl die Wissenschaftler, mit ihren Aufgaben als Forscher, Lehrenden und Manager (bzw. auch als Verwalter) als auch Mitarbeitende aus dem verwaltungs- und technischen Bereich bzw. deren Abteilungen, die mit Weiterbildungsangeboten, Team-entwicklungsmaßnahmen und Supervisions-Veranstaltungen bedient werden.

Von 2000 an wurde versucht, über Bedarfsanalysen und Bedarfsabfragen bei den Kunden, die Analyse der Angebote von Weiterbildungsanbietern in anderen Universitäten, Fachhochschulen und externen Anbietern, der Vertreterin für Chancengleichheit, mit Austausch des Personalrates und dem dafür zuständigen Arbeitskreis Weiterbildung, als auch mit dem Wissen der Fachexperten innerhalb der Verwaltung ein passgenaues Angebot anzubieten.

Alle Weiterbildungsprodukte werden durch Diplomanden auf den Gebieten kontinuierlich hinterfragt oder auf eine bestimmte Problemstellung hin untersucht. Die Diplomanden werden dabei von Mitarbeitenden der Abteilung und von Professoren verschiedener Hochschulen betreut. Trotzdem blieb eine Ausrichtung an der Universitätsstrategie aus.

Die aktuellen Angebote der kww werden im Folgenden kurz beschrieben:

	Programm-Bereich	Zielgruppen	Themen-Schwerpunkte
Angebote für ...	Wissenschafts- und Projektmanagement	Wissenschaftliche Mitarbeiter	• Effektiveres und effizienteres Arbeiten im „day-to-day“- Business; Verbesserung der Kompetenzen in den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen von Forschung, Lehre und Management
	Hochschuldidaktik Baden-Württemberg (HDZ)	Lehrende aller Universitäten in Baden-Württemberg	• Verbesserung der Qualität der Lehre an der Hochschule durch Vermittlung von methodisch-didaktischen Fähigkeiten
	Karriere planen / entwickeln	Exzellente Wissenschaftler/ -innen	• Personalisierte Angebote zur individuellen Personalentwicklung von Wissenschaftler/Innen: Mentoring-Programme
	Führung	Wissenschaftlerinnen, Teilnehmerinnen aus der Wirtschaft	• Stärkung der Führungskompetenz von Frauen auf dem Weg in eine Führungsposition
	Berufliche Weiterbildung	Verwaltungs-/ Technisches Personal der Universität Karlsruhe (TH)	• Verbesserung der Kompetenzen in den administrativen Tätigkeiten (u. a. auch spezifisch zugeschnitten für eine Universität und einzelne Abteilungen)
Beratung zu ...	Struktur-/ Organisationsentwicklung	Institute und Fakultäten, Abteilungen, Firmen	• Entwicklung von Konzepten, Unterstützung, Prozessbegleitung
	Weiterbildung	Firmen, Abteilungen, Institute, Fakultäten und Einzelpersonen	• persönliche und individuelle Beratung

Abbildung 19: Übersicht über kww Angebot

- Wissenschafts-/Projektmanagement (z.B. Kriterien eines guten DFG-Antrages): Zielgruppe sind Wissenschaftliche Assistenten und Wissenschaftliche Mitarbeiter, die im gesamten Bereich des Akademischen Managements bedarfsorientiert in ihrem Alltag unterstützt werden. Das Angebot besteht aus Weiterbildungsmodulen und -Programmen für die Mitarbeitenden der Universität und deren Aufgaben in Forschung, Lehre und Management/Verwaltung.
- Hochschuldidaktik Baden-Württemberg (HDZ) Lehre an der Hochschule (z.B. ‚Active Learning with large Groups of Students‘): Zielgruppe sind alle Lehrenden aller Universitäten in Baden-Württemberg. Die Lehrenden werden darin unterstützt ihre Lehrkompetenz zu erweitern (mehr dazu in Kapitel 3.2.3).
- Karriereentwicklung und – planen (z.B. das Mentoring-Programm ‚Tandemplus‘): Zielgruppe sind exzellente Wissenschaftlerinnen der vernetzten technischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die durch Netzworbildung, Mentoring und individuell ausgewählte Trainingsangebote auf ihrem Weg in eine Professur unterstützt werden.
- Führung (z.B. das Kontaktstudium ‚Frauen in Führungspositionen‘): Hier können Wissenschaftlerinnen gemeinsam mit Teilnehmerinnen aus verschiedenen Wirtschaftsbranchen im Kontaktstudium ‚Frauen in Führungspositionen‘ ihre Führungskompetenzen erweitern. Ziel kann eine

Karriere in der Industrie sein, aber auch eine Führungsrolle im Wissenschaftsbetrieb.

- Berufliche Weiterbildung (z.B. ‚Schriftenglisch für Sekretariat/ Verwaltung‘): Zielgruppe ist hier das gesamte Personal im verwaltungs- und technischen Bereich, die ihre Kompetenzen in den administrativen Tätigkeiten des Forschungsalltages erweitern werden und in ihrer Arbeitsfähigkeit/ -zufriedenheit gestärkt werden.
- Struktur- und Organisationsentwicklung: Analyse, Konzeption und Durchführung von Veränderungsprozessen (wie z.B. Begleitung von Veränderungsprozessen bei der Zusammenlegung von zwei Abteilungen, Teamentwicklung, etc.).
- Weiterbildungsberatung: Diese umfasst die Einzelberatung von Mitarbeitenden oder ganzen Abteilungen oder Fakultäten zu Fragen der Weiterbildung für die Bereiche der eigenen Karriereplanung, der Lehrendenberatung, der Aufnahme eines Coachingsprozesses oder auch dem Wunsch des kollegialen Coachings innerhalb der Universität.

3.1.3.3 Programme der kww im Detail

Im Folgenden werden die Angebote der kww in systematischer Aufzählung nach Zielgruppe, Zielsetzung und Inhalt dargestellt⁴¹.

Kontaktstudium ‚Frauen in Führungspositionen‘

Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none">• Frauen auf dem Sprung in Führungspositionen oder• Frauen, die eine Führungsposition innehaben und ihre Führungskompetenzen erweitern möchten.• Unterschiedliche Branchen und Vorerfahrungen
Voraussetzungen	bei vorliegendem Hochschulabschluss drei Jahre Berufserfahrung, ohne Hochschulabschluss mindestens fünf Jahre Berufserfahrung und Motivationsschreiben.
Zielsetzung	Ziel ist es, die Führungspersönlichkeit in jeder Frau zu entdecken und individuell zu fördern. In den sieben Präsenzbausteinen geht es um die Vermittlung von Impulsen zu relevanten Themen im Bereich Führung. Dabei müssen die Teilnehmerinnen kontinuierlich ihre eigenen Erfahrungen reflektieren, übertragen auf veränderte Situationen und sich so kontinuierlich mit ihren eigenen Führungskompetenzen auseinander

⁴¹ Mehr dazu auf den Internetseiten <http://kww.kit.edu> _ Stand 20.01.2010.

	setzen.
Inhalt	Das Themenspektrum: Führungskompetenz, berufliche Präsentation, Führen im Team, Projektmanagement, Konfliktmanagement und Kommunikation sowie Veränderungsprozesse/ Prozessmanagement und Interkulturelle Kommunikation.
Dauer	Sieben Monate, sechs zweitägige und ein eintägiger Präsenzbaustein, im Abstand von ca. vier Wochen, eintägiger Abschlussworkshop
Weiterbildungsformate (WB)	Zielcoaching, praxisorientierte Präsenzbausteine, Lernpartnerschaften, Coaching in der Gruppe; Lerntagebuch und Projektarbeit, was die Umsetzung eines der durchlaufenen Themengebieten in die eigene Praxis beinhaltet.
Sonstiges	-

Mentoringprogramm ‚TANDEMIplus‘

Zielgruppe	Natur- und Ingenieurwissenschaftlerinnen, die sich auf eine Führungsposition (insbesondere Professur) vorbereiten möchten. Teilnehmen können Mitarbeiterinnen von Universitäten, die eine Führungsposition in Wissenschaft oder Unternehmen anstreben. Die Teilnehmerinnen sollten sich in der Promotionsphase befinden oder promoviert sein.
Voraussetzungen	Auswahlgremium wählt Bewerberinnen nach festgelegten Kriterien aus (Vorstellung von Forschungsprofil, Lehrprofil und Zukunftsperspektive)
Zielsetzung	Im Rahmen dieses Mentoring-Programms in der Wissenschaft unterstützt eine erfahrene Wissenschaftlerin oder ein Wissenschaftler eine Nachwuchswissenschaftlerin in ihrer Karriereplanung und –entwicklung. Die individuelle Unterstützung kann auf vielfältige Weise erfolgen. Dazu gehören die Weitergabe von formellen und informellen Regeln des Wissenschaftsbetriebes, der Zugang zu Netzwerken der Scientific Community oder die Weitergabe von persönlichen Erfahrungen im Wissenschaftsbetrieb.
Inhalt	Das Konzept von TANDEMIplus beruht auf den drei Säulen Mentoring, Training und Networking. Nach einer Auftaktveranstaltung zum Thema Karriereplanung finden insgesamt vier Trainingsmodule sowie vier Networking-Treffen statt. Parallel dazu ergänzt die Men-

	<p>torenbeziehung die intensive Betreuung der Mentees.</p> <p>Die von professionellen Trainerinnen geleiteten Seminare widmen sich der gezielten Karriereplanung, der Optimierung der individuellen Bewerbungs- und Verhandlungsstrategien, der Vermittlung von Führungskompetenzen im Wissenschaftsbetrieb, Fragen zur Hochschulpolitik - Hochschulmanagement – Drittmittelakquisition, sowie dem Aufbau von Netzwerkstrukturen.</p>
Dauer	An insgesamt acht Weiterbildungstagen werden vier Trainingsmodule bearbeitet, die passgenau nach den Interessen der Gruppe zusammengestellt werden. Die Gesamtdauer eines Durchgangs beträgt 1,5 Jahre.
WB-formate	Präsenzbausteine, Mentorenbeziehung, Lerntagebuch, Treffen des Mentee-Netzwerkes, und individuelles Coaching-Angebot.
Sonstiges	Kooperationsprogramm der RWTH Aachen, der Universität Karlsruhe (TH) und der Fraunhofer Gesellschaft

Weiterbildungswerkstatt: ‚Lernkultur – von Kollegen für Kollegen‘

Zielgruppe	Wissenschaftliches Personal des KIT (Uni Karlsruhe und Forschungszentrum Karlsruhe)
Zielsetzung	Mit der Weiterbildungswerkstatt bietet die kww eine Plattform, in der sowohl Themen, als auch die Form des Angebotes von Mitarbeitern für Kollegen angeboten werden.
Inhalt	<p>In loser Reihenfolge werden ‚von Kollegen‘ kleine Inputs mit Diskussion oder Workshops am frühen Abend von ca. zwei Stunden Dauer ‚für Kollegen‘ angeboten.</p> <p>Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des KIT erhalten hier die Möglichkeit, ihr Know-how in den unterschiedlichsten Disziplinen an ihre Kollegen weiterzugeben und gleichzeitig Methoden der Umsetzung gemeinsam mit anderen praktisch zu erproben und Feedback zu erhalten. Sie kommen so ins Gespräch, tauschen Erfahrungen aus, knüpfen Kontakte. Dabei werden primär Themen aus den Bereichen Arbeitstechniken und Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen.</p>
Dauer	seit Januar 2006, mit Pausen findet ca. alle 6-8 Wochen eine Veranstaltung von 2 - bis maximal 3 Stunden Dauer statt
WB-formate	Impulsreferate mit Diskussion, praktische Übungen

Sonstiges	-
-----------	---

Angebote für Wissenschaft und Forschung und Angebote für Nachwuchswissenschaftler

Zielgruppe	Wissenschaftliches Personal der Universität Karlsruhe, teilweise Stuttgart und Hohenheim, teilweise speziell die Zielgruppe des ‚Karlsruhe House of Young Scientists‘ (KHYS): Nachwuchswissenschaftler des KIT (Doktoranden und Postdocs)
Zielsetzung	Unterstützung des wissenschaftlichen Personals der Universität im Spannungsfeld der verschiedenen Tätigkeiten und Rollenanforderungen. Ziel ist vor allem die Stärkung der fachübergreifenden Kompetenzen. Die Teilnehmer erlangen damit neben ihrem bereits vorhandenen fachlichen Wissen eine Vielzahl an Impulsen zum Aufbau ihrer Kompetenzen, die über Erlerntes aus wissenschaftlicher Ausbildung hinausgehen.
Inhalt	Einzelne Bausteine aus den Bereichen Arbeitstechniken, Kommunikation und Präsentation, Führung sowie ein umfassendes Angebot zum Thema Projektmanagement und Forschungsantragsgestaltung bis hin zu Schreibwerkstätten von diesen Anträgen.
Dauer	von zwei Stunden bis zwei Tagen
WB-formate	Workshop, Seminar, Vortrag, Gruppencoaching
Sonstiges	für breites Themenspektrum, werden auch Seminare in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Stuttgart und Hohenheim angeboten. Das KHYS fördert einen Großteil der Veranstaltungen finanziell.

Teamentwicklung und Teamberatung

Zielgruppe	Arbeitsgruppen/Teams/Projektteams aus allen Bereichen der Universität
Zielsetzung	Teamentwicklung als eine Form der Beratung bzw. eines Workshops für geschlossene Teams unterstützt und fördert diese darin, Themen der Organisation und Zusammenarbeit in der Abteilung zu reflektieren, Vereinbarungen zu treffen und diese umzusetzen.

Inhalt	Ein Team wird von einem externen Referenten über einen begrenzten Zeitraum begleitet. Ausgehend von den konkreten Erfahrungen der Mitarbeiter werden neue Sichtweisen, Anregungen, Ideen oder auch Lösungswege für die aktuelle Situation erarbeitet. Durch die Teamentwicklung werden z.B. Kommunikationsstrukturen verdeutlicht und entwickelt, Teamstrukturen überprüft und ggf. verändert, Konflikte und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit analysiert und bearbeitet, Techniken zur selbstständigen Problemlösung erprobt, Ressourcen des Teams aufgezeigt und optimal genutzt
Dauer	nach Bedarf über einen längeren Zeitraum
WB-formate	Entsprechend der Eingangsanalyse werden entsprechend die Lehrformate ausgewählt.
Sonstiges	-

Weiterbildungsangebote für den Verwaltungs-/ Technischen Bereich (VT)

Zielgruppe	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Bereichen VT
Zielsetzung	Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus VT in Arbeitsplatztypischen Aufgabenbereichen.
Inhalt	Kommunikation; Arbeitstechniken; Gesundheitsförderung; EDV/Office
Dauer	Unterschiedlich, von drei Stunden bis zu mehreren Tagen
WB-formate	Workshop, Seminar, Vortrag, individuelle Beratung (z.B. Lernen am Arbeitsplatz)

Forum Personalentwicklung

Zielgruppe	Personal- und Organisationsentwickler in der Technologieregion Karlsruhe und Umgebung, freie Trainer und Unternehmensberater, Vertreter der entsprechenden Abteilungen der Universität
Zielsetzung	Die Universität hat sich zur Aufgabe gemacht, die Personal- und Organisationsentwickler in der Technologieregion Karlsruhe und Umgebung zu vernetzen. In der Praxis hat jeder Teilnehmende die Möglichkeit, als Referent ein relevantes und interessantes Thema aus dem jeweiligen Arbeitsbereich und Unternehmenskontext zu präsentieren. Weiterhin wird das Forum auch genutzt, um neueste

	<p>Forschungsergebnisse zu diesen Themen aus der Universität den Unternehmen vorzustellen.</p> <p>Neben der Vernetzung und dem Erfahrungsaustausch der Personalentwickler untereinander entstehen durch das Forum Kontakte für weitere Projekte der kww (bspw. Keys2Competence, Frauen in Führungspositionen) sowie Anregungen für die Personalentwicklung der Universität.</p>
Inhalt	unterschiedlichste Themen aus den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung
Dauer	zwei Stunden am Abend pro Quartal.
WB-formate	Vortrag, Diskussion, Gruppenarbeit
Sonstiges	-

„Start in die Lehre“ – Tutorenprogramm der Universität Karlsruhe (TH)

Zielgruppe	Studierende, die im laufenden Semester ein Tutorat übernehmen
Voraussetzungen	nur in enger Zusammenarbeit mit den Instituten oder Fakultäten und verantwortlichen Ansprechpartnern, die die angrenzenden Übungen oder Vorlesungen zu den Tutorien durchführen.
Zielsetzung	studentische Multiplikatoren/Innen zur Durchführung von Lehrtätigkeiten auszubilden und den Erwerb und Ausbau der methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenz zu fördern
Inhalt	Inhalte der ersten beiden Workshoptage sind: Rolle, methodisch-didaktische Grundlagen, Gesprächsführung, Feedback. Je nach Zuschnitt folgen die nächsten beiden Workshoptage, in denen folgende Themen im Vorfeld zur Auswahl stehen: Konfliktmanagement, Moderation, Gruppenprozesse, Ergebnispräsentation und Bewertung, interkulturelle Kommunikation.
Dauer	Das Tutorenprogramm läuft über einen Zeitraum von 6 Monaten. Der Workload richtet sich nach den jeweiligen Bedürfnissen der Einrichtungen. Dieser liegt bei drei bis sechs ECTS Punkten.
WB-formate	praxisorientierte Präsenzbausteine, kollegiale Beratung, kameragestützte kollegiale Hospitation
Sonstiges	-

3.1.3.4 Neue KIT-Einrichtungen im Umfeld der kww

Nach Erhalt des Exzellenzstatus sind weitere Institutionen entstanden. Die Einrichtungen, die einen wesentlichen Einfluss für den Bereich der Personalentwicklung und damit auch auf die kww haben, werden im Folgenden näher beschrieben.

KHYS – Karlsruhe House of Young Scientists

„Das Karlsruher House of Young Scientists (KHYS)“ startete im Frühsommer 2007 mit der Einstellung einer Geschäftsführung und der Bildung eines Projektteams. KHYS ist eine Kommunikations- und Interaktionsplattform für alle Nachwuchswissenschaftler des Karlsruhe Institute of Technology (KIT). Das KHYS richtet sich sowohl an Doktoranden als auch an Postdoktoranden (Postdocs).

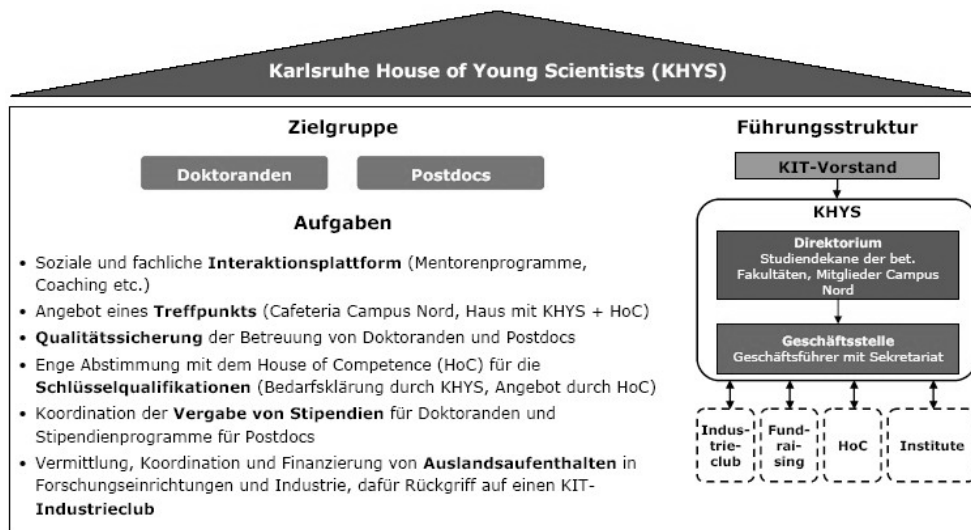


Abbildung 20: Aufbau des KHYS

Ziele des KHYS sind die Unterstützung und Förderung der Nachwuchswissenschaftler; Aufbau eines internationalen Netzwerkes; Interfakultativer Austausch zwischen Nachwuchswissenschaftlern; Qualitätssicherung der Promotionsphase; Steigerung der Attraktivität des KIT für Nachwuchswissenschaftler sowie die Erhöhung der Doktorandenzahlen. Aktuell zählt die Universität 1850 Doktoranden und 500 Postdocs, wobei letztere nicht länger als zwei Jahre auf einer Stelle sind.

Als zentrale Anlaufstelle begleitet das KHYS die Doktoranden vom Beginn ihrer Doktorarbeit bis zu ihrem Abschluss und unterstützt sie bei ihrer weiteren Karriereplanung. Die Nachwuchswissenschaftler erhalten ein breites Weiterbildungsangebot, das sie bei ihren vielfältigen Aufgaben wie Forschung, Lehre und Bearbeitung von Industrieprojekten unterstützt und sie

individuell überfachlich weiterqualifiziert. Ausländische Nachwuchswissenschaftler werden verstärkt integriert und unterstützt. Darüber hinaus fördert das KHYS sowohl den umfassenden interdisziplinären Austausch als auch die Mobilität und Vernetzung in der internationalen Wissenschaftsgemeinde.

Diese Einheit existiert als zentrale Betriebseinheit und ist direkt beim Rektorat – dort beim Prorektor für Forschung und dem Prorektor für Lehre – angesiedelt.

HoC – House of Competence

Daneben wurde eine zentrale Betriebseinheit HoC – House of Competence – geschaffen. HoC verbindet die bisher nebeneinander existierenden zentralen und dezentralen Einrichtungen der Universität, welche sich mit der Kompetenzforschung, dem Kompetenzaufbau in Lehre und im Weiterbildungsbereich sowie dem Transfer von Forschung, Lehre und Weiterbildung zum Kompetenzthema beschäftigen. Dies bedeutet, dass die bisherigen Einrichtungen als ‚Wissenschaftliche Bereiche‘ in das HoC integriert werden.

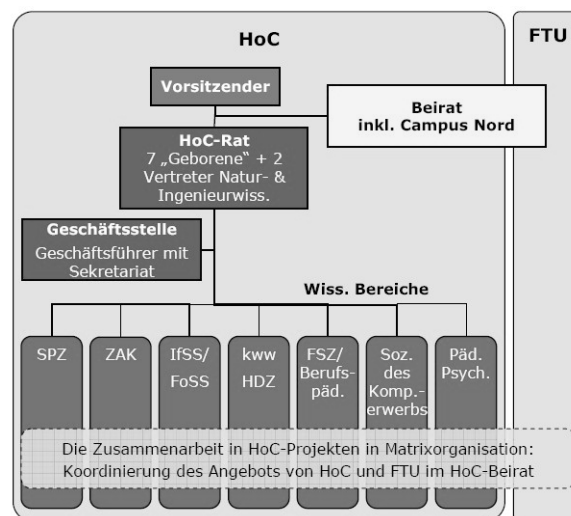


Abbildung 21: Organigramm des House of Competence

Als Ziel und Aufgabe stehen in der Verwaltungs- und Benutzungsordnung des Studien- und Forschungszentrums für den Kompetenzerwerb des House of Competence der Universität Karlsruhe (TH) folgende Aufgaben in § 2 (1-4):

Das HoC verbindet Forschungs- und Anwendungsfelder von Psychologie, Kultur, Sport-, Sozial- und Erziehungswissenschaften neu und interdisziplinär. Es koordiniert die Angebote zur Vermittlung von allgemeinen und be-

rufsfeldorientierten Schlüsselqualifikationen, u.a. in Kooperation mit der Industrie, und entwickelt diese forschungsorientiert weiter.

Ziel ist es, HoC-Modulbausteine für überfachliche Kompetenzen, Lehrmodulen (integrativ und additiv) für die notwendigen Schlüsselqualifikationen in allen Studiengängen zu entwickeln und den Fakultäten anzubieten. Des Weiteren koordiniert es die Angebote zur wissenschaftlichen, fachlichen und überfachlichen Weiterbildung. Darüber hinaus umfasst es auch Angebote für Schüler und Lehrer mit Schülerlaboren, Schüler-Uni, Studienvorbereitungskursen und Angeboten für den dritten Lebensabschnitt (vgl. HoC Verwaltungsordnung (2008)⁴²).

Personalentwicklungsstelle in der Abteilung für Personal und Soziales

Seit 2007 existiert zusätzlich in der Abteilung für Personal und Soziales innerhalb der Verwaltung eine Stelle für die Personalentwicklung. Sie ist als eigene Abteilung innerhalb der Hauptabteilung Personal aufgebaut. Diese soll für die Universität ein Personalentwicklungskonzept erarbeiten, dabei eng mit der Abteilung kww zusammen arbeiten und sich gleichzeitig mit der bestehenden Personalentwicklung des Forschungszentrums abstimmen.

Aktuelles

Zum Stand Sommer 2008 konnte gesagt werden, dass die Universität Karlsruhe keine systematisch aufgebaute Personalentwicklung hatte, sondern nur einzelne Elemente, die ohne ein Gesamtkonzept aneinander gereiht wurden. Hier zeigt sich innerhalb der Universität Karlsruhe, dass Maßnahmen in der PE existieren, allerdings wichtige Gesamtkonzepte und Gesamtprozessstrukturen fehlten.

Innerhalb der kww ist auch die lokale Arbeitsstelle des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg angesiedelt. Da diese für diese Arbeit einen besonderen Stellenwert einnimmt, wird ihr hier auch ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

3.2 Hochschuldidaktik

Übergeordnete Zielsetzung der Hochschuldidaktik ist es, die Studienleistungen, Studienergebnisse und den Studienerfolg der Studierenden zu

⁴² Verwaltungs- und Benutzungsordnung des Studien- und Forschungszentrums für den Kompetenzerwerb – House of Competence (HoC) – vom 10.04.2008

verbessern, indem die Qualität des Angebots der Lehre verbessert wird. Die Lehrenden sollen ein grundlegendes Verständnis von Lernprozessen erhalten und für die Unterschiedlichkeit individueller Lernprozesse sensibilisiert werden (vgl. Qualifizierungsprogramm des HDZ (Stand 10/2003)).

Hochschuldidaktik ist an Hochschulen zu finden und hat den Auftrag durch den „Ausbau eines flächendeckenden Angebots an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmöglichkeiten“ (MWK⁴³ (2002) in: Macke (2005), S. 145) Lehrende in ihrem Tätigkeitsbereich, der wissenschaftlichen Ausbildung von Studierenden, zu unterstützen.

Das Angebot soll einerseits die Lehrenden individuell qualifizieren und andererseits nachfrageorientierte Maßnahmen im Bereich der Strukturentwicklung der Lehre anregen. Damit soll eine am Lernenden orientierte Lehre vorangetrieben werden.

3.2.1 Hochschuldidaktik im Unterstützungsprozess

Die Herausforderungen und Veränderungen (wie Internationalisierung, Globalisierung und Modularisierung des tertiären Bildungssystems), die aktuell von den Universitäten zu bewältigen sind, verändern die Hochschulen radikal. Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf die Hochschuldidaktik und ihre Aktivitäten. Ob diese Veränderungen jedoch eine Chance, i. S. Förderung von ‚besserer‘ Lehre, für die Hochschuldidaktik darstellen, ist noch offen. Ebenfalls ist es offen, ob die Hochschulen die Hochschuldidaktik innerhalb ihrer Einrichtung als Teil des ‚Unterstützungsprozesses‘ (i. S. des St. Galler Management-Modells) bzw. ‚change agents‘ wahrnehmen, die das Nachdenken über die Ziele eines Studiums bzw. Studienganges, den Aufgaben und der Rolle der Lehrenden befördern, bleibt fraglich (vgl. Brendel (2005) S. 15f).

Einzuzuordnen ist die HD - wie zuvor die PE - in der Kategorie des Unterstützungsprozesses, da HD sowohl dem Individuum, als auch ganzen Lehrteams, Fakultäten und auch der Gesamtorganisation zuarbeitet (vgl. Prozessschaubild Abbildung 5 in Kapitel 2.3.5).

⁴³ MWK ist die Abkürzung für Ministerium für Wissenschaft und Kunst.

3.2.1.1 Aktueller Stand der Entwicklung der Hochschuldidaktik

Zwar ist Lehre neben der Forschung eine Hauptaufgabe der Universität. Trotzdem besteht Einigkeit darüber, dass für die Mehrzahl der Wissenschaftler der Schwerpunkt auf der Forschung liegt, bzw. auch liegen muss, da nur durch die Forschung die eigene Reputation gesteigert werden kann (vgl. Studie II der Dissertation von Schmidt (2007), S. 150; Wissenschaftsrat (2008), S. 43f). Hierauf liegt bisher das Hauptaugenmerk einer Universitätskarriere in Deutschland.

So stellt sich die Frage, wie sich eine Aufbruchstimmung für die Hochschuldidaktik erklären lässt?

Durch die in Kapitel zwei aufgezeigten Reformvorhaben wie u. a. dem Bologna-Prozess ist das erklärte Ziel, die Position der deutschen Hochschulen in Forschung und Lehre auszubauen. Das Bewusstsein, dass eine internationale Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems und damit die Zukunft unserer Gesellschaft maßgeblich durch die Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre gesteigert werden kann (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 7), lässt auch die Bedeutung des Aufbaues von Lehrkompetenz der Lehrenden verstärkt aufkommen. So wird z.B. von Seiten des Wissenschaftsrates gefordert, dass „mehr Transparenz und Austausch über die Lehrpraxis, eine fachwissenschaftliche Auseinandersetzung über Lernziele und Lehrmethoden, ihre Reflexion und Innovation sowie in den Fächern vereinbarte Bewertungsstandards“ aus- und aufgebaut werden müssen (Wissenschaftsrat (2008), S. 15). Während der Wissenschaftsrat eine auf Kompetenzgewinn ausgerichtete Lehre einfordert, welche nicht nur motivationale und soziale Aspekte aufnimmt, sondern auch die Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen als wichtig ansieht, trifft man aktuell immer noch auf eine ganz andere Realität im deutschen Hörsaal:

- Status Quo ist häufig noch, dass Lehre für die eigene Reputation eines Wissenschaftlers zweitrangig ist und damit auch nur beschränkt Ressourcen für eine systematische Qualitätsentwicklung eingebracht werden. So wird die Umstellung auf gestufte Studiengänge an den deutschen Universitäten nicht zur grundlegenden strukturellen Veränderung genutzt, sondern vielmehr Vordiplom-Inhalte und Diplomstudiengänge mit kleinen Veränderungen in den Bachelor- und Masterstudiengang integriert. Von der gewünschten Verschiebung der

Perspektive weg von einer auf die Darstellung von Inhalten ausgerichteten Lehre auf die Kompetenzgewinne der Lernenden und die Lernstrategien hin („Shift from Teaching to Learning“⁴⁴), ist an den Universitäten nur in einzelnen Bereichen wirklich etwas aufzufinden. Das notwendige veränderte Verständnis von Ziel und Zweck der Lehre und den damit einhergehenden Verbesserungsmaßnahmen wie z. B. der verbesserten Steuerung der Lehrangebote, ist noch nicht aufgekommen (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 17f).

- Angesichts der Knappheit der personellen, zeitlichen und sachlichen Ressourcen ist der Frontalunterricht im Hörsaal vor mehreren hundert Studenten immer noch Alltag an den Universitäten (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 21). Dieser zeichnet sich dann dadurch aus, dass eine Vielzahl von Powerpointfolien vorgetragen werden oder den Studierenden die Aufgaben einfach vorgerechnet werden. Dabei beschränkt sich die Aktivität der Studierenden auf das Zuhören und Mitschreiben. Schwerpunkt der Lehre bildet dabei die Wissensvermittlung und die Wissensabfrage. Durch die Forderung an die Universitäten, sich an den Aufbau von Kompetenzen zu orientieren, müssen sich die Verantwortlichen für die Lehre die Frage stellen, ob die oben geschilderte Lehrform immer noch die richtige (die effektivste, die effizienteste) für die neue Aufgabe ist. Bezugnehmend auf die Art und Weise ihrer Durchführung und Umsetzung.
- Die bereits seit mehreren Jahren anhaltende Diskussion um die Qualität von Lehre und Studium zeigt, dass auch über das Verständnis von Qualität der Hochschulausbildung Uneinigkeit besteht. So sehen Studierende und Arbeitgeber den Mehrwert in der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit. Hochschullehrer sehen eine qualitativ hochwertige Lehre in der Vermittlung von wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen. Der Staat fordert als ein maßgebliches Qualitätskriterium die Aussagekraft von Studien- und Abschlussniveaus, etc. Das heißt, das Verständnis von Qualität ist an den jeweiligen Kontext gebunden (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 19-20).
- Des Weiteren ist gemessen an der Zahl der Hochschulen, der Studierenden und des Personals, die Betreuungsrelation kontinuierlich gestie-

⁴⁴ Hiermit wird ein Paradigmenwechsel beschrieben, der den Blick weg vom Lehren hin zum Lernen beschreibt. Geht auf die Forschungsergebnisse von Brown und Atkins (1993) zurück (vgl. Brendel (2005), S. 30f).

gen. So kommen aktuell an den Universitäten 60,4 Studierende auf einen Professor (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 24).

- Das Bewusstsein, dass der Kern der jüngsten Reform eine verstärkte Förderung der Kompetenzbildung will und die Selbstlernprozesse der Studierenden unterstützt werden sollen, ist vielfach nicht gegeben. Sowohl die Lehrenden sind auf diese Herausforderung nicht vorbereitet, als auch die technische Infrastruktur und die Raumkapazitäten und Raumvariationen sind nicht hinreichend (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 25).
- Die Zeitressource für die Realisierung von guter und effektiver Lehre ist nach Ansicht des Wissenschaftsrates im Alltag nicht vorhanden (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 40). Die Empfehlung zur Veränderung der Personalstruktur, Wissenschaftler mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre einzustellen, wird mehr und mehr zur Kenntnis genommen und wurde z. T. in den Hochschulgesetzen in Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein aufgenommen. Trotzdem ist der administrative Aufwand bei den Lehrenden immer noch größer als z.B. in angelsächsischen Ländern, da es an deutschen Hochschulen nur vereinzelt einen professionellen Verwaltungsapparat für Studien- und Berufsberatung, Berufsvermittlung von Absolventen, für Management-, Dienstleistungs-, Planungsfunktionen, etc. gibt (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 41-42).
- Übergreifend kann für den Bereich Lehre an deutschen Universitäten festgehalten werden, dass der Professionalisierungsgrad der Lehre deutlich unter dem der Forschung liegt. Es existiert in der Praxis eine deutlich wahrnehmbare Spannung zwischen Forschung und Lehre, die sich im Selbstverständnis der Lehrenden widerspiegelt. Lehre wird so häufig zur ‚Belastung‘ und Freiräume für Forschung zur ‚Belohnung‘ (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 43).

Aufgrund dieser Dis-Balance zwischen einerseits hoch professionalisierter Forschung und autodidaktisch ausgebildeten Lehrenden andererseits, nehmen Forderungen hin zu einer Balance zwischen Forschung und Lehre zu. So ist in den letzten Jahren eine neue Aufbruchstimmung innerhalb der Hochschuldidaktik in Deutschland wahrnehmbar⁴⁵. Länder richten flächen-

⁴⁵ Zur Unterstützung der Lehrenden werden bereits seit den 1970er Jahren an einzelnen Hochschulen oder in Verbänden hochschuldidaktische Angebote auf- und ausgebaut, die jedoch wiederholt kritisiert wurden, dass diese didaktischen Zentren sich primär als For-

deckend Qualifizierungsprogramme ein (z.B. Baden-Württemberg und Bayern) oder verstärken ihre Anstrengungen vernetzter und abgestimmter Zusammenarbeit (Bsp. Hochschuldidaktikzentren in Nord-Rhein-Westfalen). Das Thema Lehre wird wiederholt durch den Wissenschaftsrat und seine Empfehlungen aufgenommen und an die Leitungsgremien der Universitäten, die zuständigen Ministerien und die Lehrenden selbst herangetragen (vgl. Wissenschaftsrat (2008, 1996)).

Es ist mittlerweile festzustellen, dass die Implementierung von hochschuldidaktischen Programmen – und dies ist kein deutsches Phänomen, sondern kann international beobachtet werden – erkennbar ist (vgl. ICED (2008)⁴⁶).

3.2.2 Aufgabe und Inhalte der Hochschuldidaktik

Wenn unter Personalentwicklung u. a. arbeitsplatzbezogene Maßnahmen (i. S. von organisiertem plus geplantem Lernen) und gezielt eingesetzte Bildungsaktivitäten verstanden wird, die bei allen Mitarbeitern und Führungskräften einer Organisation ansetzen, dann bilden die Hochschuldidaktik-Einrichtungen der Universitäten ein Pendant dazu. So zumindest, wenn man die jeweilige Zielsetzung, Rolle und die Aufgaben von PE und Hochschuldidaktik vergleicht. Dies soll im Folgenden aufgezeigt werden, indem auch für die Hochschuldidaktik Rolle und Aufgabe aufgezeigt und herausgearbeitet wird.

3.2.2.1 Modell der Hochschuldidaktik

Vom Vorgehen wäre es nahe liegend, nach dem Herausgreifen eines Modells der Personalentwicklung (vgl. Hilb mit seinem ‚Integrierten Personal-Management Modell‘) im Vergleich dazu auch ein Modell heraus zu greifen, in dem die Hochschuldidaktik in einen systematischen Gesamtzusammenhang gestellt wird. Auf der Suche dabei wird schnell klar, dass die Hochschuldidaktik in Deutschland gerade auf dem Weg einer Vereinheitlichung und Angleichung sowohl des Inhalts als auch des Aufbaus her. Doch ver-

schungseinrichtung verstanden hätten und nicht als Serviceeinrichtung. Des Weiteren hätten diese Angebote nicht auf systematisch aufgebauten Personalentwicklungskonzepten basiert (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 45). Nach Ansicht der Autorin basieren in Deutschland auch die neuen Hochschuldidaktischen Konzepten nur vereinzelt auf systematisch aufgebauten Personalentwicklungskonzepten, vielmehr werden diese z. T. nicht einmal in Verbindung gebracht (z.B. HDZ Baden-Württemberg).

⁴⁶ The International Consortium for Educational Development, mehr dazu unter: <http://www.osds.uwa.edu.au/iced>

fügt die Hochschuldidaktik bislang nicht über ein einheitliches Modell (i. S. eines Rahmens) einer Einbettung in ein Gesamtkonzept – so wie die Personalentwicklung im Modell eines Personalmanagements eingebettet ist. Zwar lassen sich, soviel vorab, alle wesentlichen Elemente finden, doch ein Modell wurde bisher noch nicht entwickelt.

Hier kann man sich nun die Frage stellen, wie ein Modell für die Hochschuldidaktik auszusehen hätte. Nach Ansicht der Verfasserin ist es ein Leichtes, erstmal ein bestehendes PE-Modell – wie z.B. von Hilb – zu nutzen und für die Hochschuldidaktik nutzbar zu machen. Greift man zum einen den Teil der Hochschuldidaktik heraus, der sich mit der Lehrkompetenzerweiterung beschäftigt zum anderen die Ansatzpunkte der Hochschuldidaktik (Ebene des Individuums; Ebene von Teams und Ebene der Organisation), dann sieht man Parallelen zur Personalentwicklung (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Es lässt sich schlussfolgern, dass Hochschuldidaktik Teil der Personalentwicklung ist und so auch strukturell betrachtet und eingebettet werden sollte, um letztendlich ihre volle Wirksamkeit erreichen zu können. Das heißt, dass Hochschuldidaktik Aufgaben der Personalentwicklung ausübt und dabei ein Angebot auf den Bedarf der Lehrenden und der Universität darstellt. So ist auch die Einrichtung des Hochschuldidaktikzentrums des Landes Baden-Württemberg eine Antwort des Landes und der Universitäten auf die Anforderung ihrer Umwelt und ihrer Anspruchsgruppen⁴⁷, die Qualität der Lehre zu verbessern.

3.2.2.2 Aufgabe von Hochschuldidaktik

In diesem Kapitel soll heraus gearbeitet werden, was die aktuelle Aufgabe und damit auch Rolle der Hochschuldidaktik (HD) ist. Anhand der Übereinstimmung von Aufgabe, Rolle und den Rahmenbedingungen beider Bereiche soll aufgezeigt werden, dass Hochschuldidaktik den Bereich der Personalentwicklung ‚Aufbau der Lehrkompetenz‘ besetzt. Dies wird in verschiedenen Arbeiten z. T. einfach vorausgesetzt (wie z.B. in der Dissertation von Schmidt (2007), S. 69ff, oder auch der neusten Empfehlung des Wissenschaftsrates (2008), S. 45 oder Brall (2009)). Da dies in der aktuellen Praxis an den Universitäten so nicht gesehen wird, sondern vielmehr zwischen Hochschuldidaktik und Personalentwicklung eine klare Grenze

⁴⁷ In diesem Fall sowohl der Umwelt und ihren derzeitigen Veränderungen (vgl. Kap. Fazit für die Umweltsphäre), als auch der Anspruchsgruppen insbesondere der Studierenden, der Mitarbeitenden, der staatlichen Organe und der Erwartungen des Landes.

gezogen wird, bzw. dass z.B. Hochschuldidaktische Weiterbildung nur einen Baustein der Personalentwicklung darstellt und gleichzeitig immer wieder betont wird, dass Hochschuldidaktik mehr als Personalentwicklung ist (vgl. Auferkorte-Michaelis; Wirth (2007), S. 88; Reinhardt (2008), S. 3f; Dany (2006), S. 10f, etc.) soll im Folgenden darauf eingegangen werden.

Übergeordnete Zielsetzung ist es, die Studienleistungen, Studienergebnisse und den Studienerfolg der Studierenden zu verbessern, indem die Qualität des Angebots der Lehre verbessert wird.

Die Lehrenden sollen ein grundlegendes Verständnis von Lernprozessen erhalten und für die Unterschiedlichkeit individueller Lernprozesse sensibilisiert werden (vgl. Qualifizierungsprogramm des HDZ (Stand 10/2003)).

Polarisiert dargestellt, reichen die Aufgaben von

- der Entwicklung von Lehr-/ Prüfungs-/ Beratungskompetenz von Lehrenden durch individuelle Qualifizierungsmaßnahmen, bis
- zur Unterstützung und Begleitung von strukturellen Veränderungen in Prozessen und Einrichtungen, die Lehrende benötigen, um eine am Studierenden orientierte Lehre umsetzen zu können. Die Umsetzung und Ausprägung sieht von Ort zu Ort unterschiedlich aus.

In der Mehrzahl ist es aktuell Aufgabe der Hochschuldidaktiker, Kurse zu organisieren, Curricula zu entwickeln, Programme zu planen sowie Workshops zu leiten und dies für alle Fächer und Einrichtungen des tertiären Sektors. Des Weiteren beraten die HDler einzelne Lehrende, Institute oder ganze Fakultäten.

Gleichzeitig ist es weitgehend akzeptiert, auch im eigenen Gegenstandsreich zu forschen (vgl. Reinhard (2008), S. 4)⁴⁸ so z.B. zu Fragen des Lehrens und Lernens, zum Verhältnis der Institutionen zu ihren Studierenden. Fragen, die in die Hochschulforschung einzuordnen sind wie z.B. ob hochschuldidaktische Einrichtungen reine Serviceeinrichtungen sein sollten oder ob sie sich nicht auch um die hochschuldidaktische Forschung kümmern

⁴⁸ Reinhard schreibt hier der doppelte Auftrag an ‚die‘ Hochschuldidaktik, die ursprünglich vor allem den Beitrag leisten sollte unter den Bedingungen der Massenuniversität und den Studienreformen die Qualität der Lehre zu verbessern. Dabei hatte sie die Rolle einer Serviceeinrichtung und gleichzeitig auch Forschung zu betreiben. Ihres Erachtens hat dies bis heute Folgewirkungen, indem sich die Hochschuldidaktiker/-innen als Wissenschaftler sehen und damit einhergehend die Lehrenden nicht als Kunden betrachten. Hier nimmt sie in den neu eingerichteten Hochschuldidaktischen Zentren einen Wandel wahr (vgl. Reinhard (2008), S. 4).

müssten? Und wenn dies so wäre, wo müssen sie dann wissenschaftlich angesiedelt und betreut sein?

Hochschuldidaktik wird bei vielen Autoren mit klassischen Weiterbildungsangeboten gleichgesetzt. Doch HD entspricht einem Begriff von Weiterbildung⁴⁹, der weit mehr ist als das Angebot von Seminaren und Workshops.

HD setzt – wie die klassische Personalentwicklung – auf drei Ebenen an:

- beim Individuum (z.B. offene Workshops zu verschiedenen Themengebieten, die das Lehren betreffen),
- bei Lehrenden-Teams und Lehrenden Gruppen (z.B. Inhouse-Maßnahmen für ein Institut, bei dem alle Lehrenden des Instituts und deren Veranstaltungen einbezogen werden),
- bei ganzen Organisationseinheiten wie einer Fakultät (z.B. Einführung einer fakultätsweiten Veranstaltung zu den Schlüsselkompetenzen eines Fachbereichs).

Diese Ebenen entsprechen den Ansatzpunkten der Personalentwicklung im Modell von Hilb (siehe Abb. 11 oder direkt Hilb ((2001), S. 130).

Wenn die Gründe für die Einführung und dem Bedarf der Einführung von Personalentwicklung an Universitäten, mit denen des Bedarfs der HD verglichen werden, lässt sich dies als deckungsgleich feststellen (siehe Analyse Kapitel 2):

- Bildungsexpansion: das Ziel, einer breiten Bevölkerungsschicht Bildung zukommen zu lassen und dafür die Lehrenden der Universitäten zu befähigen.
- Durch die zurückgehende Finanzierung aus öffentlichen Mitteln und dem damit einhergehenden verschlechterten Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden muss der Fokus auf die Lehre verstärkt werden. Der Umgang mit großen Lerngruppen und das Festhalten am Humboldtschen Ideal der „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ erfordern fortgeschrittene didaktische Fähigkeiten und Techniken der Lehrenden (vgl. Hölscher; Kreckel (2006), S. 68).
- Internationalisierung der Hochschulen ist die dritte Komponente, bei der die Hochschuldidaktik eine Rolle spielen kann. Zum einen zur Unter-

⁴⁹ *Weiterbildung* ist nach dem deutschen Bildungsrat (Deutscher Bildungsrat (1970), S. 197) definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“.

stützung der Umsetzung einer Professionalisierung der Lehre, die auch ausländische Studierende integriert. Zum anderen, um das Studienziel der „employability“⁵⁰ zu erreichen (vgl. Hölscher; Kreckel (2006), S. 69). Es besteht hierbei allerdings die Gefahr der hochschuldidaktischen Isolation, wenn sich die Hochschuldidaktik nicht gleichzeitig an den Zielen der Universität ausrichtet. Dieser Gedanke ist aktuell in der Praxis der Hochschuldidaktiker noch nicht verbreitet. Es kann daraus geschlossen werden, dass die Einordnung und die Funktion von den Leitern der Hochschuldidaktischen Einrichtung noch nicht klar herausgearbeitet wurde und auch nicht systematisch in einen Gesamtkontext (wie dies z.B. mit dem St. Galler Management-Modell herausgearbeitet werden kann) eingeordnet und strukturiert wurde.

3.2.3 Hochschuldidaktik am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)

3.2.3.1 Zur Geschichte und Entstehung des HDZ

Das Hochschul-Didaktische Zentrum (HDZ) wurde im Oktober 2001 vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) Baden-Württemberg und den neun Landesuniversitäten gegründet.

Ausgehend von den Fragestellung ‚Was Qualität in der Lehre ausmacht und durch welche Maßnahmen diese verbessert werden könnte‘ und welche Rolle dabei die Kompetenzen der Lehrenden haben bzw. welche Kompetenzen Lehrende erwerben sollen und wie dies mit Hilfe von hochschuldidaktischen Maßnahmen geschehen könnte‘ wurde der Auftrag – von Seiten des MWK – an die Universitäten erteilt, ein landesweites Hochschuldidaktikzentrum zu gründen.

Charakteristisch für dieses sog. ‚Zentrum‘ sind die dezentralen Strukturen. Es wurden drei Verbünde gebildet mit je einer lokalen Mitarbeiterin vor Ort und einer regionalen Koordinatorin. Dadurch sollte eine enge Zusammenarbeit aller neun Universitäten sichergestellt werden.

3.2.3.2 Auftrag und Zielsetzung

Grundlage des HDZ-Konzepts ergibt sich aus den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und dem Aufbau universitärer Lehre. So weist das Hoch-

⁵⁰ „Employability“ wird in diesem Zusammenhang verstanden als dem Aufbau von arbeitsmarktbezogene Kompetenzen (Hölscher, Kreckel (2006), S. 69).

schulgesetz (HRG §§ 7,8) den Lehrenden die Aufgabe zu, ihre Lehre am eigenen Fach und am späteren Beruf der Studierenden zu orientieren. Das hat für die Lehrenden zur Konsequenz, dass sie nicht nur fachliches Wissen vermitteln müssen, sondern auch fächerübergreifende Kompetenzen aufzubauen haben (vgl. dazu Webler 2001 unveröffentlichtes Manuskript in: Macke (2005), S. 144). Des Weiteren bedeutete dies für die Mitarbeiterinnen des HDZ, dass sich die Lehrenden bewusst werden müssen über ihre eigene berufliche Rolle, die sie selbst in der Gesellschaft einnehmen und welche Funktion sich mit ihrer Rolle verbindet, wie z.B. Integrations-, Qualifikations-, Selektionsfunktion, etc.

So war es Auftrag an das HDZ ein landesweites Konzeptes für ein „Baden-Württemberg-Zertifikats für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen“ zu konzipieren, implementieren und durchzuführen.

In Bezug auf die Lehrkompetenzen des HDZ-Baden-Württemberg-Konzepts wurde dabei auf die normativen Vorgaben von Webler zurück gegriffen. Webler (2003) fasst dabei die zu erwerbenden Lehrkompetenzen zu drei Kernkompetenzen zusammen:

- Selbstkompetenz: i. S. der Klärung und Definition der eigenen Rolle und i. S. der Reflektion des eigenen Handelns und der eigenen Motivation.
- Sozialkompetenz: verstanden als die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren, sich dabei an anderen zu orientieren, Konflikte und Störungen beim Kommunizieren metakommunikativ anzugehen.
- didaktische Fachkompetenz: umfasst bei Webler 12 Teilkompetenzen (von Planungs-, Methoden-, Beratungs-, Medienkompetenz, etc.)

Der Auftrag soll durch den „Ausbau eines flächendeckenden Angebots an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmöglichkeiten“ erfüllt werden (MWK (2002) in: Macke (2005), S. 145). Das Angebot soll einerseits die Lehrenden aller neun Universitäten individuell qualifizieren und andererseits nachfrageorientierte Maßnahmen im Bereich der Strukturentwicklung der Lehre anregen. Damit soll eine am Lernenden orientierte Lehre vorangetrieben werden.

Übergeordnete Zielsetzung ist es, die Studienleistungen, Studienergebnisse und den Studienerfolg der Studierenden zu verbessern. Angenommen wurde dabei, dass durch didaktisch weitergebildeten Lehrenden, die Leistungen der Studierenden und ihr Erfolg im Studium, positiv beeinflusst werden. Die Qualität der Lehre soll dadurch verbessert werden, dass die

Lehrenden individuell qualifiziert und durch strukturverändernde Maßnahmen unterstützt werden. Die Lehrenden sollen ein grundlegendes Verständnis von Lernprozessen erhalten und für die Unterschiedlichkeit individueller Lernprozesse sensibilisiert werden (vgl. Qualifizierungsprogramm des HDZ (Stand 10/2003)).

3.2.3.3 Organisatorischer Aufbau und institutioneller Rahmen

Zwischen April 2002 und April 2003 entwickelten die zehn Mitarbeiterinnen und zwei Mitarbeiter des HDZ-Gründungsteams, begleitet von einem international besetzten Programmbeirat (vgl. Battaglia (2007), S. 3;5f) ein modular aufgebautes Weiterbildungskonzept. Das Konzept umfasst 200 Lehreinheiten. Neben Workshops wird mit den Formaten der Praxisberatung, Lehrhospitationen und schriftlichen Reflexionen gearbeitet. Der Abschluss erfolgt für die Lehrenden durch Verleihung des „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ durch das MWK Baden-Württemberg.

Durch die enge landesweite Vernetzung wird den Lehrenden ein sehr umfangreiches, vielseitiges Angebot geboten. Jährlich stehen den Teilnehmenden durchschnittlich 130 Veranstaltungen pro Jahr in Baden-Württemberg zur Verfügung. Gleichzeitig hat jede Universität die Möglichkeit, im Rahmen des gemeinsamen hochschuldidaktischen Standards ihr eigenes spezifisches Weiterbildungsprofil für ihr wissenschaftliches Personal aufzubauen. Den Lehrenden steht es frei, sich aus diesen 130 Veranstaltungen (mit gewissen Einschränkungen) ihr individuelles Programm zusammenzustellen.

3.2.3.4 Das Qualifizierungskonzept

Das Qualifizierungskonzept führt über drei Module zum Zertifikat: Grundlagenmodul ‚Lehren und Lernen I‘; Vertiefungsmodul ‚Lehren und Lernen II‘ und dem Schwerpunktmodul ‚Lehren und Lernen III‘. Die Module sind voneinander unabhängig wählbar. Nur Modul III kann erst nach I und II begonnen werden.

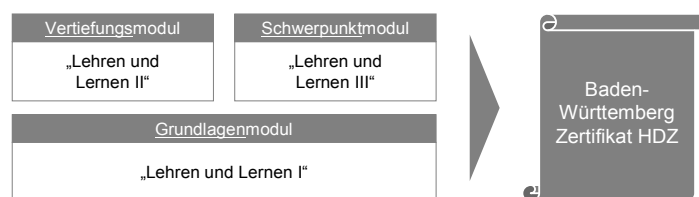


Abbildung 22: Aufbau des HDZ-Zertifikates aus drei Modulen mit 200 Unterrichtseinheiten

Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien sind (in Anlehnung an die vom IZHD Bielefeld formulierten ‚Educational beliefs‘ Regionalverbände Hochschuldidaktik (2003), S. 21ff):

- **Interdisziplinarität:** die Veranstaltungen des HDZ werden bewusst interdisziplinär gestaltet. Sie bieten die Chance, fachkulturelle und persönliche Grenzen der Wahrnehmung zu erkennen und zu reflektieren.
- **Exemplarisches Lernen:** in den Veranstaltungen werden allgemeine und zentrale Aspekte des didaktischen Handelns durch die Arbeit an konkreten Lernsituationen aufgezeigt bzw. erarbeitet. Ziel ist der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen.
- **Teilnehmerorientierung:** Ausgangspunkt der hochschuldidaktischen Lehrformate bildet immer die Situation der Teilnehmenden. Ihr Bedarf und ihre Anliegen sollen im Mittelpunkt der Workshops stehen.
- **Erfahrungsorientierung:** ausgehend vom Wissen und Können der Lehrenden geht es im Qualifizierungsprogramm des HDZ darum, die Erfahrung der Lehrenden und ihr didaktisches Repertoire zu erweitern und didaktisch zu reflektieren.
- **Wertschätzung:** das vorhandene didaktische Wissen und Können soll zu einem individuellen Lehrstil weiterentwickelt werden, indem bisherige Handlungsmuster auf ihre Nützlichkeit hin analysiert und Stärken weiter ausgebaut werden.
- **Praxis- und Handlungsorientierung:** die Angebote des HDZ sollen konkrete Unterstützung für reale Lehrprobleme der Lehrenden an ihrem Arbeitsplatz bieten. Ziel der Workshops ist es folglich, das Lehrrepertoire so zu erweitern, dass sie am Lernsubjekt orientierte Lehrveranstaltungen umsetzen können. Gleichzeitig sollen die Lehrenden durch die konkreten Anregungen so motiviert sein, dass sie die erworbenen Handlungsmöglichkeiten kreativ und bewusst einsetzen.
- **Pluralität:** grundlegend ist, dass Lernen ein individueller Prozess ist. Die Lehrqualität soll durch die Herausbildung von authentischen Lehrstilen gefördert werden. Die Pluralität individueller Lehrstile soll gleichzeitig den unterschiedlichen Lernstrategien der Studierenden entgegen kommen.
- **Interaktives und lebendiges Lernen:** Durch den Erfahrungsaustausch der Teilnehmenden sollen diese von- und miteinander lernen. So bieten

die Workshops ausreichend Zeit und Anregung für den Erfahrungsaustausch. Die Referenten der Workshops nehmen in diesen Phasen die Moderatoren-Rolle ein. Ziel ist es, eine beteiligungsorientierte Lehre zu gestalten.

- Rückmeldung: die Veranstaltungen bieten Raum und Gelegenheit für wirksames Feedback, so dass individuelle Lehrstile weiterentwickelt werden können.
- Bewusstsein für Interdependenzen: Abhängigkeiten innerhalb von Lehr- / Lernprozessen werden transparent gemacht und durch wissenschaftliche Inputs begründet.
- Transferförderung: der Zusammenhang von erworbenem Wissen und der eigenen Lehrpraxis soll aktiv hergestellt werden. Die konkrete Übertragung in die eigene Fachpraxis soll unterstützt werden (vgl. Regionalverbände Hochschuldidaktik (2003), S. 21ff).

Zum Grundlagenmodul:

Dieses Modul ist darauf ausgerichtet, die Lehrenden mit lerntheoretischen Grundfragen, grundlegenden Fragen der Didaktik (wie z.B. der Lernzielformulierung, Methodenauswahl, Gestaltung von Rahmenbedingungen, etc.), dem Selbst- und Rollenverständnis als Lehrendem, der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden, der Motivation und dem Feedback zwischen Lehrenden und Studierenden in Berührung zu bringen und sie dabei zu unterstützen ihren eigenen Standort zu finden.

Formate innerhalb dieses Moduls sind:

- zweitägiger Workshop vor dem Semester,
- Expertengestützte Praxisberatung in Gruppen von sechs bis 10 Personen á drei Stunden,
- kollegiale Lehrhospitation einer Lehrveranstaltung,
- zweitägiger Workshop am Ende eines Semesters,
- schriftliche Reflexion des gesamten Lernprozesses in Modul I mit Hilfe eines Leitfadens zum Rollen- und Selbstverständnis der Lehrenden. Gefordert werden drei Seiten anhand vorgegebener Leitfragen.

Lehrende, die das Grundlagenmodul absolviert haben, sollen in der Lage sein, über ihr didaktisches Handeln in ihrer Lehre nachzudenken und zu wissen, wie sie erste Schritte in Richtung einer beteiligungsorientierten Lehre realisieren können (vgl. Diez et al. (2005)). Sie sollen eine Vorstel-

lung über menschliche Lernprozesse haben, für zentrale Bedingungen ihres eigenen didaktischen Handelns sensibilisiert sein und auch ihr didaktisches Handeln kriteriengeleitet reflektieren können.

Modul I umfasst 60 Lehreinheiten über einen Zeitraum von einem Semester.

Das Vertiefungsmodul ‚Lehren und Lernen II‘

Die Teilnehmer können entsprechend ihres persönlichen Bedarfs aus dem gesamten Programm der neun Landesuniversitäten auswählen. Sie haben hier die Möglichkeit, ihr didaktisches Handeln in zentralen Handlungsfeldern der Hochschullehre zu professionalisieren.

Von den Teilnehmern können aus den Angeboten der sieben Themenbereiche vier ausgewählt werden:

1. Lehren und Lernen unter veränderten Rahmenbedingungen
2. Alternative Lehr- und Lernformen
3. Lehrveranstaltungen planen und vorbereiten
4. Lehrveranstaltungen durchführen
5. Lehrveranstaltungen auswerten
6. Studierende beraten
7. Studierende prüfen

Es umfasst zeitlich gesehen 60 Lehreinheiten. Im Vertiefungsmodul sollen schwerpunktmäßig didaktische Kompetenzen ausgebaut werden.

Das Schwerpunktmodul ‚Lehren und Lernen III‘

In diesem letzten Modul erfolgt eine individuelle Schwerpunktsetzung durch die Teilnehmer selbst. Über rein formale Rahmenbedingungen hinaus gibt es keine inhaltlichen Vorgaben durch das HDZ. Das heißt, die Lehrenden wählen sich ein Projekt, welches ihnen selbst am Institut, auf ihrem Berufsweg, für ihre eigene Veranstaltung nützlich, spannend und sinnvoll erscheint. Als Anregung können folgende Alternativvorschläge gesehen werden:

- Die Lehrenden besuchen weitere hochschuldidaktische Veranstaltungen in Kombination mit Praxisberatungen und einer Lehrhospitation
- Die Lehrenden überarbeiten eine einzelne Veranstaltung oder eine Veranstaltungsreihe, führen diese experimentell durch und evaluieren und dokumentieren diese.

- Die Lehrenden sind Teil einer Curriculumsentwicklung oder einer strukturellen Umstrukturierung der Lehre. Sie begleiten diese und bringen den didaktischen Aspekt mit in die Entwicklung ein. Sie verändern, analysieren, dokumentieren diesen Prozess aus didaktischer Perspektive.
- Die Lehrenden erstellen ein Lehrformat, i. S. einer Modularbeit zu Fragen oder Anforderungen aus ihrer Lehrpraxis.
- Die Lehrenden entwickeln ein Konzept für Tutorenprogramme, didaktische Fachtagungen, etc. erproben, evaluieren und dokumentieren diese.

Wichtig ist es, dass Wissen, Erfahrungen, Reflektionserkenntnisse in diese Arbeit einfließen und ausprobiert werden können.

Abgeschlossen wird dieses Modul in der Regel mit einer Dokumentation von zehn bis 20 Seiten. Die Teilnehmer erhalten hierfür 72 Lehreinheiten. Dieses Modul bietet den Lehrenden die Möglichkeit, ihrem didaktischen Handeln eine individuelle, sichere und souveräne Form zu geben. Im Schwerpunktmodul werden didaktische Fachkompetenz und auch Selbstkompetenz so ausgebaut und gefestigt, dass die Lehrenden in ihren eigenen Fakultäten und Instituten Maßnahmen zur Veränderung der Lehre, in der Beratung und im Bereich des Prüfens anstoßen und mittragen können (vgl. Macke (2005), S. 149).

Um als Lehrender das Gesamtzertifikat abschließend verliehen zu bekommen, muss zu guter Letzt, der gesamte Prozess mit Hilfe eines Leitfadens reflektiert werden. Diese Arbeit umfasst zeitlich gesehen weitere acht Lehreinheiten.

Damit hat ein Absolvent im Rahmen des HDZ Qualifizierungskonzept insgesamt 200 Lehreinheiten absolviert.

3.2.3.5 Prüfung des Programmerfolgs

Jeder Workshop als auch das Gesamtprogramm wird durch regelmäßige Absolventenbefragungen evaluiert. Des Weiteren wird das HDZ als Gesamtes in fünf Jahresabständen von einer externen Evaluationsagentur evaluiert.

Aktuell wird das Qualifizierungsprogramm in einem Dissertationsvorhaben zur Einstellungsveränderung der Teilnehmenden untersucht. Thematisch sollen die Veränderungen der Teilnehmenden und ihrer subjektiven Theo-

rien in Bezug auf Lehren und Lernen anhand der qualitativen Grid-Methode aufgezeigt werden (vgl. Kröber 2010 voraussichtlicher Druck).

Des Weiteren werden die Reflektionsarbeiten (Reflektionsarbeit aus Modul I und Abschlussreflexion) inhaltsanalytische Untersuchung. Ziel soll es sein Handlungs- und Einstellungsveränderungen der Teilnehmenden nachzuweisen. Diese Arbeit soll bis Herbst 2010 von der Verfasserin abgeschlossen werden.

3.2.3.6 Akzeptanz

Auch wenn bisher die Qualitätsveränderungen an den Universitäten nicht gemessen wurden, so kann zumindest zur Akzeptanz des Angebotes festgestellt werden, dass das entwickelte modulare Curriculum offensichtlich die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer trifft. Hierfür wurde schon 2002/2003 eine landesweite Vollerhebung der Veranstaltungs- und Teilnehmerdaten vorgenommen. Diese Erhebung wurde jährlich wiederholt und zeigt deutlich, dass trotz zu lösender anfänglicher Umsetzungs-Probleme, die Angebote die Bedürfnisse der Teilnehmenden treffen und diese sich in überwältigender Weise auf das Qualifizierungsprogramm einlassen (vgl. dazu Brendel (2004); Macke (2005), S. 152ff). So haben von 2003 bis 2007 insgesamt 370 Lehrende der Baden – Württembergischen Universitäten ein Baden-Württemberg Zertifikat für Hochschuldidaktik erhalten⁵¹.

An der Universität Karlsruhe (TH) gestaltet sich die Situation wie folgt: dadurch, dass die HD die Hochschuldidaktik große Akzeptanz bei Lehrenden, Instituten, Fakultäten und dem Rektorat selbst gefunden hat, kann HD als Türöffner für die Einführung und Akzeptanz von PE dienen. Für den Bereich Lehre kann man sich offiziell Unterstützung holen. Die Teilnehmerzuwächse und die Warteliste spiegeln dieses wider.

⁵¹ Davon sind 80 Absolventen aus den medizinischen Fakultäten Hier muss noch angeführt werden, dass die Medizinischen Fakultäten seit 2008 die Teilnahme an didaktischen Qualifizierungsmaßnahmen verpflichtend eingeführt haben. So können diese Lehrenden sowohl am der eigenen Medizindidaktischen Weiterbildung teilnehmen bzw. am Baden-Württemberg Zertifikat für Hochschuldidaktik.

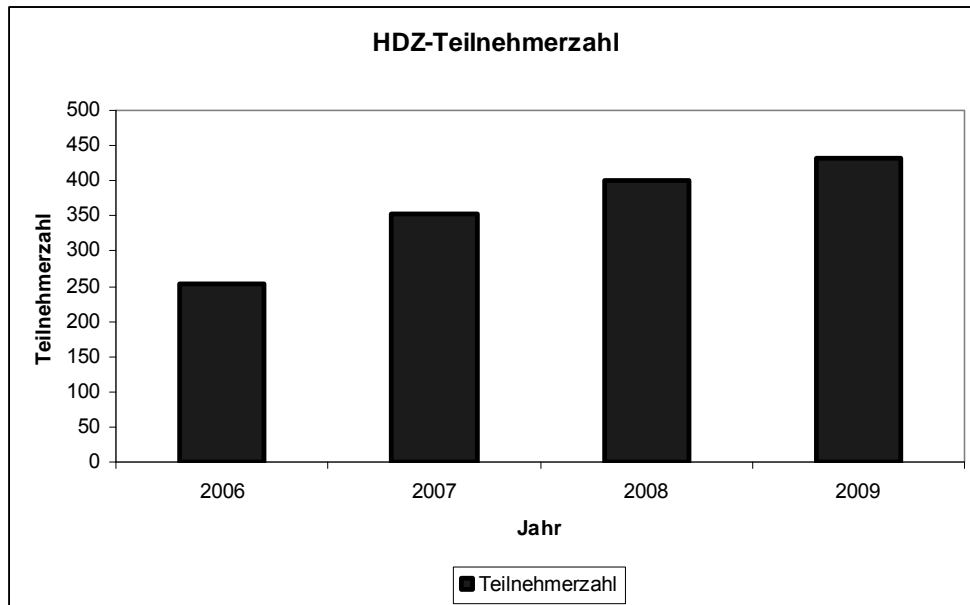


Abbildung 23: Teilnehmerzahlen des HDZ Karlsruhe von 2006 bis 2009

Laut der externen Evaluation im Jahre 2005 durch die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) nimmt das HDZ für Deutschland eine Vorreiterfunktion ein. Den Universitäten und dem Land Baden-Württemberg wird empfohlen, das Projekt nach Auslaufen der Modellphase fortzuführen und sich zu einem Forschungs-, Entwicklungs- und Dienstleistungszentrum zu entwickeln (vgl. EVALAG-Gutachten (2006)).

3.2.4 Diskussionspunkte und Fragen innerhalb der Hochschuldidaktik

Um das Bild über Hochschuldidaktik zu vervollständigen, ist es hilfreich, die aktuellen Fragestellungen und Diskussionsthemen der Hochschuldidaktik aufzugreifen. Keinesfalls wird hier der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr wird die Perspektive aus der Praxis bis zur aktuellen Literaturdiskussion ausgewählt und im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

Angeregt durch die Hochschuldidaktik in den skandinavischen Ländern und den Niederlanden beschäftigen sich auch die deutschen Hochschuldidaktiker mit der Fragestellung, ob die Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen verpflichtend sein sollte oder ob es der Freiwilligkeit und dem individuellen Bedarfsgefühl des akademischen Lehrpersonals oder deren Vorgesetzten überlassen bleiben sollte. Wie dies bereits bei den medizinischen Fakultäten in Baden-Württemberg verpflichtend festgelegt, müssen hier alle Wissenschaftler auf ihrem wissenschaftlichen Karriereweg eine hochschuldidaktische Ausbildung nachweisen. So ist die Motivation inner-

halb der Kurse nicht immer durch intrinsische Motivation oder eine offene Haltung der Teilnehmenden geprägt, sondern sehr häufig ein sogenanntes ‚Pflichtprogramm‘. Gleichzeitig kann aus den Erfahrungen der Niederländer gelernt werden, dass dieses ‚Pflichtgefühl der Anwesenheit‘ nach ein paar Jahren der Einführung zu einer selbstverständlichen Teilnahme übergeht und die Teilnahme nicht weiter in Frage gestellt wird (vgl. van Keulen; de Jong Radboud ICED 2008⁵²). Dieser Diskussionspunkt wird in der Empfehlung des Wissenschaftsrates mit der klaren Forderung beantwortet: „Der Zugang zum Hochschullehrerberuf muss an den verlässlichen Nachweis von Lehrkompetenzen und bisherigen Lehrleistungen gebunden werden“ (Wissenschaftsrat (2008), S. 68).

Ein weiteres zentrales Thema ist die Frage des Nutzens bzw. der Frage nach dem Verhältnis von Output und Impact hochschuldidaktischer Maßnahmen und der Wirkung der Angebote auf das Individuum⁵³. Denn im Mittelpunkt aller hochschuldidaktischen Bemühungen steht die Fragestellung: „Wie kann ich als Lehrende/r die Lernprozesse der Studierenden bestmöglich unterstützen?“

Aus Sicht der Mitarbeiterinnen des HDZ B.-W. erreichen die Lehr-/ Lernformate (worunter hier verstanden wird: Workshops, Praxisberatung, Lehrhospitation, Reflexionsberichte, Lerntagebücher, etc.) dann eine hohe Qualität, wenn:

- Lehrende zum Perspektivwechsel vom Lehren hin zum Lernen angeregt werden und sie daraus Konsequenzen für die Gestaltung ihrer Lehre ableiten,
- wenn die Reflexivität der Lehrenden für ihr eigenes Lehrhandeln gesteigert wird⁵⁴ (Kaiser (2005), S. 314).
- Wichtig ist nach Kaiser außerdem, dass Lehrende die notwendige Sensibilisierung in Bezug auf den Lernenden und dessen Lernprozess er-

⁵² ICED = The International Consortium for Educational Development. Siehe dazu Folienpräsentation – heruntergeladen am 04.08.08 auf den Seiten: http://www.iowo.nl/icto/kunweb/ICED2008_FacDvlpmntProgs_vKeulen_deJong.ppt

⁵³ Hier läuft aktuell in der Endphase die Forschungsarbeit – innerhalb eines Dissertationsvorhabens – zum Thema: „Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung über subjektive Lehr-/ Lerntheorien und deren Veränderung“ durch Edith Kröber, Inhaberin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Stuttgart.

⁵⁴ „Zum Zusammenhang des Selbstverständnisses von Lehrenden, dessen Umsetzung in Lehrkonzepten sowie deren Auswirkung auf die studentischen Lehrstrategien und Lernergebnisse (vgl. Kemper (1997))“ (Kaiser (2005), S. 314).

halten, und auf das notwendige Handlungsrepertoire zurückgreifen können. Des Weiteren spricht auch sie davon, dass die erfolgreiche Umsetzung nur gelingen kann, wenn die dafür notwendigen Strukturen geschaffen bzw. eingerichtet werden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus beschäftigt sich die Hochschuldidaktik mit ihrem Selbstbild: Wie sieht sich die Hochschuldidaktik im Vergleich zur internationalen Diskussion? Hochschuldidaktik in der internationalen Diskussion sieht sich selbst als ‚faculty development‘⁵⁵, und damit als ein Instrument des Hochschulmanagements (Brendel (2005), S. 26; Brendel; Kaiser; Macke (2005)).

Aufgaben im internationalen Feld können durch den Sprachgebrauch und das jeweilige Verständnis präzisiert werden: Der englische Sprachgebrauch benutzt Begriffe, wie z. B. ‚staff developer‘, ‚academic staff developer‘, ‚academic developer‘ oder gar ‚faculty developer‘. In den letzten Jahren scheint sich diese ‚scientific community‘ auf den Begriff des ‚education developer‘ geeinigt zu haben (vgl. Diskussionen auf der internationalen ICED-Konferenz (6/2004))⁵⁶.

Die Rolle, in der sich die Hochschuldidaktik sieht, ist ein Thema das insbesondere von Pellert immer wieder aufgebracht wird, die HD als ‚Agentin‘ und ‚Unterstützer‘ oder als ‚Türöffner‘ für das Thema Personalentwicklung an den Universitäten zu versteht (vgl. Pellert (2008), S. 2ff; Reinhardt (2008), S. 14ff). Reinhardt hebt in ihrem Plädoyer für HD den Nutzen hervor, den Personalentwicklung durch die Hochschuldidaktik erfahren kann, wie z.B. durch die engen und guten Kontakte der HD zur Zielgruppe der Wissenschaftler, dem didaktischen und pädagogisch erprobten Wissen der HD und der langjährigen Erfahrung mit der Entwicklung von ‚Personal‘ an Universitäten (vgl. Reinhardt (2008), S. 14). Dies wird selten von den Rektoratebenen so gesehen, was sich u. a. in der strukturellen Ansiedlung von Hochschuldidaktik und Personalentwicklungseinrichtungen zeigt. Vielmehr werden dann Hochschuldidaktikern mit ihrer Expertise und fachlichen

⁵⁵ Brendel versteht unter dem Begriff ‚faculty development‘ alle Bemühungen, die (Lehr)Kompetenz von Lehrenden (im englischen Sprachgebrauch ‚faculty members‘) zu fördern. Dabei wird der Begriff im internationalen Sprachgebrauch sowohl im weiteren Verständnis (alle Angebote zur Qualifizierung von Wissenschaftler für ihre Aufgaben in Lehre, Forschung und Beratung umfassend), als auch im engeren Verständnis (alle hochschuldidaktischen Maßnahmen, die die Tätigkeiten in Lehre, Prüfung und Beratung umfassen) gesehen (vgl. Brendel (2005), S. 25).

⁵⁶ Siehe Keynote speeches from Graham Gibbs on the webpage <http://www.uottawa.ca/services/tlss/iced2004/pages/keynote.htm> (heruntergeladen am 6.8.08)

Kenntnissen oder ihre Einrichtungen bei hochschulpolitischen Entscheidungen zur Personalentwicklung oder Veränderungen im Lehrangebot einbezogen, wenn gute Beziehungen und lange Traditionen des Einbezugs bestehen. Dass allerdings die Rolle die HD einnimmt auch direkt auf die strukturelle Ansiedlung Einfluss haben sollte, ist in der Praxis kaum bekannt, soll aber in dieser Arbeit noch näher beleuchtet werden.

Zentraler Gedanke, der von allen Hochschuldidaktikern getragen wird, ist der ‚Shift from Teaching to Learning‘⁵⁷. Dieser Paradigmenwechsel aus den 90er Jahren wurde auch in die Hochschuldidaktik aufgenommen und bringt für die Lehrenden folgende Konsequenzen mit sich, die die Hochschuldidaktik umzusetzen hat:

- Erwerb von didaktischen Kenntnissen
- Befähigung zur Umsetzung der erworbenen didaktischen Kenntnisse
- Veränderung der Einstellung der Lehrenden, i. S. einer Veränderung des Rollenverständnisses von Lehren: Wechsel vom Selbstverständnis des Lehrenden als bloßem Fachexperten (die ihr breites und aktuelles Fachwissen an Studierende vermitteln) zum Verständnis der Lehrperson als Moderator von Lernprozessen bzw. zum ‚Facilitator‘ (Chur in: Brendel (2005), S. 31).

Zum guter letzt wird von der Hochschuldidaktik aktuell diskutiert, ob und wie sie sich an den jeweiligen Visionen und Zielen der jeweiligen Hochschule ausrichten (vgl. FH Ziele) kann und welche Konsequenzen die Zielsetzung und Aufgaben sich für die strukturelle Einbindung der jeweilige Einrichtung dadurch ergeben (vgl. ICED 2008 Beitrag Diez; Kröber⁵⁸). Die Beantwortung dieser Fragestellung ist insbesondere dann wichtig, wenn hier explizit die Verbindung von Forschung und Lehre gewollt wird, und eine Abgrenzung von den Fachhochschulen gefordert wird. Das heißt auch,

⁵⁷ Grundet auf den Forschungsergebnissen von Brown und Atkins (1993). Mit diesen Ergebnissen beschrieben sie den stattfindenden Paradigmenwechsel. Hintergrund dessen waren die Forschungsergebnisse der Kognitionspsychologen (Ausubel, Laurellard u.a.) (vgl. Brendel (2005), S. 30f), die diese auf die Lehre an Hochschulen bezogen haben.

⁵⁸ „Educational Development as Facilitator for Organizational Development Processes at Universities: During the European Bologna Process, German universities began to create many new educational development units. If educational development is supposed to be efficient, the structural integration is the crucial factor. To discover how educational development should be integrated into a university strategy, it helps to know the effects of educational development programs. We will share the findings of a research study, which indicate expected effects on the individual level. But these effects will fade, if the educational development units do not support organizational development and academic-staff development processes.“ (abgerufen am 5.08.2008) von <http://iced2008.org/conference-program/concurrent-session-9/>

dass die HD einen Schwerpunkt auf didaktische Konzepte legen muss, die dies auch fördern, und Konzepte liefern, wie beispielsweise ‚Forschendes Lernen‘ in Bachelor- und Masterstudiengängen umzusetzen ist (vgl. Hölscher; Kreckel (2006), S. 70 ff; Schneider; Wildt (2009), S. 8f).

3.3 Beziehung zwischen Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Welche Beziehung haben nun Hochschuldidaktik und Personalentwicklung zueinander, wenn immer wieder geschrieben wurde: „HD übernimmt einen Teil der PE“ (vgl. Wildt (2005), S. 102), „HD kann als Türöffner für die PE gesehen werden“ (vgl. Pellert (2008), S. 2ff), „HD ist mehr als PE“ (vgl. Dany (2006), S. 10 oder Auferkorten-Michaelis; Wirth (2007), S. 86), etc.

Was Hochschuldidaktik ‚muss oder soll‘ muss sich an der Vision, der Strategie und den Zielen der Universität ausrichten, ob es dann der Fokus des ‚forschenden Lernens‘ oder ein anderer ist, hängt von der Vision der Universität ab. Dies wurde auch in der PE mit Hilfe des PM-Modell von Hilb klar (vgl. Kapitel 2.3.5.1).

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, soll Personalentwicklung dazu beitragen, (große) Veränderungen bewältigen zu können. Sie muss dabei sicherstellen, dass zukünftige Umweltverhältnisse durch eine konstante und darauf ausgerichtete Entwicklung der Mitarbeiter bewältigt werden kann. So ist die Personalentwicklung ein Instrument der Unterstützung zur Erreichung von Zielen und Veränderung des Unternehmens.

Für die Hochschuldidaktik ist dies in der Zielsetzung und ihren Aufgaben für den Bereich der Lehre und der Lehrkompetenzen zu finden (vgl. Definitionsbeschreibung in Kapitel 1 der Begriffsklärung).

Wichtig ist dabei, dass Hochschuldidaktik sowohl bei der Person, dem Mitarbeitenden der Universität, ganzen Teams, als auch bei den Strukturen ansetzt (vgl. Ansatzebenen in Kapitel 2 Abbildung 11).

Insgesamt wird die Einflussnahme auf Strukturen international als wichtiges Thema der Hochschuldidaktiker gesehen. Wenn die Bezeichnungen auch nicht durchweg die gleichen sind, zeigen diese doch einheitlich, dass Hochschuldidaktik mehr leistet, als nur die Organisation von hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen. Brendel fasst zusammen:

„Sie verstehen ihre Rolle zunehmend darin, die strukturierenden Bedingungen der Lehre im Besonderen und des Studiums im Allgemei-

nen zu verbessern. Somit gehen sie über eine Verbesserung der persönlichen Kompetenzen der Lehrenden hinaus – das weist die inhaltliche Diskussion im IJAD [Internationalen Journal for Academic Development] deutlich nach (vgl. Baume (2002)). Aus dem sich veränderten Sprachgebrauch lässt sich also ein Bemühen um einen größeren Einfluss im Bereich der Personal- und Strukturentwicklung von Hochschulen [...] ablesen“ (vgl. Brendel (2005), S. 36).

Nach Wildt erschöpft sich Hochschuldidaktik keineswegs in Weiterbildung und Beratung zur Förderung der individuellen Lehrkompetenz. So sieht dieser zwar die Lehrkompetenz als zentralen Faktor in der Qualitätsentwicklung der Hochschullehre, doch sie kann nicht gewinnbringend umgesetzt werden, wenn der dafür benötigte Rahmen (i. S. eines adäquaten Handlungsrahmens innerhalb einer Studiengangsordnung bzw. den Organisationsstrukturen einer Universität) zur Ausübung nicht geschaffen wurde. So kann Hochschuldidaktik nicht losgelöst von Programm- und Organisationsentwicklung gesehen werden und leistet einen wichtigen Beitrag zur universitären Personalentwicklung (vgl. Wildt (2005) S. 102).

Als Beispiel wie das HDZ einen ganzheitlichen und systematischen Personalentwicklungsansatz leistet, kann die Veröffentlichung einer Strukturentwicklungsmaßnahme an der Fakultät Geographie der Universität Heidelberg herangezogen werden (vgl. Eggensperger (2004)). Die Arbeitsstelleninhaberin des HDH Heidelberg zeigt an einem Beispiel auf, „[...] wie Personalentwicklung in Verbindung mit Organisationsentwicklung durch flankierende Strukturentwicklung das Verständnis der Lehrenden für nachhaltige Lehr- Lernprozesse fördert – Lehrende werden zu „change agents“⁵⁹ im System Hochschule“ (Eggensperger (2004), S. 13). Dabei wird die hochschuldidaktische Weiterbildung ein massiver und immanenter Bestandteil des Veränderungsprozesses der Curricula-Entwicklung der Geographen. Es wird aufgezeigt wie engagiert und begeistert Nachwuchswissenschaftler an ihre eigene professionelle Lehrentwicklung herangehen. Gleichzeitig wird auch angesprochen, wie frustriert und überfordert einzelne junge Wissenschaftler den bestehenden alten Strukturen der Universität gegenüber stehen. Eingebunden in eine kontinuierliche und geplante Lehrstrukturentwicklung können sie aber sehr wohl Studienreformprozesse mittragen.

⁵⁹ Nach dem Heidelberger Modell sind ‚change agents‘ Personen, die aktiv an Veränderungsprozessen der Lehre mitwirken. Sie sind bereit, Veränderungen mitzutragen und mitzugestalten und sich dafür auch didaktisch weiter zu bilden (vgl. Eggensperger (2004), S. 5).

Damit die Möglichkeit für die Hochschuldidaktik besteht, auf allen drei Ebenen anzusetzen (Individuum, Teams und Organisationseinheiten), muss ihr die Möglichkeit und die strukturelle Eingebundenheit innerhalb der Organisation gegeben sein. Ansonsten ist ihr Handlungsspielraum auf die Ebene des Individuums und evtl. noch des Teams beschränkt. Damit aber ganze Fakultäten und Studiengänge davon profitieren können, bedarf es einer durchdachten Einbettung. Wie diese auszusehen hat, soll im nachfolgenden Kapitel 5 exemplarisch aufgezeigt werden.

Schnittmenge zwischen Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Nach Dany ist Hochschuldidaktik mehr als Personalentwicklung und Personalentwicklung mehr als Hochschuldidaktik (vgl. Dany (2006), S. 10 oder Auferkorten-Michaelis; Wirth (2007), S. 86). Diese Aussage von Dany ist so zu verstehen, dass sie für die beiden Felder eine Schnittmenge bildet: darin befindet sich laut Dany die ‚professionelle Entwicklung von Lehrenden‘ an Hochschulen. Ein ‚Mehr‘ in den jeweiligen Feldern sieht sie bei der Personalentwicklung im Bereich der Personalbeschaffung, Personalqualifizierung generell, Personal-Assessment und der Evaluation von Personalentwicklung. Das ‚Mehr‘ bei der Hochschuldidaktik sieht Dany auf dem Fokus des Lernprozess der Studierenden, der Vorbereitung von Universitätslehrenden, Struktur- und Organisationsanalysen, der studentischen Motivation und der Interaktion (vgl. Dany (2006), S. 10).

DANY, Sigrid: The Contribution of ‚Hochschuldidaktik‘ to Academic Staff Development. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 1/Nr. 2, Juni 2006, S. 8-15. Figure 1: The professional development of teachers in higher education in Germany.

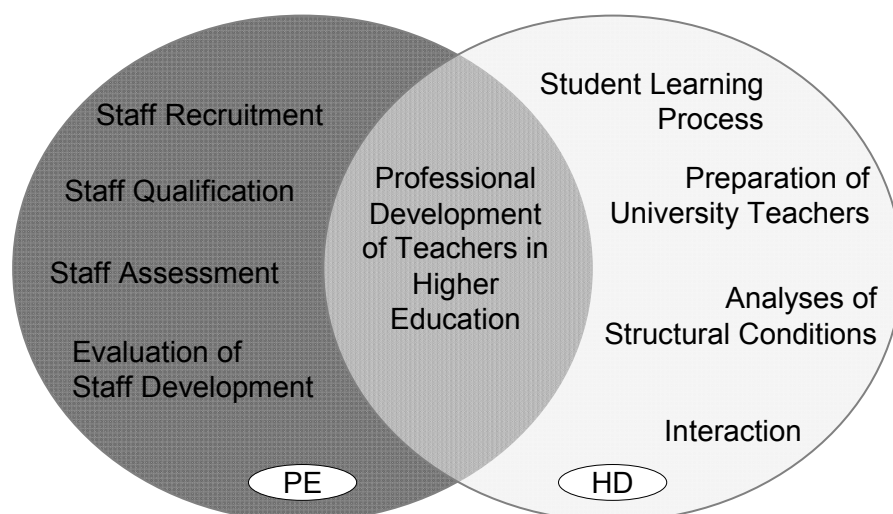


Abbildung 24: Schaubild Dany Schnittmenge zwischen PE und Hochschuldidaktik

Inhaltlich ist hier sicherlich ein Unterschied und ein ‚Mehr‘ zu erkennen. Doch sollte nach Ansicht der Verfasserin auf der übergeordneten Ebene angesetzt werden. Diese übergeordnete Ebene setzt bei der Zielsetzung und Aufgabe von Personalentwicklung und Hochschuldidaktik an. Wie dann letztendlich die Inhalte bzw. Instrumente und Methoden gewählt werden, ist die jeweilige Frage des anstehenden Problems, welches bewältigt werden soll, i. S. von ‚das Problem bestimmt die Methode und das einzusetzende Instrument‘. Während Dany beim Mehrwert der Personalentwicklung weitere Funktionen aus dem Personalmanagement aufzählt, wie z.B. Personalgewinnung oder Assessment als eine zentrale Funktion innerhalb eines Personalmanagements (vgl. Hilb, siehe vorangehendes Kapitel 2.3.5.2) und die Evaluation als ein ‚Mehr‘ der PE verzeichnet, beschreibt sie bei der Hochschuldidaktik keine Instrumente und Veranstaltungsformate, sondern fokussiert auf die inhaltliche Ebene (Studentische Lernprozesse, Studentische Motivation etc.). Dies sollte nicht inhaltlich, sondern in den entwickelten on-the-job-Maßnahmen (Entwicklung von innovativen Lehr-/Lernkonzepten und Curricula, Lehrhospitation etc.) und off-the-job-Maßnahmen (Praxisberatungen, Workshops etc.) geschehen. Nur so wird ein wirklicher Vergleich möglich. Des Weiteren ist gerade der angeführte Punkt der Evaluation (als ‚Mehr‘ auf Seiten der PE) vielmehr in der Schnittmenge, als beim Mehrwert der PE zu verzeichnen sein. Im nachfolgenden Schaubild sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kategorien des Personalmanagements, der Hochschuldidaktik und der Personalentwicklung – die im Artikel von Dany vermischt sind – verdeutlicht werden:

	Personalmanagement	Hochschuldidaktik	Personalentwicklung
Ziel	Stellt die Gesamtheit aller Ziele, Strategien u. Instrumente dar, die das Verhalten der Führungskräfte und Mitarbeiter prägen; Funktion der indirekten Systemgestaltung und Organisationsentwicklung zur ständigen Systementwicklung	Lehrende in ihrem Tätigkeitsbereich, der wissenschaftlichen Ausbildung von Studierenden zu unterstützen, um die Qualität des Angebots der Lehre zu steigern.	Durchführung von arbeitsplatzbezogenen Maßnahmen und gezielt eingesetzte Bildungsmaßnahmen zur Entwicklung der MA im jeweiligen Tätigkeitsbereich

Aufgabenfelder	Personal-Gewinnung	--	--
	Personal-Beurteilung	--	--
	Personal-Honorierung	--	--
	Entwicklung der MA in ihren Aufgabenfeldern	Entwicklung der MA im Aufgabenfeld des Hochschullehrenden am Individuum, am Team und an den Strukturen und der Organisation ansetzend	Entwicklung im Aufgabenfeld des Wissenschaftlers als Forscher, Lehrender und Manager, ansetzend auf den Ebenen des Individuums, Team, den Strukturen und der Organisation
Ausgerichtet an	Ganzheitlicher Unternehmensvision (Vision, Struktur, Kultur und Team)	der Vision und den Zielen der Universität	der ganzheitlichen Vision
Basierend auf	Kommunikation zwischen den Aufgabenfeldern und deren Konzepten, als auch Kooperation und Evaluation	Basierend auf Kommunikation, Kooperation und Evaluation	Kommunikation und der Kooperation mit den anderen Aufgabenfeldern und der Evaluation im Gesamt-,Verbund'

Abbildung 25: Vergleich der Kategorien PM,HD,PE

Ist nun Hochschuldidaktik das Pendant von Personalentwicklung für den Bereich der Lehre, wie zu Beginn dieses Kapitels behauptet?

Nach der zuvor geführten Ausführung kann dem zugestimmt werden, da

- Sowohl Personalentwicklung als auch Hochschuldidaktik im Grunde die gleiche Zielsetzung haben, mit der Fokussierung der Hochschuldidaktik auf den Aufgabenbereich der Lehre,
- für die Entwicklung der MA zuständig ist und dabei alle drei Ansatzebenen im Blick hat,
- beide sich auf die Ausrichtung der Organisation beziehen,
- Personalentwicklung der Einordnung in ein integriertes Personalmanagement-Modell bedarf, um letztendlich auch wirksam werden zu können. Die Hochschuldidaktik ebenfalls die richtigen Strukturen benötigt, um alle drei Ansatzebenen bedienen zu können. Personalentwick-

lung benötigt die Einbettung in ein PM, um ihre Aufgaben erfolgreich wahrnehmen zu können. Dies kann so auch für die Hochschuldidaktik behauptet werden.

Fazit: Hochschuldidaktik besetzt einen Teilbereich der Personalentwicklung.

Wie dann die Einbettung der Hochschuldidaktik in ein Personalmanagement Modell konkret vorgenommen werden kann und auch auszusehen hat, soll im Kapitel 5 durchdacht werden. Im nachfolgenden Schaubild wird die Einordnung der zuvor besprochenen Begriffe im Zusammenhang bildlich dargestellt.

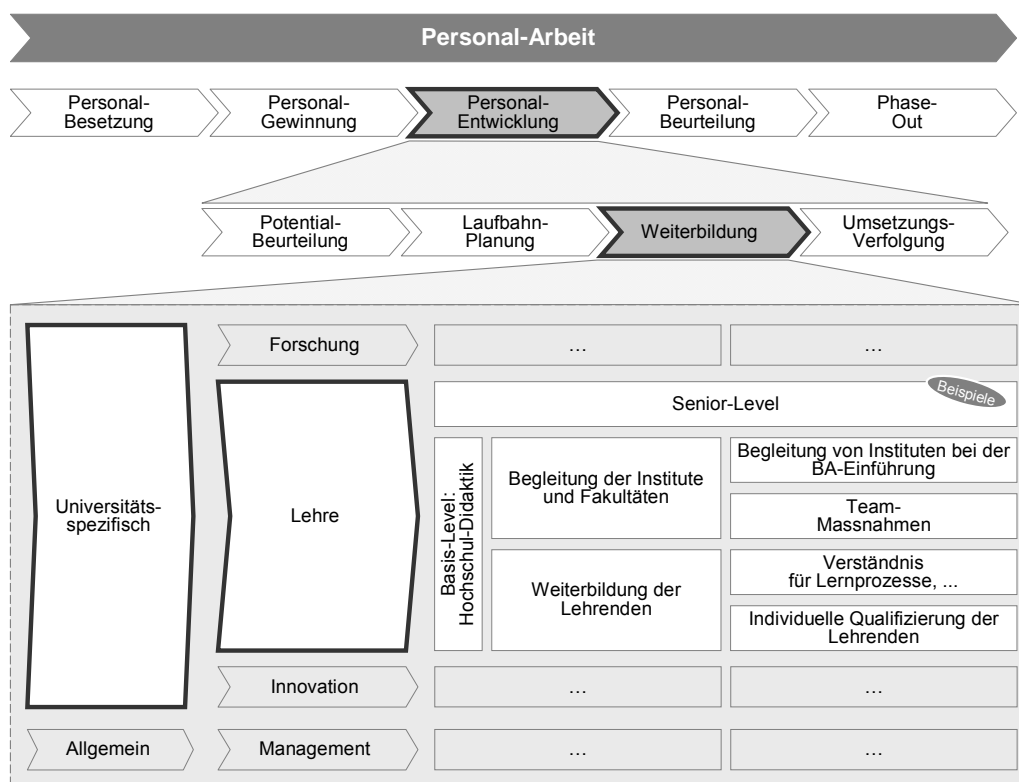


Abbildung 26: Darstellung des Gesamtzusammenhanges von Personalarbeit, Personalentwicklung, Weiterbildung und Hochschuldidaktik

Nach dem Blick auf Personalentwicklung und deren Einordnung, deren aktuellen Stand an Universitäten und dem Blick auf Hochschuldidaktik und deren Beziehung zu Personalentwicklung soll zum Abschluss dieses Kapitels der Blick auf die Besonderheiten von Universitäten gerichtet werden. Dies soll im Vergleich und der Abgrenzung von Personalentwicklung in Unternehmen geschehen.

3.4 Personalentwicklung in Unternehmen und an Universitäten

Immer wieder wird auf Tagungen der Personalentwicklung für Hochschulen betont, dass PE für Unternehmen nicht einfach für Universitäten übernommen werden kann (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 11). Einem Universitätsangehörigen mag dies vielleicht noch einleuchten, für einen Außenstehenden ist dies allerdings erklärungsbedürftig. Im Folgenden soll erarbeitet werden, warum die Universität eine universitätsspezifische Antwort für den Einsatz und Aufbau der Personalentwicklung benötigt.

Denkt man an wesentliche Kriterien der Personalentwicklung bei Hilb in Kapitel 2.3.5.2. der sein Gesamtkonzept für Unternehmen entwickelt hat und überträgt diese auf die Universität, dann können viele Übereinstimmungen aufgezeigt werden:

- die Ausrichtung der Personalentwicklung muss sich an der Zielsetzung und der Strategie ausrichten sowohl an der Universität als auch im Unternehmen;
- durch PE kann die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der eigenen Unternehmung vorangetrieben und sichergestellt werden (vgl. Wissenschaftsrat (2008), S. 7, 13);
- PE dient der Unterstützung des (Change-Management-) Prozesses im gesamten Veränderungsprozess der Universität als auch der Mitarbeiter und deren damit einhergehenden veränderten Rollen und Aufgaben (vgl. Mühlemeyer; Flenner (2002), S. 21 in: Schmidt (2007), S. 74)
- PE dient der systematischen Vorbereitungen zur Befähigung und Wahrnehmung von neuen Aufgaben der Mitarbeitenden;
- PE unterstützt die Mitarbeiter auf ihrem Entwicklungsweg.

Die Aufgabe und Rolle der Personalentwicklung an einer Universität und in einem Unternehmen sind deckungsgleich. Bei beiden Organisationen dient sie dem Ziel, Menschen, Arbeitseinheiten und der ganzen Organisation zu helfen, ihre Aufgaben effizient und erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Becker (2002) in: Müller; Fisch (2005), S. 12).

Worin liegt dann der Unterschied?

Der Unterschied liegt u. a. in der Institution Universität, deren Auftrag und Ausrichtung.

Auch wenn Universitäten durch das ‚neue Steuerungsmodell‘⁶⁰ ein betriebswirtschaftlich orientiertes Konzept an die Hand bekommen haben, wäre es falsch zu glauben, dass eine 1:1 Übertragung der Personalentwicklungsmaßnahmen von Unternehmen auf die Universitäten möglich wäre. Der spezifische Arbeitsauftrag der Universität ist zu beachten. Eine rein betriebswirtschaftliche Ausrichtung ist für eine öffentlich-rechtliche Organisationsform – wie die Universität dies ist – zwar möglich. Gleichzeitig ist sie aber dem schwer betriebswirtschaftlich fassbaren Gut ‚Gemeinwohl‘ weit stärker verpflichtet als Wirtschaftsunternehmen dies sind (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 14).

Des Weiteren lebt und profitiert die Universität von ihren exzellenten Wissenschaftlern. Einen großen Anteil nehmen darin – an Universitäten – die jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter (oder auch Nachwuchswissenschaftler genannt) ein. So sind beispielsweise an der Universität Karlsruhe von 2500 Wissenschaftlern rund 300 in einer Professur, rund 1900 in ihrer Phase der Promotion und der Rest in der sogenannten Postdoc-Phase bzw. Position als Nachwuchsgruppenleiter⁶¹. Die deutschlandweit etwa 100.000 Personen, die in den verschiedenen Fachrichtungen an deutschen Hochschulen, als wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen am ‚Arbeitsplatz Hochschule‘ beschäftigt sind, müssen von ihren jeweiligen Universitäten auf einen breiten Karriereweg vorbereitet werden. Denn bei rund 50.000 Professur-Stellen in Deutschland und durchschnittlich 2.000 hiervon pro Jahr neu zu besetzenden Lehrstühlen kann nur ein Bruchteil der geschätzten 100.000 Promovierenden (‚Lehrlinge der Wissenschaft‘) langfristig an der Universität bleiben (vgl. Bornmann; Enders (2002), S. 68). So ist der Weggang in ein alternatives Berufsfeld vorprogrammiert und gewünscht. Nicht jedem, der bleiben will, kann dies ermöglicht werden. Vielmehr ist der berufliche Weg darauf ausgerichtet, dass Mitarbeiter nach drei bis sechs Jah-

⁶⁰ Das sog. ‚neuen Steuerungsmodell‘ ist die deutsche Übersetzung von ‚New Public Management‘ (NSM). Dieses nahm seinen Ausgangspunkt in den 80er Jahren in der Umgestaltung kommunaler Verwaltungen. Startete ursprünglich in Großbritannien und weiteren englischsprachigen Ländern und erreichte wenig später mit den Niederlanden und Skandinavien auch Europa (vgl. Damkowski; Precht (1995); Kaboolian (1998), in: Schmidt (2007), S. 20). Zielsetzung ist ein verändertes Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Organen und öffentlichen Einrichtungen, insbesondere den Bildungsträgern (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 14). Kernelemente des NSM: zielorientierte Aufgabenverteilung zwischen Politik und jeweiliger Einrichtung in staatlicher Trägerschaft; Aufbau von dezentralen, sich selbst steuernde Einheiten; Auslagerung von Aufgaben an externe Anbieter; Marktorientierung und Kundenorientierung; Outputorientierung durch Kosten-, Leistungs- und Wirkungskontrolle und gezielte Organisations- und Personalentwicklung zur Vermittlung der notwendigen Kompetenzen (vgl. Laux, (1996); Voßkuhle (2004) in: Schmidt (2007), S. 21).

⁶¹ Interne Zahlen des Mitarbeiterverzeichnisses. Stand 10.08.2008

ren gehen. Die Reputation eines Doktorvaters steigt, wenn der ‚Schüler‘ an einer anderen Institution mit großer fachlicher Reputation eine Stelle findet. Zur Besetzung der freien Stellen in der eigenen Universität werden Personen von extern eingestellt. Hausberufungen sind immer noch schwer durchzusetzen. So ist es nur in Ausnahmefällen denkbar, dass es möglich ist, vom Studium bis zur Professur an ein und der gleichen Universität zu sein und nur in den seltensten Fällen auch von den Universitäten gewünscht. Hier ist ein wesentlicher Unterschied zu Unternehmen zu sehen: Universitäten bilden für sich als auch für Unternehmen aus, während Unternehmen ihr Personal nicht für Universitäten ausbilden. In einem Satz ausgedrückt: ‚man baut auf, lässt gehen, stellt neu ein, baut auf, obwohl es zu einem Grossteil nicht längerfristig für die eigene Organisation ist‘ (Zahlenübersicht über die Angehörigen und das Personal deutscher Hochschulen beim Statistischen Bundesamt)⁶².

Für die Wissenschaftler ist dabei die Frage nach der Balance und dem Schwerpunkt der Aufgaben (zwischen Forschung, Lehre und Management) von Bedeutung. Zwischen der Universität und ihren Aufgaben und den Karrierezielen der Wissenschaftler und der Mitarbeiter ist nicht immer eine Übereinstimmung oder ein Abgleich festzustellen. Die Mehrzahl der Wissenschaftler wird letztendlich nur an ihrem Forschungsoutput gemessen (Dissertation, Habilitation, Forschungsprojekte und Drittmittel).

Ihre Aufgaben im Bereich des Managens und Verwaltens und der Lehre haben – zumindest vorrangig – nur geringen Einfluss auf ihren weiteren Werdegang,

obwohl die Aufgaben des Lehrens und Verwaltens einen großen – i. S. von zeitlichem Aufwand – Stellenwert einnehmen. So nimmt nach einer Umfrage an den Thüringer Hochschulen von Schmidt der Anteil an Lehre durchschnittlich 28,4 % ein, nach Forschung mit 40,2 % der Gesamtarbeitszeit. Der restliche Arbeitsanteil verteilt sich auf Management und Führungsaufgaben, als auch einen kleinen Anteil an Weiterbildung bzw. Selbststudium (unabhängig von der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit im Zeitraum der Vorlesungszeit) (vgl. Schmidt (2007), S. 150f).⁶³ Auch die Vorstudienresultate an der Universität Karlsruhe (TH) ergaben, dass der Anteil an

⁶² Mehr dazu unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/> Stand 20.01.2010.

⁶³ Diese Ergebnisse decken sich mit früheren Untersuchungen von Enders; Teichler (1995) und Schaeper (1994) in: Schmidt (2007), S. 150).

Lehrtätigkeit bei allen befragten Doktoranden einen Zeitaufwand von durchschnittlich zwei Tagen pro Woche einnimmt⁶⁴ (vgl. interne Interview-Umfrage Craanen; Trautwein 2007 der Doktoranden der Universität Karlsruhe, Repräsentative Umfrage ist in Vorbereitung und wird für Ende des Jahres 2010 geplant; oder Empfehlung des Wissenschaftsrat ((2008), S. 40).

Der Universitätswerdegang ist stark geprägt und abhängig von einem klassischen ‚Lehrer-Schüler-Verhältnis‘ zwischen dem Lehrstuhlinhaber und dem Doktorand und / oder Habilitand (vgl. Schmidt (2007), S. 109ff).⁶⁵ So entstehen regelrecht individuelle Probleme durch Lehrstuhlwechsel, Emeritierung, Pensionierung oder Tod des Lehrstuhlinhabers für den einzelnen Doktorand oder Habilitand. Ein Mangel an Führsprache oder informeller ‚Personalberatung‘, Verantwortung des Doktorvaters kann für den Einzelnen zu einem regelrechten Außenseitertum und der damit einhergehenden Chancenlosigkeit führen (vgl. Müller-Böling (2005), S. 340f). So ist z.B. die Forderung von Pellert, einen Wandel von der individuellen zur institutionellen Verantwortung voran zu treiben. Wichtig bei diesem Gedanken ist die gezielte Entwicklung und Nutzung von Kompetenzen und das Bestreben, die Verantwortung breiter zu verlagern. So soll der Wissenschaftler damit nicht nur von einem einzelnen Hochschullehrer Rückhalt erfahren, sondern eben von einem ganzen Fachbereich (vgl. Pellert (2003) in: Müller-Böling (2005), S. 341). Ob dies wirklich so sinnvoll und möglich ist, wird in Frage gestellt, da verteilte (Personal-)Verantwortung ein Zuständigkeits-/ Verantwortlichkeitsproblem mit sich bringt. Viel eher kann der Doktorand zusätzlich unterstützt werden in der Erweiterung von überfachlichen Kompetenzen, wie es z.B. an den Graduiertenkollegs bereits umgesetzt wird. Des Weiteren ist zu überlegen, ob nicht auch den Professoren Unterstützung zukommen kann bei der Betreuung ihrer Doktoranden durch z.B. Coaching, Workshop Angeboten zum Themengebiet ‚Promotionen begleiten‘, Entwicklungswege gestalten, etc.

⁶⁴ Nach Brew (1995) sind die Grenzen zwischen Lehrenden und technischem - / Verwaltungspersonal in Großbritannien immer verschwommener. So müssen Lehrende immer mehr Verwaltungsaufgaben machen und Verwaltungsangestellte sind zunehmend mit Aufgaben betraut, die ins Feld der Lehre fallen (vgl. Brew (1995) in: Schmidt (2007), S. 76f).

⁶⁵ Von Schmidt (2007) werden drei Aspekte der beruflichen Situation von jungen wissenschaftlichen Mitarbeitenden hervor gehoben: eine hohe begriffliche Intransparenz über die eigene berufliche Situation; Unsicherheit bezüglich der beruflichen Situation; hohe Individualität des jeweiligen Arbeitsverhältnisses (vgl. Schmidt (2007), S. 111f).

Problematisch ist an Universitäten, dass als Zielperspektive die Qualifizierung im Fach und insbesondere in der eigenen Forschungsdisziplin gesehen wird. Andere Kompetenzen, wie die der Management- und Führungskompetenz, werden mit jeder Aufstiegsstufe als gegeben angenommen, vielmehr wird der Qualifikationsbedarf negiert (vgl. Müller; Fisch (2005), S. 19).

Des Weiteren wird an Universitäten Personalentwicklung durchaus von einzelnen Führungskräften betrieben, doch es wird kein systematisches Konzept dafür aufgebaut und eingesetzt. PE wird in der eigenen Weiterqualifizierung durch Forschungsvorhaben z.B. im Rahmen der Dissertation gesehen. Doch dabei wird es belassen, da es in der Universität nicht als wichtig angesehen wird.

Die Gehaltssysteme und die internen Anreizmöglichkeiten gibt es in der leistungsbezogenen Mittelvergabe des neu eingeführten Landestarifvertrags immer noch nicht (nach Stand Mai 2008 ruht die Diskussion zwischen Land und Arbeitnehmer-Vertretung bis auf weiteres). Vielmehr wurden aktuell nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ die Mittel der Leistungsvergabe verteilt (vgl. Meka; Jochmann (2006), S. 10).

Zwar haben die Universitäten Einrichtungen geschaffen, die Teile einer Personalentwicklung übernehmen, sie sind sich dessen aber nicht bewusst und überlegen nicht, wie sie diese Einrichtung strukturell so einbinden können, dass es ‚starke‘ Unterstützer werden könnten.

Vielmehr wird Hochschuldidaktik mit dem Angebot von ‚bloßen‘ Weiterbildungsworkshops für Nachwuchswissenschaftler gleichgesetzt (vgl. Pellert (2008), S. 4).

Auf den Punkt gebracht, können also folgende Unterschiede aufgezeigt werden:

- Die hohe Fluktuation von wissenschaftlichen Mitarbeitern ist im befristeten Charakter der Promotionszeit begründet und gehört damit für Universitäten zur Normalität.
- Für das persönliche Fortkommen ist die Leistung im Bereich des jeweiligen Forschungsgebietes von Bedeutung.
- Das Arbeitsverhältnis von Chef und Mitarbeiter ist an einer Universität von besonderer Art und entspricht vielmehr einem Abhängigkeitsver-

hältnis von Schüler und Lehrer (insbesondere während der Dissertationsphase).

- Schließlich besteht an Universitäten nur wenig Bewusstsein dafür, Personalentwicklung ernst zu nehmen und einzuführen. Es wurden vielerorts Hochschuldidaktikabteilungen geschaffen, ohne dass man sich über ihren Wert und die Möglichkeiten bewusst war.

Des Weiteren ist der Gedanke auszuführen, dass Universitäten strukturell einer eigenen Logik folgen. Es wurde bereits (in Kapitel 2) aufgezeigt, dass Universitäten aus strukturell ‚lose gekoppelten Systemen‘ bestehen, als sogenannte Expertenorganisationen (vgl. dazu Kapitel 2 dieser Arbeit) gelten, die aus einzelnen Fragmenten bestehen (vgl. Pellert (2008), S. 2f). Was bedeutet dies konkret für die PE?

- Die Besonderheit der Expertenorganisation aus dem akademischen Bereich erschwert die Einführung einer Personalentwicklung und der damit einhergehenden ‚lernenden Organisation‘ (vgl. Pellert (2008), S. 2f), da an Universitäten eine ‚eigene Logik‘ herrscht. Zum einen identifizieren sich die Wissenschaftler mit der eigenen Fachdisziplin über die Institutionsgrenze hinweg, zum anderen gehören sie mit anderen Fachexperten – z. T. auch anderer Disziplinen – einer gemeinsamen Institution an. Dabei müssen die Anforderungen der Fachdisziplin nicht mit denen der Institution ‚Universität‘ übereinstimmen. In der Praxis ist die Zugehörigkeit zur eigenen Fachdisziplin stärker als die institutionelle Zugehörigkeit, da die erstere über das berufliche Fortkommen bestimmt (vgl. ebd.). Genau dies erschwert die erfolgreiche Einführung eines Human Resource Managements,⁶⁶ da die Teilbereiche nicht eng miteinander verzahnt oder abgestimmt sind, sondern es relativ selbstständige Fakultäten und Fachbereiche gibt.
- Die Zielsetzung bzw. der gesellschaftliche Auftrag ist – im vgl. zu Unternehmen – ein anderer. Die Universitäten sollen Menschen ausbilden und einen Beitrag zu Forschung und Innovation leisten. Es lassen sich im Allgemeinen an Universitäten nur sehr breite und unspezifische Zielsetzung finden, die sich in ‚Forschung, Lehre und Innovation oder Ser-

⁶⁶ Bei Pellert werden die Begriffe Personalmanagement gleichbedeutend verwendet mit Personalpolitik, Personalwirtschaft, Personalwesen und Human Resources Management (vgl. Pellert (2005), S. 27).

vice verschiedentlich auch Weiterbildung' (je nach Universität) ausdrücken und auf viele Universitäten zutreffen.

Aus den Gedanken der ‚Expertenorganisation‘ und ihrem ‚gesellschaftlichen Auftrag‘ ergeben sich wesentliche strukturelle Unterschiede zwischen einer Universität und einem ‚klassischen Unternehmen‘: Das Humankapital ist für die Universität von enormer Bedeutung und mehrfach präsent, weil:

1. die ‚Produkte‘ der Universität exzellent ausgebildete Menschen sind,
2. die ‚Produktionsfaktoren‘ nicht wie in vielen Unternehmen Maschinen sind, sondern wiederum (i. d. R. exzellent ausgebildete) Menschen. Dies führt zu einer enormen Gewichtsverlagerung zugunsten der Bedeutung einer Personalentwicklung an einer Universität.

Das Personalmanagement der deutschen Universitäten ist aktuell nur in Ansätzen mit dem der Unternehmen vergleichbar.

Bei den Universitäten, überwiegt die verwaltende Tätigkeit (Stellen-Ausschreibungen, Personaldatenverwaltung, Lohnabrechnung, usw.) im Vergleich zu den gestaltenden oder strategischen Aufgaben. So findet eine strategisch ausgerichtete Personalentwicklung in den wenigsten Fällen statt. Ein Umdenken muss erst angestoßen werden (vgl. Meka; Jochmann (2006), S. 10).

Des Weiteren werden Professoren und Führungskräfte im Allgemeinen im wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Bereich häufig nach ihrer fachlichen Qualifikation ausgewählt und besitzen daher i. d. R. zu wenig Expertise in der Führung und tendieren eher zu einem verwaltungs- statt gestaltungsorientierten Handeln (vgl. Meka; Jochmann (2006), S. 10). Fehlende Führungsinstrumente verstärken dies.

Die Gehaltssysteme und die internen Anreizmöglichkeiten enthalten selten transparente und klar operationalisierte leistungsbezogene Elemente (vgl. Meka; Jochmann (2006), S. 10).

Da die Arbeit auf der Analyse einer Universität ansetzt und nahezu alle Personalmanagement-Modelle für Unternehmen entwickelt, eingesetzt und untersucht wurden, damit ist Personalentwicklung für die Universitäten ein nahezu unbestelltes Feld.

Das bedeutet, Personalentwicklung kann für die Universitäten nicht einfach angenommen werden, sondern stellt eine weitere Veränderung dar. Es

entspricht der Einführung eines neuen Aufgabenbereiches, der gut eingepasst werden muss und im Bereich der Personalarbeit Umstrukturierungen mit sich bringen kann. Eine passgenaue und individuelle Einpassung in die Institution Universität ist dabei notwendig.

4 Schwachstellenanalyse

4.1 Charakteristik erfolgreicher Universitäten

4.1.1 Erfolgsfaktor ‚Adaptionsfähigkeit an Umweltanforderungen‘

Sporn untersucht in ihrer Arbeit sechs (drei US-amerikanische und drei europäische) forschungsorientierte Wirtschaftsuniversitäten mit der Zielsetzung, Kriterien dafür zu finden, wann Universitäten erfolgreich Änderungen in deren Umwelt bewältigen. Der ‚Erfolg‘ der Adaption wurde von Sporn festgemacht an der Fähigkeit der Institution „[...] to create a fit between structural variables and the environment, through adaption.“ (Sporn 1999, S. 21).

Alle sechs Universitäten standen großen Herausforderungen oder Krisen gegenüber (finanziell, ethnische Diversifikation, tiefgreifende Organisationsreform, etc.), haben diese erfolgreich bewältigt und zählen heute zu den Wirtschaftsuniversitäten, die in internationalen Rankings Spitzenplätze belegen (vgl. Sporn (1999), S. 20f).

Nach den Untersuchungen von Sporn adaptieren sich Universitäten dann erfolgreich an veränderte Umgebungsbedingungen (vgl. Sporn (1999), S. 260ff / 269ff), wenn

- ein Bewusstsein für die Notwendigkeit (im Falle einer Krise; „sense of urgency“) bzw. die Chance (im Falle strategischer Opportunitäten) zur Adaption und zum Handeln gegeben war,
- die Universität eine klare Mission und Zielformulierung erarbeitet hat, mit der sich die Mitarbeiter identifizieren konnten und den Beteiligten zur Orientierung dienen konnte,
- eine ‚unternehmerische‘ Kultur an der Universität existierte (i. S. einer ‚entrepreneurial university‘) mit einem starken Führungskern, einem breiten Entwicklungsumfeld, einer breiten Finanzierungsgrundlage und schließlich einem stimulierenden akademisch getriebenen Forschungskern (vgl. Sporn (1999), S. 272),
- wenn die Organisation – basierend auf den Kernkompetenzen der Institute – flexibel und differenziert gestaltet war, z.B. als Matrix-Struktur,

- die Universität über ein professionelles Management verfügte (inklusive der Nutzung adäquater Methoden im Controlling, moderner Informationssysteme und -technologie und Personalentwicklung). Dies umfasste auch, dass im Verwaltungsbereich Personal arbeitete, das als ‚Wissenschaftsmanager‘⁶⁷ in der Lage ist, in enger Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Bereich die Veränderungsprozesse aktiv voran zu treiben und hierzu sowohl über Führungskompetenzen als auch über Entscheidungsbefugnisse verfügt;
- eine kollegiale Organisationssteuerung vorhanden war, die sowohl die Fakultäten wie auch die Universitätsverwaltung in abgestimmte Entscheidungsprozesse einbezog. Nur so war der Konsens bezüglich notwendigen Aktivitäten und Veränderungsmaßnahmen erfolgreich durch- und umsetzbar;
- das Rektorat voll hinter den Veränderungsprozessen stand (‚committed leadership‘), die Vision und Strategie in aller Klarheit nach innen und außen vertreten hatte und die Adaptionenprojekte auch entsprechend finanziell ausstattete.

Weiterhin findet Sporn für die erfolgreiche Adaptionenfähigkeit noch zwei kritische Faktoren

- in der Autonomie der Institution, die eine höhere Selbstregulierung und -gestaltung erlauben,
- in der breiten Streuung der Finanzierungsquellen der Universität, die zu einer geringeren Abhängigkeit von einzelnen Geldgebern und damit zu einer größeren Unabhängigkeit in der Entscheidungsfindung führt.

Natürlich sind die Ausprägungen dieser Charakteristiken abhängig von der Geschichte, den vorangegangenen Erfahrungen und der aktuellen Situation der Institution.

4.1.2 Erfolgsfaktoren ‚Struktur‘ und ‚Kultur‘

Hollingsworth hat sich in seinen Untersuchung mit den strukturellen und kulturellen Eigenschaften von Forschungsorganisationen im Kontext von ‚großen Durchbrüchen‘ und ‚radikalen Entdeckungen‘ auseinandergesetzt

⁶⁷ Sporn schreibt: „Our case studies showed a growing importance of administration in the form of professionalization of university management. This implies full-time employees using modern management tools, and increased power of leaders to make decisions for institution.“ (Sporn (1999), S. 270). Das heißt, für Sporn brauchen die Universitäten ‚Wissenschaftsmanager‘, die über Managementkompetenzen verfügen.

und als Forschungsgegenstand u. a. das ‚California Institute of Technology‘ gewählt (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 31-32).

Ergebnis der Studie ist, dass dauerhaft erfolgreiche Einrichtungen insbesondere über die Schlüsselmerkmale der Interdisziplinarität und einer „besonderen Art der Führung“ verfügen (vgl. Hollingsworth et al. 2000, S. 40).

Die Interdisziplinarität wird dabei charakterisiert durch ‚häufige wie intensive horizontale Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen‘ (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 63) zwischen Wissenschaftlern verschiedener Fachdisziplinen, die regelmäßig dafür sorgen, dass neue Erkenntnisse (auch von Externen) in ihre Untersuchungen einfließen, zugleich aber dafür Sorge tragen, dass diese Erkenntnisse auch sinnvoll in die eigenen Arbeiten und Ergebnisse integriert („verortet“) werden.

Die „besondere Art der Führung“ beschreibt Hollingsworth (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 63f) so, dass die Leitung der Forschungseinrichtung in der Lage ist,

- eine große Vision/ Strategie mit der Fokussierung auf konkrete Forschungsthemen zu verbinden,
- entsprechende Forschungsgelder zu akquirieren,
- Personal aus verschiedenen, für die Problemstellung relevanten Bereichen zu rekrutieren,
- durch Evaluationen und Reviews der wissenschaftlichen Ergebnisse eine Balance herzustellen zwischen fundierter wissenschaftlicher Kritik und einer „innovationsfreundlichen Umgebung“ (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 64), durch die es auch zur ‚Stimulierung‘ neuer Ideen kommt (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 63f).

Offensichtlich ist erfolgskritisch, dass einerseits für die Mitarbeitenden und Forschungsgruppen eine entsprechende Umgebung geschaffen wird und andererseits die Mitarbeitenden den Willen haben, im Sinne einer ‚lernenden Organisation‘ wechselseitig – über Fachdisziplinen hinweg – voneinander zu lernen (vgl. ebd, S. 49).

Als Schwachstellen identifiziert Hollingsworth, dass zu starke Differenzierung und die Organisations-Größe (die i. d. R. zu einer höheren Bürokratisierung führe) die organisatorische Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Einrichtungen behindern (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 55); dies zeige

sich in ‚unpassenden kognitiven Landkarten‘, organisatorischer Trägheit und Dominanz von Einzelinteressen.

Erfolgreiche Institutionen hätten es dagegen geschafft, im Sinne einer ‚Vielfalt, bei konstanter Größe‘ innerhalb der bestehenden (hoch differenzierten) Organisation spezielle Forschungsprogramme als interdisziplinäre Teams oder Abteilungen aufzubauen, ohne dabei die gesamte Organisation zu vergrößern (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 57).

Zum Thema ‚Lehre‘ findet Hollingsworth, dass diese dann die Integration von verschiedenen Disziplinen vorteilhaft beeinflussen kann, wenn beispielsweise die einzelnen Mitarbeitenden gemeinsam ein integriertes Ausbildungsprogramm und entsprechende Lehrveranstaltungen entwickeln (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 59).

Schließlich beschäftigt sich Hollingsworth auch mit der Fragestellung, ob statt ‚starrer‘ Forschungseinrichtungen Netzwerke per se nicht die besseren Organisationsformen wären, um zu Erfolgen zu kommen. Er findet aber, dass – wie oben bereits erwähnt – der häufige und intensive Austausch der beteiligten Wissenschaftler das Entstehen von Innovationen begünstige, was an gemeinsamen Orten einfach besser möglich sei (vgl. Hollingsworth et al. (2000), S. 62).

4.2 Analyse der Personalentwicklung der Universität Karlsruhe (TH)

Fasst man die Quintessenzen der beiden vorangegangenen Kapitel zusammen, wird schnell ersichtlich, dass für eine Universität ein Erfolgsfaktor ist, ein Konzept zu haben, das – in der Terminologie des St. Galler Management-Modells formuliert – in den Dimensionen der Ordnungsmomente Kultur, Strategie und Struktur konsistent und auf die Anspruchsgruppen einer Universität angepasst ist. Im Kontext einer Arbeit über Personalentwicklung an einer Universität sind hierbei aber insbesondere zu nennen:

- Förderung einer ‚unternehmerischen‘ Kultur an der Universität, die neben dem nötigen Gespür für Veränderung auch den Mut und die Kompetenz zur Umsetzung umfaßt (‚Lernende Organisation‘).
- Ausbildung eines professionellen Management-Teams, das sich durch Führungsstärke und Leadership auszeichnet und in der Lage ist, eine konsistente Vision und Strategie zu entwickeln, beides in konkrete Maßnahmen umzusetzen und auch authentisch vorzuleben – quasi als

Orientierungshilfe und Leitplanken für die Mitarbeitenden (vgl. Fuchs (1998), S. 90). Diese Notwendigkeit wird durch die zunehmende Autonomie noch verstärkt (vgl. Dubs (2005), S. 56f).

- Positions- und Qualifikationsorientierte Stellenbesetzung auf Basis von Kompetenzprofilen (,Welche (interdisziplinären) Kompetenzen sind für die erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen nötig?) zur Sicherstellung eines ,richtigen Mix' an Interdisziplinarität.
- Einbezug der Mitarbeitenden (als wichtigste Ressource einer Universität und mit i. d. R. 70-80% des Budgets auch als größter ,Kostenblock') in die Konzeption und Weiterentwicklung der Mitarbeitenden bezüglich ihrer Kompetenzprofile (vgl. Ederleh (2004), Vorwort).
- Einbettung der Lehre in die Organisationsentwicklung als integrierendes Element.

Dubs hat in „Führung einer Schule“ ein solches konsistentes Modell für Schulen dargestellt (vgl. Dubs (2005), S. 56f). Diese Konsistenz wird von Dubs dadurch erreicht, dass er sich durch das St. Galler Management-Modell strukturiert durcharbeitet und das Modell jeweils zur ,Verortung' der verschiedenen Elemente benutzt.

4.2.1 Vorgehen

Zur Analyse der Schwachstellen der aktuellen Personalentwicklung und der aktuellen Umsetzung der Hochschuldidaktik an der Universität Karlsruhe (TH) hat die Verfasserin eine Matrix erarbeitet, die

- auf der Ordinate dem Aufbau des St. Galler Management-Modells folgt
 - Umweltsphären
 - Ordnungsmomente (Kultur, Strategie, Struktur)
 - Prozesse (Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse)
 - Entwicklungsmodi
- und auf der Abszisse die Elemente der Personalentwicklung abbildet (siehe Abbildung 36 in Kapitel 5.3.5.):
 - Personal-Planung und Personal-Strategie
 - Personal-Management/ Personal-Entwicklung mit den Teilelementen Personal-Arbeit (Besetzung, Gewinnung, Entwicklung, Beurteilung, Phase-Out) und Organisationsentwicklung/ Change-Management

Diese Vorgehensweise unterstützt eine detaillierte Analyse der Personalentwicklungselemente entlang dem Aufbau des St. Galler Management-Modells.

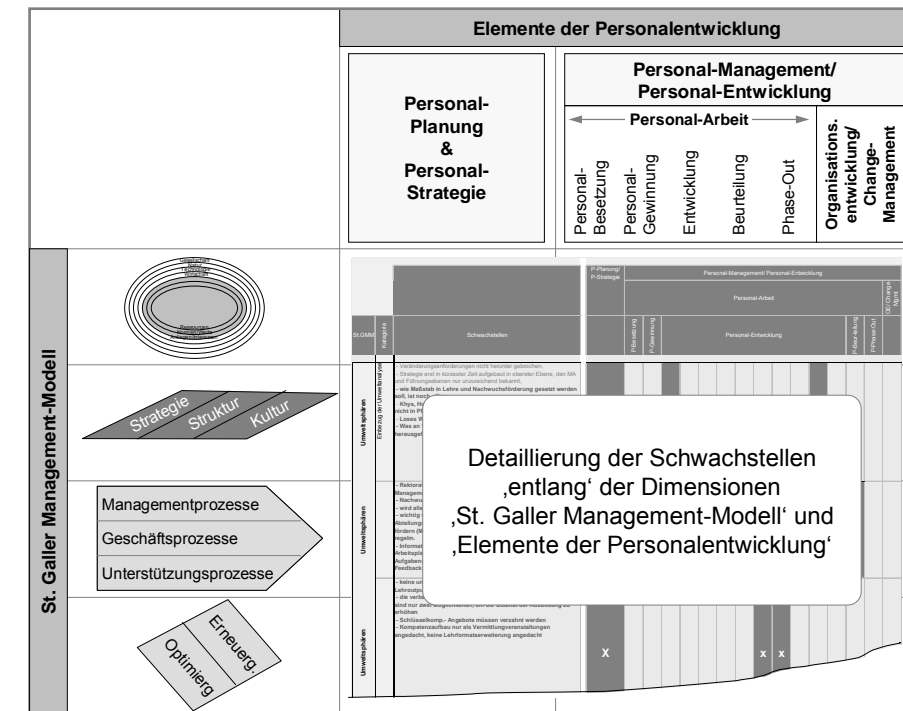


Abbildung 27: Matrix zur strukturierten Analyse von Schwachstellen

Die Detaillierung findet sich im Anhang. Im Folgenden wird eine Zusammenfassung für die Ordnungselemente und die Prozesse gegeben.

Schwachstellen der Ordnungsmomente

		Schwachstellen
Ordnungsmomente	Kultur	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - in dieser kurzen Zeit seit der KIT-Gründung konnte noch keine KIT-Kultur entwickelt werden; demnach existiert auch noch kein Zusammengehörigkeitsgefühl, sondern die Kulturen der Uni und des FZK nebeneinander - Bedeutung der Personalentwicklung wird vom Top-Management in der aktuellen Phase noch nicht als Kernaufgabe wahrgenommen <p>Team</p> <ul style="list-style-type: none"> - KHYS und YIN haben Potential bei den Wissenschaftlern die Entwicklung <u>einer</u> Kultur zu unterstützen. Es ist sicherzustellen, dass diese mit der KIT-Kultur konform ist (um nicht eine un-abgestimmte "Sub-Kultur" entstehen zu lassen) <p>Mitarbeitende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fehlende/ unzureichende Management-Ausbildung der verschiedenen Führungskräfte-Ebenen - Personalentwicklungs-Angebote für die Mitarbeitenden nicht obligatorisch
	Strategie	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strategie insgesamt bisher im Wesentlichen nur auf Top-Management-Ebene intensiv diskutiert & festgelegt - Strategie deshalb <ul style="list-style-type: none"> * nicht konsistent abgestimmt mit den Strategien der Fakultäten und Institute. * nicht auf Funktionen (Forschung, Lehre, Innovation, HR, Controlling, Administration, ...) detailliert - Fehlendes PE-/ HD-Konzept, um KIT-Vision und -Strategie zu unterstützen (dies gilt insbesondere für Mitarbeitende, die nicht an KHYS (Doktoranden) und YIN (Post-Docs) teilnehmen können) - Mit KHYS und YIN steht nur ein Angebot für Doktoranden und Post-Docs zur Verfügung - Für andere Wissenschaftliche Mitarbeitenden wurden noch keine konsistenten PE-Programme erstellt - Nur "klassische" Weiterbildungsangebote für die bestehende "Mannschaft"; keine PE-Programme - Keine Erfassung der IST-Kompetenzprofile der Mitarbeitenden - Keine (konsistente) Definition der SOLL-Kompetenzprofile der Mitarbeitenden - Ausschliesslich Kompetenzfelder in Forschung detailliert erfasst
	Struktur	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veränderungsanforderungen für Lehre nicht detailliert; keine Rahmenbedingungen für 'exzellente Lehre' festgelegt - Bei Überarbeitung der Lehre im Zuge des Bologna-Prozesses wurden Chancen zur grundlegenden Erneuerung und Anpassung an neueste Erkenntnisse nicht genutzt; es flossen nur beschränkt neue Erkenntnisse aus der Lehr- & Lernforschung ein - Zusammenhang/ Treiber zur Steigerung der Lehrqualität/ Lehroutput bislang nicht abgeleitet <p>Mitarbeitende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zur Verbesserung der Betreuungrelation wird nur die Quantität der (durch das FZK) neu hinzugekommenen Lehrenden berücksichtigt; kein verbindliches Konzept, wie bei diesen die Lehrkompetenz/ -qualität entwickelt bzw. erhöht wird. - Hochschuldidaktik-Angebote für die Lehrenden nicht obligatorisch - Keine PE-Konzepte zur Verbesserung der Innovationsfähigkeit definiert - 'Patchwork'-PE/-PM: Vereinzelte PE-/ PM-Maßnahmen, die nicht in einem konsistenten PE-Konzept verankert sind - Schlüsselkompetenz-Angebote nicht verzahnt - Keine Führungskräfte-systematik vorhanden - Fokus auf der Schaffung der juristischen Einheit des KIT und dessen Außerdarstellung - PE heute nicht klar verortet/ allokatiert (teilweise in Personalabteilung, teilweise in kww, teilweise in Instituten, ...) - Räumlichkeiten nicht bedarfsgerecht - Lehre verbleibt in (alter) Fakultäts-Struktur, während Forschung Fakultätsübergreifend organisiert wird --> Gefahr der schleichenden Entfremdung und unklar, wie in dieser Struktur in Zukunft 'forschendes Lehren' stattfinden soll
	Zielgruppe	<p style="text-align: center;">Forschung</p> <p style="text-align: center;">Lehre</p>
Leistungangebot/ Kompetenzen	<p style="text-align: center;">Innovation</p> <p style="text-align: center;">Management</p>	

Schwachstellen für die Prozesse

		Schwachstellen
Kern- prozesse	Forschung Lehre Innovation Management	<p>Es existieren keine einheitlichen Universitäts-/ KIT-weiten Prozesse für die Forschung, Lehre, Innovation und das Management</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Keine klare Rollendefinition für die PE; Zuständigkeit für PE unklar (Uni-Verwaltung (z.B. Pers-Abteilung), Fakultäten, Institute, ...?) - Personal-Instrumente (Personal-Portfolio, Nachfolgeplanung, ...) existieren nur lückenhaft - keine konsistenten Kriterien für MA-Auswahl/ Einstellungskriterien. Müsste: 1. als SOLL definiert werden und 2. im IST erhoben werden; Zuständigkeit unklar, wer die Kriterien und das SOLL festlegen sollte (Uni-Leitung, Fakultäten, Institute)? - Fehlende Einführungsveranstaltungen/ Einführungs-Coaching, um neue Mitarbeiter/ Quereinsteiger (von Doktoranden- bis Professoren-Level) in die KIT-Kultur/-Strategie/ ... einzuführen.
Unter- stützungs- prozesse		<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine systematische P-Entwicklung - Angebote freiwillig (wenn Teilnahme überhaupt gern gesehen/ zeitlich machbar) - Es existieren keine Führungsinstrumente - Kein "top-talent-pool"
		<p>Mitarbeiternde</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine (nur sporadisch; abhängig von Führungskraft) persönlichen Entwicklungspläne/ Zielvereinbarungen - damit zusammen hängend: keine entsprechende Einführung/ Unterstützung der Führungskräfte - Fehlender Prozess zur Ziele-Evaluation im Rahmen von Mitarbeitendengesprächen - Fehlende Beurteilung des Potentials/ der Funktionseignung der Mitarbeitenden - keine Incentives (die nicht immer mit € gleichzusetzen sind) für Mitarbeiter unterhalb Prof-Level
		<ul style="list-style-type: none"> - Problematik noch nicht als Prozess wahrgenommen (bei einer durchschnittl. Promotionszeit von ca. 4 Jahren, sind das 25% Fluktuation p.a. und dementsprechender Know-How-Verlust, weil viele Stellen nicht überlappend finanziert werden) - keine Prozesse zur Know-How-Übergabe an Nachfolger (auf allen Ebenen: von Doktoranden bis Professoren) - Change-Management-Prozess insbesondere für die mittlere Führungsebene nicht genügend unterstützt/ Multiplikator-Wirkung dieser Führungskräfte weitgehend nicht genutzt (Welche Veränderungen ergeben sich aus dem KIT-Prozess für die Forschung, Lehre, ...?)
		<p>Organisations-Entwicklung/ Change Management</p>
		<p>Phase-Out</p>

5 Personalentwicklungskonzept für die Universität Karlsruhe (TH)

5.1 Vorgehen und Einordnung in das St. Galler Management-Modell

Die umfassende Analyse der Entwicklungen in den verschiedenen Umweltsphären einer technischen Universität, die Änderungen in den Erwartungen der Anspruchsgruppen und die Folgen hieraus für die Interaktionsthemen wurden im Kapitel 2 „Veränderungen an den Universitäten“ detailliert diskutiert. Hierauf aufbauend wurden mit Fokus auf das in Kapitel 3 beschriebene Feld „Personalentwicklung und Hochschuldidaktik“ in Kapitel 4 die resultierenden „Probleme und Schwachstellen eines PE- und HD-Konzepts an einer Universität“ herausgearbeitet.

In Kapitel 2.4.3 wurde das „KIT-Konzept als Rahmen für die Neuausrichtung der Universität Karlsruhe (TH)“ vorgestellt. Dieses KIT-Konzept befindet sich aktuell in der Umsetzung und gibt den Rahmen und die Zielsetzung für ein nun zu erarbeitendes Personal-Entwicklungs-Konzept (PE-Konzept) für das KIT vor.

Damit sind die analytischen Vorarbeiten abgeschlossen. Auf der Grundlage der ermittelten Erkenntnisse kann im vorliegenden Kapitel ein PE-Konzept entwickelt werden. Dieses zu entwickelnde PE-Konzept muss sich konsistent in die übergeordnete Konzeption der Gesamtorganisation einfügen, weshalb das PE-Konzept auf das Gesamtkonzept des KIT bezogen werden muss. Wenn dieser Bezug nicht hergestellt wird, ist die Gefahr groß, dass das PE-Konzept die Strategie der Gesamtorganisation NICHT vollumfänglich unterstützt.

Als Orientierung dient hierzu wiederum das St. Galler Management-Modell. Der Fokus wird hierbei auf die Ebene der Ordnungsmomente

- Strategie
- Struktur
- Kultur

gelegt, die in den folgenden Unterkapiteln für die Festlegung des PE-Konzeptes durchgearbeitet werden.

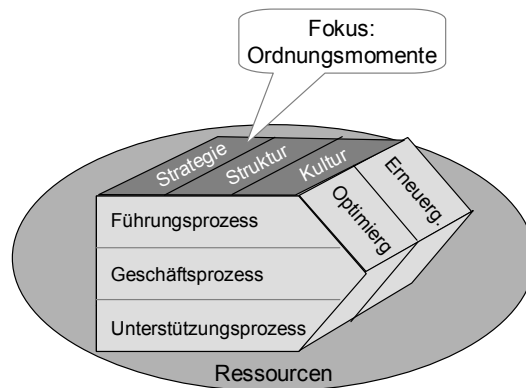


Abbildung 28: Die Dimensionen ‚Ordnungsmomente‘, ‚Prozesse‘ und ‚Entwicklungsmodi‘ des St. Galler Management-Modells, eingebettet in die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Dubs et al. 2004, S. 81)

Die Ordnungsmomente beeinflussen sich gegenseitig und stehen auch mit den Prozessen im Wechselspiel (siehe Abbildung 6 in Kapitel 2), aus praktischen Gründen kann das Wechselspiel nicht simultan bearbeitet werden, vielmehr muss die Erarbeitung, einer gewissen sequentiellen Logik folgen. Diese kann natürlich gegebenenfalls mehrfach iterativ durchlaufen werden, wodurch die gegenseitigen Beeinflussungen stärker berücksichtigt werden können.

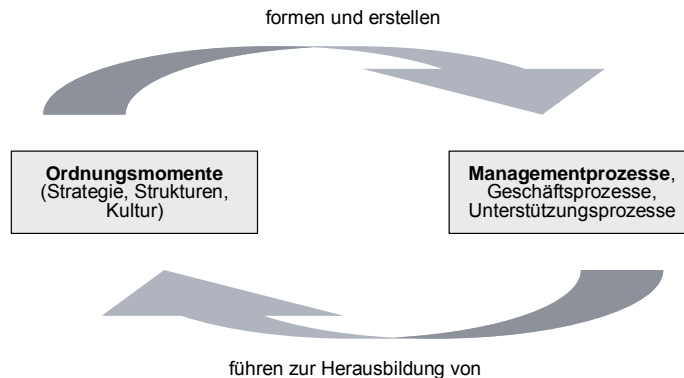


Abbildung 29: Wechselwirkung von Ordnungsmomenten und Prozessen (Dubs 2005, S. 33)

Hierfür wird ein Vorgehensmodell auf der Basis von Rigal, Wolters et al. (2005) zur Ableitung konsistenter Strategie-Umsetzungsprogramme benutzt. Es wurde insofern adaptiert, als inhaltlich weiterhin das St. Galler Management-Modell benutzt wurde.

Das Modell kann sowohl auf der Ebene der Gesamtorganisationen als auch auf der Ebene der Organisationsbereiche oder Abteilungen angewendet werden. Nachdem die KIT-Vision und -Strategie als ‚Randbedingungen‘ bereits vorliegen, wird das Vorgehensmodell für die Herleitung des PE-Konzeptes benutzt.

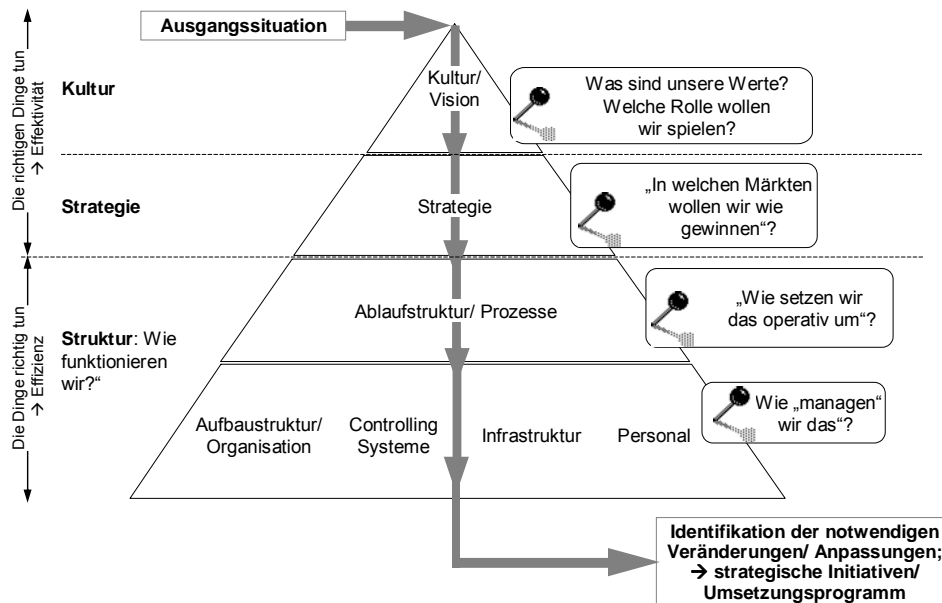


Abbildung 30: Strukturierte Vorgehensweise zur Strategieherleitung (Aufbauend auf Rigal; Wolters; et al. (2005), S. 87)

Dieses Modell zeigt, wie Vision, Strategie, Ablauf- und Aufbaustrukturen einer Organisation zusammen hängen und führt so strukturiert zur Identifikation der notwendigen Veränderungen/ Anpassungen bzw. schlussendlich zum Umsetzungsprogramm.

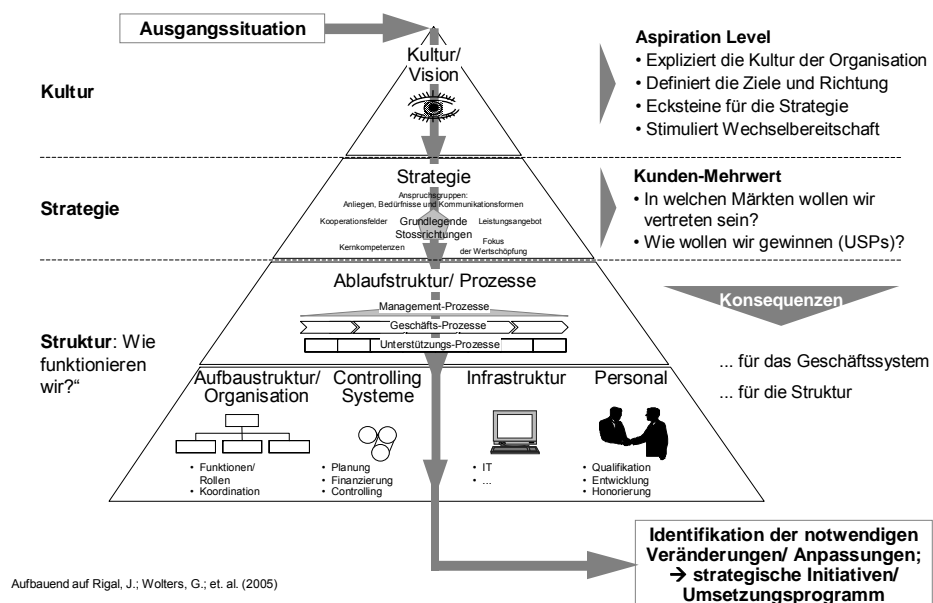


Abbildung 31: Detaillierung der Vorgehensweise zur Strategieherleitung (Aufbauend auf Rigal; Wolters; et al. (2005), S. 87)

Durch seine Pyramidenstruktur schafft das Modell z.B. die Möglichkeit, die Aufbaustruktur der Organisation sachlogisch aus der darüberliegenden

Ebene der Ablaufstruktur (Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse) herzuleiten. Somit stellt das Modell die Verknüpfung der strategischen mit der operativen Ebene her.

Diese Herleitung der Strategie und der operativen Umsetzung aus der Kultur und Vision der Organisation sollte nun nicht dazu verführen, diesen Prozess ausschließlich Top-Down zu betreiben (oder gar ‚zu verordnen‘). Vielmehr ist wichtig, die Strategie unter Rückkopplung mit den Führungsebene(n) zu entwickeln und dabei nicht nur einzelne Bereiche (z.B. nur Personalentwicklung) einzubeziehen, sondern sämtliche betroffene Bereiche der Organisation zu berücksichtigen.

Idealerweise wird dies so angegangen, dass zunächst im Top-Management der Organisation die Kultur expliziert wird und hieraus die Vision und Strategie erarbeitet werden und diese dann mit der nächsten Management-Ebene diskutiert und ggf. nach kritischer Auseinandersetzung adaptiert werden.

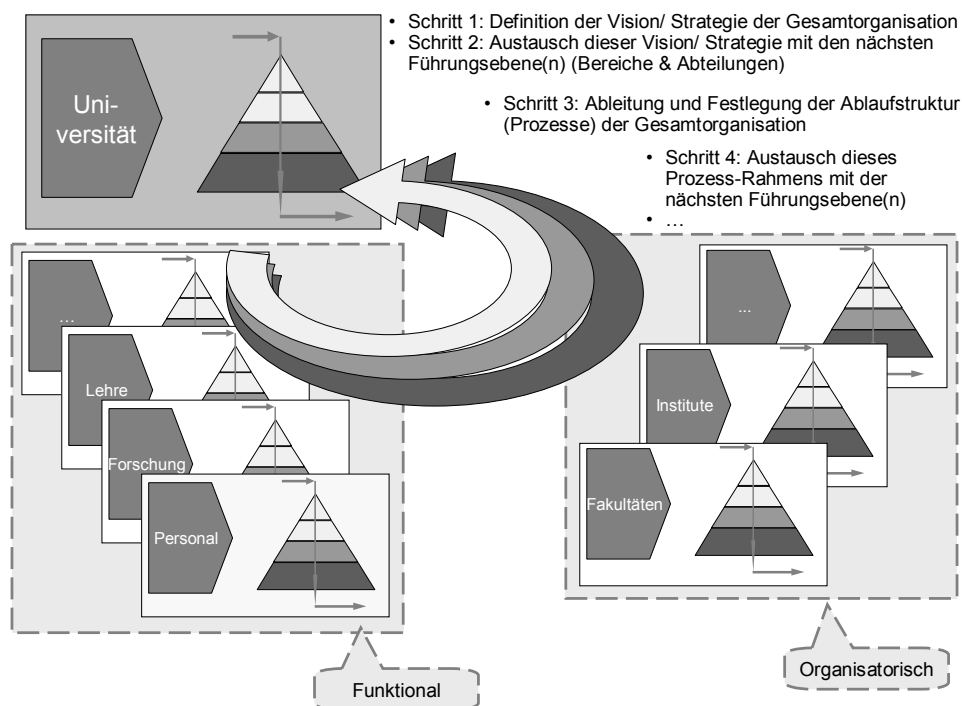


Abbildung 32: Einbindung der relevanten Funktionsebenen in die Visions- und Strategie-Entwicklung

Dieses iterative Vorgehen bei der Entwicklung der Strategie folgt also keinem strikten ‚top-down-Ansatz‘, sondern bezieht die nächste Führungsebene(n) in den Findungs- und Entwicklungsprozess mit ein. Hierdurch wird sichergestellt,

- dass die obere und mittlere Führungsebene
 - zusammen mit dem Top-Management die Kultur expliziert und sich ihrer bewusst wird,
 - die Ansprüche/ Ideen/ etc. des Top-Management bereits in einem sehr frühen Stadium erfährt und hieran auch mitwirken kann (und folglich in den Strategie-Findungsprozess einbezogen ist). Das Erzeugen dieses ‚buy-in‘ ist in der späteren Umsetzungs-Phase von unschätzbarem Wert, weil diese Führungskräfte die Schnittstelle zur Mitarbeiter-Basis darstellen und sie hierdurch einerseits ein größeres Verständnis für die Notwendigkeit und die Ausrichtung dieser Strategiearbeit mitbringen (und damit auch glaubwürdige Erläuterungen gegenüber den Mitarbeitern parat haben) und sich andererseits auch nicht von den (z. T. unangenehmen) Umsetzungsentscheidungen gegenüber dem Top- Management distanzieren können (weil sie Teil der Programm-Erarbeitung waren/sind),
- dass etwaige Inkonsistenzen bereits in einer frühen Phase identifiziert und ggf. eliminiert werden können,
- dass von den Führungskräften die notwendigen Konsequenzen bzw. Adaptionen der Strategien ihrer Verantwortungsbereiche (z.B. in Abbildung 32 angedeutet mit Lehre, Forschung, Personal) gezogen bzw. vorgenommen werden können, etc.

In weiteren Iterationen können dann die notwendigen Änderungen bzw. Anpassungen der Ablaufstruktur (Management-, Geschäfts- und Unterstützungs-Prozesse), der Aufbaustruktur/ Organisation, der Controlling- und IT-Systeme und ebenso der ‚Personal-Ausstattung‘ erarbeitet und festgelegt werden. Diese Ebenen müssen nicht notwendigerweise vollumfänglich vom Top-Management durchgearbeitet werden. Sinnvoll ist es aber, dass das Top-Management den ‚Kick-off‘ (den Start) leitet, dort die Rahmenbedingungen und die Zielrichtung vorgibt und in regelmäßigen Status-/ Review-Sitzungen die notwendigen Entscheidungen trifft und den Fortschritt der Umsetzung verfolgt.

5.2 Kultur

Wie in Kapitel 2 ausführlich besprochen wurde, befinden sich Universitäten in einem fundamentalen Wandel. Ob dieser Wandel von einer Universität erfolgreich bewältigt oder sogar erfolgreich genutzt werden kann, hängt zu

einem guten Teil von ihrer gewachsenen Kultur und deren Offenheit gegenüber Veränderungen ab.

Sporn stellt fest, dass durch „[...] die Verwirklichung einer bestimmten Strategie [...]“ eine (Universitäts-) Kultur verändert werden kann und dass für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Strategie (Sporn (1992), S. 154ff) „[...] auf die bereits vorhandene Organisationskultur Rücksicht genommen werden [...]“ muss (Sporn (1992), S. 155ff), und weiter „... um strategisch erfolgreich bzw. schlagkräftig sein zu können, muß eine Universität [...] eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen Kultur und Strategie anstreben.“ (Sporn (1992), S. 164).

Das vorliegende Unterkapitel zeigt auf, wie das Ordnungsmoment Kultur – abgestimmt mit der zugrundeliegenden Strategie – in eine erfolgreiche Organisationsentwicklung eingebracht und genutzt werden kann. Es sei darauf verwiesen, dass der hier verwendete Kulturbegriff bereits in Kapitel 2.3.4.3 ‚Kultur‘ definiert wurde.

Weil Universitäten mit ihren Experten, die in Fakultäten und Instituten organisiert sind, im Vergleich zu wirtschaftlichen Organisationen als ‚lose gekoppelte Expertensysteme‘ betrachtet werden müssen, werden Universitäten auch eine spezifische Kulturausprägung haben (siehe Kapitel 5.2.3).

In Kapitel 5.2.4 wird der Ansatz beleuchtet, durch Personalentwicklung/ Weiterbildung die Kultur mit zu gestalten bzw. zu verändern, wenn Mitarbeiter dazu bewegt werden können, diese durch die PE eingeführten ‚Standardisierungen‘ als ein Mehrwert zu sehen und damit als ihre Leitlinien zu akzeptieren. In Kapitel 5.2.5 wird dies an zwei Beispielen beschrieben und erläutert, wie sich die gewünschte Kultur - ausgehend von den Zielen der Universität - in konkreten Personalentwicklungsmaßnahmen wieder spiegeln kann.

5.2.1 Bezug zum Modell einer Universität

Die Kultur ist im St. Galler Management-Modell - neben Strategie und Struktur - Teil der Kategorie Ordnungsmomente. Sie ist als Summe der Standardisierungen einer Organisation zu verstehen. Eine entsprechende Kultur trägt wesentlich zum Erfolg, zur Erreichung von Zielen und zur Nachhaltigkeit einer Universität bei.

5.2.2 Kultur als ‚Mehrwert‘ für eine Organisation

Kultur ist als ein Erfolgsfaktor der Organisation zu sehen, weil sie für die mitarbeitenden Menschen ein Gefühl der Gemeinsamkeit, ein Wertesystem, Leitlinien zur Orientierung, gemeinsame Standards und Sinnstiftung schafft. Viele Standardisierungen müssen nicht mehr explizit (z.B. in Form von Prozess-, oder Vorgehensbeschreibungen) formuliert werden, sondern sind implizit bereits in der Kultur verankert. Wenn der Aspekt der Kultur in einer Organisation bei der Ausarbeitung einer Vision, einer Strategie, der Einführung von etwas Neuem, nicht hinreichend berücksichtigt wird,

- werden möglicherweise Standardisierungen ausführlich erläutert, die bereits Teil der Kultur sind,
- werden möglicherweise Standardisierungen NICHT hinreichend erläutert, die nicht Teil der Kultur sind und somit erläuterungsbedürftig wären,
- kann es bei der Umsetzung zu unerwünschten Abweichungen von der Vision oder der Strategie führen, weil vorab die Bedürfnisse, Erwartungen oder Anforderungen nicht getroffen werden und deswegen die Vision und deren Strategie auf falschen Annahmen beruht,
- kann man bei der Umsetzung auf unerwartete Widerstände stoßen, weil die Umsetzung der Vision und Strategie Änderungen der Kultur zur Folge hätte, die von der Organisation nicht akzeptiert werden.

Deswegen muss die Kultur als Teil einer Organisation begriffen werden (wie das im St. Galler Management-Modell als Ordnungsmoment der Fall ist).

Weiterhin sollten die kulturellen Aspekte bei der Erstellung und Umsetzung eines neuen Konzeptes beachtet werden, indem das Konzept bereits:

- auf ‚kulturellen Gegebenheiten‘ (Standardisierungen) aufbaut, die das Konzept dann nicht mehr definieren muss (wie z.B. bestehende Prozesse, Rahmenbedingungen, Vorgehensweisen bei Problemstellungen, etc.),
- an ‚kulturelle Gegebenheiten‘ (Standardisierungen) anknüpft, um die ‚Wesensmerkmalen‘ des Konzepts einzuführen (d.h. die Sichtweise der Mitglieder hat sich dahingehend bereits verändert).

Was heißt das in Bezug auf die Personalentwicklung? ‚Kultur‘ ist ein wesentliches Element der Herleitung, der Definition, der Konzeption und Um-

setzung einer Strategie und damit auch wesentlicher Bestandteil eines PE-Konzeptes.

Hierzu werfen wir einen Blick auf die Untersuchung von Bruch und Poralla (2009), die den Wert einer Unternehmens-Kultur für den Erfolg eines Unternehmens beleuchtet haben.

Beitrag der Kultur zum Erfolg und zur Veränderung eines Unternehmens

Bruch und Poralla (2009) identifizieren im Rahmen ihrer Untersuchung im Unternehmen Hilti drei wesentliche Faktoren, die ihrer Meinung nach für den Erfolg von Hilti verantwortlich sind:

1. Das Topmanagement versteht sich als ‚echtes‘ Team und wirkt auch als ein solches. Dies zeigt sich darin, dass die Mitglieder dieses Teams nicht nur ihre eigenen Interessen verfolgen, sondern maßgeblich zum Erfolg der Gruppe und der Unternehmensziele beitragen; sie fühlen sich den gemeinsamen Zielen verpflichtet und die Teammitglieder wechseln selten.
2. Eine mitreißende Vision und eine klare Strategie, die für Führungskräfte und Mitarbeiter gleichwohl attraktiv sein muss, dass diese teilhaben wollen. Des Weiteren ist es wichtig, dass diese Strategie zur Erreichung der Vision für glaubwürdig angesehen wird. Dies wird sie, wenn sie als sinnvoller nächster Schritt angesehen werden kann. Ebenso muss sie zukunftsgerichtet wirken und den Blick nach vorne eröffnen.
3. Eine aktive Kulturentwicklung, die die Mitglieder der Organisation teilen und die sich in gemeinsamen Werten und den daraus folgenden Handlungen widerspiegelt (vgl. Bruch; Poralla (2009), S. 88-97).

Demnach kann die Kultur einer Organisation maßgeblich für ihren Erfolg mitverantwortlich sein, wenn sie die Standardisierungen und die Kollektivbildung miteinander integriert und beides in allen Unternehmenshierarchien gelebt wird:

- Der Unternehmung Hilti ist es gelungen, die Führungskräfte auf eine ‚Wir-Ich-Balance‘ zu fokussieren (d.h. nach Elias, dass der Schwerpunkt des Handelns auf der ‚Wir- Perspektive‘ und weniger auf der ‚Ich-Perspektive‘ liegt bzw. diesbezüglich eine Balance besteht (vgl. Elias (1991))).

- Das Führungsteam ist in der Lage, diese ‚Wir-Ich-Balance‘ von oben nach unten vorzuleben und die Mitarbeiter davon zu überzeugen, womit eine gemeinsame Sinnstiftung und Werthaltung geschaffen wurde.

Durch diese gemeinsame Sinnstiftung und Werthaltung der Organisation kann die Kultur auch Veränderungsprozesse positiv unterstützen, indem sie den Mitarbeitern einen ‚festen Ankerpunkt‘ gibt, auf den sie sich verlassen können. So stellt z.B. Steinöcker fest (Steinöcker (1993) in: Vogel (2002), S. 127), dass eine ‚Kultur der Einbindung‘ (der Führungskräfte, der Mitarbeiter, bei Universitäten: auch der Studierenden) ein zentrales Erfolgskriterium einer Transaktion (einer Unternehmenszusammenführung) – als einer extremen Ausprägung von Veränderungsprozessen – darstellt.

Kultur-Förderung und ‚Kultur-Vor-Leben‘ als Top-Management-Aufgabe

Die Ausrichtung auf dezentrale Ressourcensteuerung, zunehmende Eigenverantwortung, die selbstverständlich werdenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen, etc. fordern von den Führungskräften eine kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer methodischen, persönlichen und auch sozialen Kompetenzen, insbesondere ihrer Management- und Führungskompetenzen (vgl. Brall (2009); Forderung des VDI/VDE (2008), VDI (2007), VDE (2005), Wilde BDI (2005); Feller, Stahl (2005); Hollingsworth (2000); Acker et al. (1999); etc.).

So muss die Führungskräfteentwicklung als ein zentraler Baustein beim Aufbau der Organisations-Kultur betrachtet werden (vgl. Newton (2002); und auch Führungskräfteprogramm anderer Universitäten z.B. der Universität Duisburg-Essen⁶⁸).

Mit Blick auf die Organisation ‚Universität‘ (und durch deren veränderte Anforderungen an Steuerung, Leitung und Führung) muss sich auch das Top-Management der Universität bewusst sein, dass sie eine Vorbildfunktion hat, welche das Verhalten und das Selbstverständnis der Kultur der Universität bestimmt, aufbaut und prägt. Insbesondere dadurch kann das Top-Management u. a. das Verhalten und die Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter prägen.

⁶⁸ Mehr dazu direkt unter www.uni-due.de/personal_und_organisationsentwicklung; abgerufen 14.10.2008.

5.2.3 Eckpfeiler einer Kultur für eine Universität

„Lernende Organisation“ als Kulturelement der Universität

Das Umfeld, in dem sich Universitäten bewegen, wurde ausführlich in Kapitel 2 erläutert. Mit Bezug auf die Eckpfeiler einer Kultur für eine Universität lässt sich zusammenfassen:

- Der aktuelle Stand des Wissens ändert sich für Universitäten sehr schnell; die Forscher müssen sich damit ständig auf dem neuesten Stand halten;
- Universitäten sind Expertenorganisationen, die durch die Konzentration und den Austausch dieser Expertise Innovationen hervorbringen können, wie es nur wenige andere Einrichtungen vermögen;
- Die „schnelle“ Wissensgenerierung wirft neue offene Fragestellungen auf, für die die Gesellschaft von den Universitäten zeitnahe Problemlösungen erwartet.

Will eine Universität exzellent sein und bleiben, so wird sie sich folgende Zwischenziele setzen müssen:

- Frühe Wahrnehmung von Markt-/ Technologie-/ etc. Veränderungen und Trends und aktives Entwickeln neuer Technologien und Märkte;
- Abschätzung der Zukunfts-Potenziale (Prozess-, Produkt-, etc. Innovationen) hieraus, Ziehen der richtigen Schlüsse und Treffen der richtigen Entscheidungen;
- Ständige Aktualisierung der Organisation in Bezug auf neueste Methoden-/ Prozess-/ Produkt-/ Managementinnovationen etc. in den Handlungsfeldern Forschung, Lehre, Innovation und Management;
- Optimierung und Anpassung der Ablauf- und Aufbaustrukturen (Prozesse und Organisation) auf diese Veränderungen und ggf. Suchen neuer erfolgversprechender Wege.

Nach Hollingsworth et al. sind u. a. folgende Kriterien wichtig, um Top-Forschungsergebnisse zu bringen und damit für eine Organisation einen Exzellenz-Status⁶⁹ zu erreichen:

- flexible kleine Einheiten,

⁶⁹ Exzellenz messen Hollingsworth et al. an nachhaltigen Entdeckungen, großen Preisen am Beispiel der Biomedizin: der Medaille der Royal Society, Nobel-Preis in Medizin, Chemie, Biochemie und auch mehrfache Nominierungen dazu (vgl. Hollingsworth; Hollingsworth (2000), S. 34).

- Integration von Vielfalt,
- Risikobereitschaft der ‚Entscheider‘,
- innovationsfreundliches Umfeld,
- Top-Leadership,
- eine freundliche und integrierende Lern-/ Arbeitskultur (vgl. Hollingsworth (2000), S. 37f).

Dies hat zur Konsequenz, dass zu einem guten Teil ‚die Organisation‘ (das sind letztlich die Mitarbeitenden) sich selbst die oben genannten Fragen stellen und selbst die Initiative zu deren Beantwortung ergreifen müssen. Dies kann durch den Aufbau einer ‚Lernenden Organisation‘ unterstützt und optimiert werden (vgl. Dubs (1994, 2000)). Die Merkmale einer ‚Lernenden Organisation‘ werden im Detail im Kapitel 5.3.5.2 beschrieben.

Das KIT hat zur Bewältigung dieser Herausforderungen und zur Sicherung ihres ‚Exzellenz-Status‘ in seiner Vision und Strategie Schwerpunkte definiert, die in Kapitel 5.3.1 erörtert werden. Diese sind mit Kultur-Elementen im PE-Konzept entsprechend zu unterstützen.

Lehr-/ Lernkultur zur Unterstützung der Forschungsleistung

Wenn wir den letzten drei Punkten in der obigen Aufzählung ein besonderes Augenmerk geben (‚innovationsfreundliches Umfeld‘, ‚Top-Leadership‘, ‚freundliche und integrierende Lern-/ Arbeitskultur‘), dann ist die Verknüpfung zur Lehre naheliegend. In diesen Bereichen ist der Aufbau einer arbeitsfähigen Lern-/ Arbeitskultur von besonderem Interesse und Bedeutung (vgl. dazu Prebble et al. (2004), S. X). Erreicht werden kann dies nach Prebble et al., indem

- Lehre und das Lernen als Wert erkannt wird,
- Lehrende untereinander und voneinander lernen,
- die Integration von Studenten-/ Peer-Group-Feedback stattfindet,
- Lehrende durch Weiterbildung langfristig unterstützt werden, innerhalb der Lehrtätigkeit Erfahrung im Führen von Gruppen zu erlangen (vgl. van Keulen (2006); Prebbel et al. (2004)).

Das heißt, wenn die Forschungsleistung optimiert werden soll, kann eine Lehr-/ Lernkultur, welche die Lehre wertschätzt, unterstützend weiter helfen, da in der Lehre Nachwuchs herangezogen und ausgebildet wird. Des Weiteren zeigt sich, dass mit der Weiterentwicklung der Lehre die Weichen so gestellt werden, dass die Qualität der Lehre nicht in eine Sackgasse

geführt wird, sondern vielmehr durch Lehrende und Lernende kontinuierlich derart vorangebracht wird, dass die Forschung dann profitieren kann. Lehre kann in diesem Kontext auch dazu genutzt werden, aktuelle Forschung und Forschungsergebnisse an Studierende weiterzugeben, welche sie dann in ihre späteren Arbeitsfelder tragen und so ihre Forschung zu einer Grundlage für Innovationen machen können.

Im Feld der Lehre kann der Wissenschaftler lernen, wie er

- optimal anleiten kann,
- konstruktiv kritisieren und motivieren kann,
- und Rahmenbedingungen setzen kann, die die Motivation der Studierenden aufbaut (vgl. Prenzel (1996), S. 11ff).

Lehre kann also für die Wissenschaftler ein optimales Übungsfeld sein und ein Treiber für die notwendige Lernkultur darstellen.

Kulturstandards für das KIT

Zusammenfassend kann gesagt werden: der Ansatz der ‚Lernenden Organisation‘ (näheres dazu siehe Kapitel 5.3.5.2) kann dem KIT auf dem Weg an die Spitze weiterhelfen. Dazu ist es notwendig, dass die Wissenschaftler über das Arbeiten in Teams, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und zur Reflektion hierüber verfügen. Ein optimales Übungsfeld zum Aufbau dieser überfachlichen Kompetenzen bietet dabei die Lehre und die dafür konzipierte Weiterbildung des HDZ.

Somit lassen sich für das KIT folgende Kulturstandards postulieren:

- Aufbau einer ‚Lernenden Organisation‘.
- Lehre soll neben Forschung einen gleichwertigen Stellenwert einnehmen.
- Ausbau der ‚überfachlichen Kompetenzen‘ der Wissenschaftler.

Der letzte Standard folgt aus den ersten beiden, weil es für den Aufbau dieser beiden Standards der überfachlichen Kompetenzen bedarf.

5.2.4 Gestaltung und Veränderung von Kultur

Notwendige Standardisierungen einer Kultur können mit Hilfe von Personalentwicklungsmaßnahmen aufgebaut und angestoßen werden. Oder anders ausgedrückt: Kollektive Bezugsordnungen entstehen durch gemeinsames Lernen, Arbeiten und Reflektieren und dem Entwickeln von

gemeinsamen Standards. Womit auch die gelebte Kultur, die Vision, Strategie und das Personalmanagement unterstrichen wird.

Im Folgenden soll nach einer theoretischen Herleitung ‚gemeinsam entwickelter Standards‘, exemplarisch für das Gebiet ‚Lehre‘ aufgezeigt werden, wie eine Kultur des Lehrens/ Lernens verändert und erneuert werden kann. Dabei werden die angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen - für die Entwicklung der gemeinsamen Standards - von besonderer Bedeutung sein.

5.2.4.1 Hintergrund und theoretische Herleitung

Um der in Kapitel 5.2.4.2 dargestellten Argumentation klarer folgen zu können, wird zunächst ein kurzer theoretischer Einblick in das hier verwendete Kulturmodell gegeben.

Es wird hierbei auf das Kulturmodell zurückgegriffen, das die Verfasserin 2001 im Rahmen ihrer Diplomarbeit am Institut für Erwachsenenbildung und dem Lehrstuhl für Soziologie der Universität Koblenz-Landau entwickelt hat (vgl. Diez (2001)). In dieser Arbeit wurden drei sich ergänzende Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen (aus der Erwachsenenbildung, der Soziologie und der Kulturwissenschaft) in Verbindung gebracht und zu einem Kulturmodell verknüpft. Inhaltlich geht es in dieser Arbeit um das Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung und die Antwort der Erwachsenenbildung hierauf.

Das Modell baut auf folgende Ansätze auf:

1. Kade (1992) zeigt in seiner Habilitationsschrift den Individualisierungstrend im Feld der Erwachsenenbildung auf und kommt zum neuen Strukturtyp des ‚Veranstaltungstyps der Geselligkeit‘. Sein Ansatz formuliert den Anspruch an Weiterbildung, dass sich Individuen über die Auseinandersetzung mit individuell und gemeinschaftlich bedeutsamen Themen gesellschaftlich zum Kollektiv zusammen schließen. Dieser Zusammenschluss verhilft den Individuen zum Identitätserhalt, -erwerb und der Identitätsentwicklung (vgl. Kade (1992), S. 329f).
2. Elias (1991) bearbeitet in seiner Theorie ebenfalls das Thema der Individualisierung und beantwortet das darin liegende Problem dahingehend, dass die Gesellschaft und der Einzelne immer einer natürlichen Abstimmung miteinander bedürfen. Elias kommt in seiner Theorie zu dem Ergebnis, dass das Problem der Individualisierung behoben werden kann, wenn die Gesellschaft von der ‚Ich-Wir-Balance‘ zur ‚Wir-Ich-Balance‘ gelangt. Das bedeutet, dass das Individuum stärker auch das

,Wir' im Blick hat, damit zunächst das Gesamtwohl und die Gruppe erst dann das ,Ich' und das eigene Wohl.

3. Der kulturwissenschaftliche Ansatz von Hansen (2000) zeigt den Stellenwert des Kollektivs für das Individuum auf: *„Das Individuum besitzt Multikollektivität und erhält dadurch die Orientierung und Entindividualisierung. Das Kollektiv ist es, welches die Lebenswirklichkeit konstruiert und das Individuum greift aus den Rahmenvorgaben. Somit sind die individuellen Lebensentwürfe nur Variationen des Kollektivs“* (Diez (2001), S. 89). Standardisierungen bieten dem Individuum die notwendige Orientierung und werden vom Kollektiv gemeinsam geschaffen, so dass das Kollektiv hier eine wichtige Bedeutung einnimmt, weil diese dem Einzelkollektiv übergeordnet ist.

Die wesentlichen Merkmale hier herangezogenen Kulturmodells sind also:

- Durch den gesellschaftlichen Wandel zur fortschreitenden Individualisierung und dessen Dynamik kann das Individuum nur noch begrenzt auf Standardisierungen zurückgreifen. So kommen der Weiterbildung (Erwachsenenbildung) neue Aufgaben zu: Wissensvermittlung orientiert sich hin zur Identitäts-/ Persönlichkeitsbildung.
- Das Individuum - verstanden als multikollektives Individuum - erhält vom Kollektiv Schutz und Stärkungsfunktion und muss dafür mit Anpassung und Vermischung seiner Standardisierungen ‚zahlen‘.
- Kultur wird verstanden als Summe aller Standardisierungen, die in einem Kollektiv gelten. So kann Kultur Orientierung anbieten. Gleichzeitig werden die Standardisierungen immer wieder neu ausgehandelt.
- Nach Elias müssen beim Eintritt in ein Kollektiv zwei Ebenen betrachtet werden: erstens die Ebene des Individuums (,Ich') und zweitens die Ebene des Kollektivs (,Wir'). Wichtig für den Aufbau von Kultur ist dann, dass das Kollektiv von der „Ich-Wir-Balance“ zur „Wir-Ich-Balance“ gelangt.
- Das Kollektiv verhilft dem Individuum zu einem Selbstbild und das Individuum erreicht durch die Arbeit am eigenen Selbstbild (Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild) seine eigenen Identitätsbalance (vgl. Diez (2001), S. 85).
- Bildungsarbeit ist die Arbeit am eigenen Selbstbild mit der Konsequenz, dass dadurch ein erster Schritt getan wird, um der Gesellschaft bzw.

der Organisation ins Gleichgewicht zu verhelfen (vgl. Diez (2001), S. 85).

- Das Individuum erhält im Kollektiv Halt, Beziehung und eine Art Wärme. So gibt das Kollektiv Anhalts- und Orientierungspunkte, Stabilität und Gleichgewicht. Ist es ein funktionierendes Kollektiv, ist es auch in der Lage, neuartige Sinnzusammenhänge zu schaffen, die neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Marotzki (1993), S. 69 in: Diez (2001), S. 86).

5.2.4.2 Weiterbildung als Motor der Kollektivstiftung

Nach Arnold (1985) ist Weiterbildung dann sozialisationswirksam, wenn sie sich auch mit der Lebenswelt und der Identität der Teilnehmenden beschäftigt und diesen Punkten Raum einräumt:

„Wenn in Seminaren der Raum geschaffen wird, gemeinsam und offen sowohl mit den Chancen und Herausforderungen, als auch den Ängsten der Zeit umzugehen, die Einzelnen sich in den Gedanken der anderen wiederfinden und sich dadurch Gemeinsamkeiten und Zusammengehörigkeitsgefühle ergeben, kann das Wir-Gefühl wachsen“ (Arnold (1985) in: Diez (2001), S. 86).

Das heißt, Weiterbildung kann als ein Motor der Kollektivstiftung und der Veränderung der Organisation gesehen werden (vgl. Diez (2001), S. 87 und auch Rang (1993), S. 40-47).

Mit Blick auf die Universität kann dieser Gedanke wie folgt weitergeführt werden: Innerhalb der Universitäten existieren unterschiedliche Fachkulturen mit ihren ganz unterschiedlichen Kollektiven und Standardisierungen (vgl. Becher, Trowler (2008), Kap. 9). Je autonomer die Universitäten werden, umso schwerer wird es, mit den vielen verschiedenen Kollektiven voran zu schreiten: die vielen verschiedenen Kollektive müssen in ein Gesamtkollektiv überführt werden, welches über Mindeststandardisierungen verfügt und damit über eine gemeinsame Kultur. Deshalb ist Klarheit darüber von Bedeutung, welchen Schutz, Halt, Mehrwert die Einzelkollektive durch die Gesamtorganisation erhalten, und es wird die Möglichkeit geschaffen werden müssen, die gemeinsam gültigen Standards kontinuierlichen abzugleichen und neu aushandeln.

Dabei kann Weiterbildung – eingebettet in eine zielgerichtete Personalentwicklung – einen Beitrag leisten und durch gemeinsame Lernformate und Weiterbildungskonzepte einen gemeinsamen Bezugsrahmen bilden. So stellt die Entwicklung von Individuen, die ihr Lernen und arbeiten selbstreguliert steuern einen gemeinsamen Standard der Universität, in ihrer Aus-

bildung der überfachliche Kompetenz, dar. Das heißt, PE sorgt dafür, dass es zusätzlich zu den fachlichen Weiterbildungsmaßnahmen auch überfachliche Maßnahmen zum Kompetenzaufbau gibt, insbesondere im Feld der Personal-Kompetenz:

- zum einen, um Mitarbeiter zu entwickeln, die über die Kompetenz der Selbststeuerung verfügen;
- zum anderen, um in den Mitarbeiter-Gruppen gemeinsame Standardisierung aufzubauen;
- und drittens, dafür zu sorgen, dass diese Maßnahmen von der obersten Führungsebene getragen und gefördert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Weiterbildung als Motor der Kollektivstiftung dienen kann und weiterhin helfen kann, gemeinsame Standards und letztlich einen gemeinsamen Sinnhorizont zu schaffen.

Um diese theoretischen Gedanken für die Praxis nutzbar zu machen, soll dies am Beispiel der Lehr-/ Lernkultur und deren Veränderung erarbeitet werden.

5.2.5 Veränderung der Lehr-/ Lernkultur

Am Beispiel der Universitäten Sydney (vgl. Prosser; Barrie (2003)) und Lund (vgl. Roxå; Olsson; Mårtensson (2008)) wird der Veränderungsprozess der jeweiligen Lehr-/ Lernkultur exemplarisch aufgezeigt und später zur Übertragung genutzt. Beide Universitäten haben die explizite Einführung ihrer Lehr-/ Lernkultur wissenschaftlich begleiten lassen.

5.2.5.1 Universität Sydney: Verbesserung der Lehrqualität

So wollte die Universität Sydney die Qualität der Lehre verbessern und sicherstellen und führte dazu den notwendigen Ansatz des ‚Studentenorientierten Lehrens und Lernens‘ ein. Das heißt, der Student und seine Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt der Lehre. Dabei wurden von Prosser und Barrie (Prosser; Barrie (2003)) folgende Punkte, als wesentliche Kriterien der erfolgreichen Veränderung, herausgearbeitet:

- Ein Abgleich der Institutionspolitik mit dem Lehrprozess muss stattfinden.
- Theorien und Ansätzen, die erreicht werden sollen, müssen explizit gemacht werden.

- Die Maßnahmen müssen vom Rektorat eingeführt und unterstützt werden, die ‚Academic Development Units‘ führen ein und implementieren.
- Um an der Universität ernst genommen zu werden, muss der Ansatz akademisch angeleitet werden und nachweisbasiert und wissenschaftlich vorangetrieben werden. Dadurch kann ein Austausch über die gemeinsamen Wertvorstellungen angestachelt werden.
- Des Weiteren müssen die Maßnahmen mit der Vision, den Strategien, den Regelwerken, den Kontrollstrategien und deren Instrumente abgeglichen werden („alignment“). So ist es selbstverständlich, dass es sowohl zwischen dem Konzept der Lehrevaluation und den Weiterbildungsangeboten der Hochschuldidaktik und deren Ausrichtung als auch zwischen den Peerevaluationen der Fakultäten und den Absolventenbefragungen Abgleiche geben muss (vgl. dazu Prosser; Barrie (2003), S. 191-202).

5.2.5.2 Universität Lund: Veränderung der Lehr-/ Lernkultur

Die Erkenntnisse aus der Universität Lund ergaben (vgl. Roxå; Olsson; Mårtensson (2008), S. 276-294), dass wenn die Lehr-/ Lernkultur verändert und erneuert werden soll, folgende zwei Aspekte in den Fokus rücken müssen:

1. Die jeweiligen Lehr-/ Lernregime müssen explizit gemacht werden: Lernregime sind Traditionen und Gewohnheiten, die zu sozialen Konstrukten werden und sich dann in den Strukturen widerspiegeln. So sind dies oft stillschweigende Annahmen, was im Bereich der Lehre gemacht wird, ‚anscheinend‘ erfolgreich ist und was am Institut im Fach nicht gemacht wird. Trowler (2005) empfiehlt diesbezüglich, dass diese Gewohnheiten explizit gemacht werden, um eine Entwicklung zu ermöglichen (nach Trowler; Copper (2002) und Trowler (2005)).
2. Signifikante Netzwerke der Wissenschaftsdisziplinen müssen genutzt werden:
Signifikante Netzwerke, setzen sich aus den Personen zusammen, denen das Individuum seine ersten Ideen präsentiert und sie mit ihnen diskutiert. So vertrauen diese Hochschullehrenden und Wissenschaftler einem kleinen Kreis an Personen, mit denen sie eigene Annahmen und ‚Glaubenssätze‘ besprechen. Diese sehr vertrauten Gespräche finden in der Regel ‚back-stage‘ (nach Goffmann, (2000) in: Roxå; Mårtensson

(2008a), S. 10) statt und werden nicht öffentlich geführt (vgl. Roxå; Mårtensson (2008a / 2008c); Roxå; Olsson; Mårtensson (2008)).

Bringt man die Theorie der ‚Lern-Regime‘ und der ‚signifikanten Netzwerke‘ zusammen, so kann damit eine Strategie abgeleitet werden, wie der Aufbau der Veränderung der Lehr-/ Lernkultur angegangen werden kann. Für die Universität Lund ist dies, wie die ‚Wissenschaftlichkeit von Lehren und Lernen‘ (Scholarship of teaching and learning) angegangen werden kann (vgl. Roxå; Olsson; Mårtensson (2008), S. 276ff).

5.2.5.3 Konkretisierung der Unterstützung einer Lehr-/ Lernkultur Wertigkeit der Lehre

Das australische Universitätssystem sieht sich wie in vielen westlichen Ländern mehr und mehr Qualitätsprüfungsprozessen und Rechenschaftsprüfungen ausgesetzt, um die ‚Investitionen‘ in Lehre ‚geldwert‘ zu überprüfen.

Die Forderungen nach ‚Qualitätslehre‘ sind nicht neu, wohl aber die Einführung von standardisierten Prozessen, um diese zu messen. In der Vergangenheit war Lehre weitestgehend eine ‚private Aktivität‘ hinter verschlossenen Klassenzimmertüren und kein Objekt des Managements.

Das bedeutet, Kultur muss das „*Sich-mit-anderen-Messen*“ und damit eben die Messbarkeit, Vergleichbarkeit und Benchmarking fördern (im übrigen heißt ja auch ‚Exzellenz‘ soviel wie „*in der Disziplin besser sein als ...*“, und das kann ‚Schwimmen‘, ‚Profit‘, ‚Fundraising‘ oder eben auch ‚Forschung‘ und ‚Lehre‘ und etc. sein).

Soll erreicht werden, dass Lehre einen der Forschung ebenbürtigen Stellenwert einnimmt, muss Lehre deshalb – wie Forschung auch – öffentlich werden und Gegenstand der Forschung werden (vgl. Roxå, Mårtensson (2008c); Kreber (2002)).

Abstimmung der Gesamtstrategie mit der Lehre

An der Universität Sydney war zuletzt eine Abwendung von der traditionell universitären Personalentwicklung für individuelle Mitglieder hin zu einer mehr strategischen Personalentwicklung mit Fokus auf die Strategien und Pläne der Institution zu beobachten. Hierbei geht es darum, mit den Einheiten und deren Mitarbeitern zusammenzuarbeiten, um die Ziele der Institution zu erreichen, statt ‚nur‘ den individuellen Mitarbeitern zu helfen, z.B. bessere Lehrende zu werden.

So wurde zwischen der ‚Academic Development Unit‘ und den jeweiligen Einheiten intensiv daran gearbeitet, alle Maßnahmen auf die Studentenorientierte Perspektive abzurichten. Denn jedem Prozess der akademischen Entwicklung liegt implizit oder explizit ein Modell von studentischem Lernen zugrunde. Oft sind die verschiedenen Prozesse und Ergebnisse aber nicht miteinander im Einklang, teilweise deshalb, weil die zugrundeliegende Theorie nicht explizit gemacht wurde. Dies wurde an der Universität Sydney optimiert.

Für die angestrebte Veränderung der Lehr-/ Lernkultur bedeutet das, dass die Theorien und Ansätze innerhalb der Lehre und deren Prozesse explizit gemacht werden und miteinander und mit der Gesamtstrategie abgeglichen werden müssen.

Für das KIT heißt dies: neben den vielen Ansätzen des individuellen Unterstützens im HoC, KHYS und YIN bedarf es auch der strategischen Gesamtausrichtung und des Abgleichs dieser drei sehr vielfältigen Einheiten durch eine strategische Personalentwicklung. Bei einem Abgleich und einer Einigung auf den Ansatz der ‚Lernenden Organisation‘ heißt das: unter dem gemeinsamen Dach der PE müssen die Einheiten darauf abzielen, die Individuen im Aufbau des selbstgesteuerten Lernens und zugleich der Metakompetenz zu unterstützen, und dabei auf den Aufbau von spezifischen überfachlichen Kompetenzen in den vier unterschiedlichen Handlungsfeldern Rechnung tragen (vgl. Dubs (2000)).

Gesamtkollektiv als Mehrwert für die Einzelkollektive

Was kann die Einzelkollektive dazu motivieren, sich auf das Gesamtkollektiv und die damit verbundenen gemeinsamen Standards und Anforderungen einzulassen?

Sehr wesentlich ist zu Beginn sicherlich, dass die Einzelkollektive dort abgeholt werden, wo sie aktuell stehen. Für das Top-Management und die Personalentwicklung bedeutet dies, bestehende Kulturen zu erkennen, aufzunehmen und deren positive und konstruktive Anteile wertzuschätzen. Wichtig dabei ist, dass auch Bestehendes der bisherigen Universitätskultur aufgenommen und durch Aspekte der PE angereichert wird (vgl. dazu Becher; Trowler (2008)).

Die Mitarbeiter müssen auf die Notwendigkeit der eigenen Weiterentwicklung (nicht nur im fachspezifischen Bereich) aufmerksam gemacht werden,

indem diese dafür sensibilisiert werden und es von den Führungskräften als selbstverständlich vorgelebt wird (vgl. Newton (2002), S. 197).

Der Umstand, dass viele Mitarbeiter der Universität ‚nur‘ temporär an der Universität sind, erfordert eine ‚Kultur des Voneinander-Lernens‘ im Sinne eines ‚Nehmen und Geben‘ bzw. des ‚Phase-In‘ und ‚Phase-out‘, in deren Phasen gezielt Know-How und Kompetenzen an die ‚nächste Generation‘ vermittelt werden und es so zu einem gegenseitigen Profitieren kommt.

Wichtig ist es darüber hinaus, die Mitarbeitenden diese neue Kultur erfahren zu lassen, so dass sie diese im eigenen Bereich als Mehrwert erleben können. Und dieser Prozess sollte bereits früh auf allen Ebenen begonnen werden, d.h. schon die Studierenden sollten diese Kultur erfahren haben, da die Mehrzahl der Doktoranden aus den eigenen Studierenden gewonnen wurden (vgl. auch z.B. Universität St. Gallen in: Nüesch; Wilbers; Zellweger (2005)).

Schon zu Beginn seiner Tätigkeit und in den ersten Jahren seines Ankommens sollte sich ein Mitarbeitender mit dem ‚Miteinander Arbeiten‘ beschäftigen und das ‚Reflektieren über die Zusammenarbeit‘ üben und alle die notwendigen Fähigkeiten und das hierfür theoretische Wissen mitbringen bzw. aufbauen damit er eine ‚Lernende Organisation‘ im Alltag zu leben versteht.

Des Weiteren muss für alle Mitarbeiter aller Personengruppen ein Vokabular entstehen, mit welchem sie sich auf einer Ebene austauschen und verständigen können (vgl. Roxå, Mårtenson (2008a; 2008c); Kreber (2002)): im Bereich der Lehre, der Forschung und der Führung muss sich eine gemeinsame Sprache heraus bilden.

5.2.6 Schlussfolgerung

Es ist vorteilhaft, eine einheitliche und auch theoretisch basierte Grundlage zu haben. Dabei bedeutet die gemeinsame theoretische Perspektive der PE, dass die Arbeit kongruent ist mit der Institutionspolitik. Dann sind die Aktivitäten der PE effektiver und effizienter, weil sie sich gegenseitig ergänzen und von den institutionellen Initiativen unterstützt und belohnt werden. Außerdem führt die gemeinsame theoretische Einstellung zu einer holistischeren Sicht und die einzelnen Elemente werden in ein Ganzes integriert. Die verschiedenen Komponenten des Systems werden durch die gemeinsame Perspektive miteinander verbunden.

In einer Zeit, in der die Ressourcen von Universitäten schrumpfen und die Universitäten ihre Effektivität und Relevanz durch klare Zukunftskonzepte beweisen müssen, müssen auch die Abteilungen für akademische Entwicklung sich für ihre Aktivitäten verantwortlich zeigen. Es zeigte sich, dass der Gebrauch einer theoretischen Perspektive zur Ausrichtung der gemeinschaftlichen akademischen Entwicklung an der Arbeit mit Individuen und Fakultäten zu einer verbesserten Wahrnehmung bei den akademischen Kollegen führt (vgl. auch Prosser; Barrie (2003)).

Die oben postulierten drei Ziele der ‚Kulturveränderung‘ -

- Aufbau einer ‚Lernenden Organisation‘
- ‚gleicher‘ Stellenwert für Lehre und Forschung
- standardmäßiger Aufbau ‚Überfachlicher Kompetenzen‘ für Forscher
- mögen unnötig restriktiv scheinen; sie sind allerdings diskutierbar, individuell anpassbar und als breite Perspektive geeignet, einen Diskurs anzufangen.

Wichtig ist, auf eine gemeinsame Sichtweise zuzusteuern. Für den Erfolg der Kultur-Veränderung bedeutsam ist, dass die akademischen Führungskräfte ihre Rolle und ihren Einfluss kennen und beides im Veränderungsprozess nutzen.

5.3 Strategie

5.3.1 Bezug zum Modell einer Universität

Die Strategie ist neben Kultur und Struktur im St. Galler Management-Modell Teil der Kategorie Ordnungsmomente. Die Strategie stellt ein Konzept dar, das für eine Organisation parallel die Themen bearbeitet:

- Festlegung der für diese Strategie relevanten Anspruchsgruppe,
- Leistungsangebot, mit dem für diese Anspruchsgruppen ein ‚Mehrwert‘ gegenüber Wettbewerbern geboten wird und das der Organisation einen nachhaltigen Erfolg sicherstellt,
- Konzeption der operativ sinnvollen Wertschöpfungstiefe,
- und hieraus – auf Basis etwaiger Kooperationsfelder und -möglichkeiten – Definition der für eine erfolgreiche Umsetzung notwendigen Kernkompetenzen,

und damit die (Neu-) Ausrichtung einer Organisation beschreibt und detailliert.

Weiterhin kann die Verschriftlichung der Strategie als Basis für eine Diskussion zunächst auf der Top-Management-Ebene und daraufhin auf den entsprechenden weiteren Führungsebenen der Organisation genutzt werden.

5.3.2 Ableitung der PE-Vision aus der KIT-Vision

In diesem Unterkapitel werden die wesentlichen Merkmale der PE-Strategie aus der KIT-Strategie hergeleitet.

Hierfür muss zunächst ein Blick auf die KIT-Vision/ -Strategie geworfen werden⁷⁰:

„KIT-Visionen in Forschung – Lehre – Innovation

Mit dem KIT entsteht eine Institution international herausragender Forschung und Lehre in den Natur- und Ingenieurwissenschaften.

KIT wird Attraktionspunkt für die besten Köpfe aus der ganzen Welt.

KIT setzt neue Maßstäbe in der Lehre und Nachwuchsförderung.

KIT wird das führende europäische Zentrum der Energieforschung.

KIT wird eine weltweit sichtbare Rolle im Bereich der Nanowissenschaften spielen.

KIT wird ein führender Innovationspartner der Wirtschaft.“

Das KIT hat sich zur Erreichung dieser Vision und zur Sicherung ihres ‚Exzellenz-Status‘ in seiner Strategie folgende Schwerpunkte definiert:

- Fusion der Universität Karlsruhe (TH) mit der Forschungszentrum Karlsruhe GmbH (FZK), wodurch eine kritische Masse in wichtigen Forschungsfeldern (siehe unten ‚Kompetenzbereiche‘) erreicht werden soll und darüber hinaus durch den Einsatz der FZK-Wissenschaftler in der Lehre die Betreuungsrelation im Bereich der Studierenden halbiert werden kann.
- Einrichtung der Netzwerke KHYS, YIN (Young Investigator Network), HoC, wodurch eine optimale Unterstützung des Nachwuchses im Bereich des überfachlichen Kompetenzaufbaues sichergestellt werden soll.
- Aufbau eines Kinderhotels, wodurch für forschende und lehrende Eltern mehr Zeit zum wissenschaftlichen Arbeiten geschaffen werden soll.

⁷⁰ siehe www.kit.edu ‚Über KIT‘ vom 13.11.2009

- Fokussierung auf Energiezentrum und Nanotechnologie, wodurch eine Spezialisierung und Fokussierung erfolgt.
- Einführung eines durchgängigen Weiterbildungsangebotes für jede Berufs-/ Lebensphase, wodurch die Unterstützung aller Zielgruppen am KIT sichergestellt werden soll.

Für das Ordnungsmoment Struktur wurde festgelegt: Einführung einer Matrixstruktur für die Forschungs-Kompetenzfelder⁷¹, wodurch die interdisziplinäre Vernetzung unterstützt werden soll.

Kompetenzbereich bzw. Kompetenzfeld	
Erde und Umwelt	Angewandte Lebenswissenschaften
Materie und Materialien	Systeme und Prozesse
Information, Kommunikation und Organisation	Technik, Kultur und Gesellschaft

Tabelle 1: ‚KIT-Kompetenzportfolio‘

Gemeinsam ist diesen Zielen, dass in den Feldern Lehre, Forschung und Innovation Exzellenz-Status („*Institution international herausragender [...]*“, „*neue Maßstäbe*“, „*führende europäische [...]*“, „*weltweit sichtbare Rolle*“) erreicht werden sollen.

Ein wesentlicher Pfeiler hierfür ist offensichtlich, dass das KIT „... *die besten Köpfe aus der ganzen Welt*“ versammelt bzw. „*Attraktionspunkt*“ (Eigenaussage auf den oben genannten Web-Seiten) für dieselben werden soll.

Hieraus lässt sich für die PE-Vision als Kernelement herauschälen: „*Die besten Köpfe aus der ganzen Welt für KIT*“. Um dieses Ziel zu erreichen, können diese besten Köpfe nun

- extern akquiriert und/ oder
- intern entwickelt

werden. In allen Fällen geht es aber um eine langfristig und nachhaltig orientierte Personal-Entwicklungs-Strategie, die mit der KIT-Gesamtstrategie abgestimmt ist.

⁷¹ siehe www.kit.edu ‚Forschung / KIT-Kompetenzportfolio‘ vom 13.11.2009

5.3.3 Elemente der PE-Strategie

„Eine systematische Auseinandersetzung mit den Grundlagen des langfristigen Erfolg einer Unternehmung ist Gegenstand des strategischen Managements.“ (Dubs et al. (2004), S. 83)

Um eine Strategie inhaltlich zu erarbeiten, müssen nach den Ausführungen von Dubs et al. mindestens die folgenden Themen bearbeitet und eindeutig geklärt werden:

- Analyse und Definition der Anspruchsgruppen.
- Festlegung des Leistungsangebotes: Welche Leistungen sollen dem Markt/ den Kunden offeriert werden?
- Fokus der Wertschöpfung: Auf welche Teile/ Prozesse der gesamten Wertschöpfungskette soll sich die Organisation fokussieren?
- Definition der Kooperationsfelder: Welche Teile/ Prozesse der gesamten Wertschöpfungskette sind damit durch Partner/ Zulieferer/ etc. zu erbringen?
- Ableitung der Kernkompetenzen: Welche Kernkompetenzen sind demnach im Unternehmen zu erhalten/ zu fördern/ zu entwickeln, um
 - den aktuellen
 - den zukünftigen/ nachhaltigen

Anforderungen der Kunden gerecht zu werden bzw. den Kunden einen entsprechenden Mehrwert gegenüber den Wettbewerbern zu liefern (vgl. Dubs et al. (2004), S. 84).

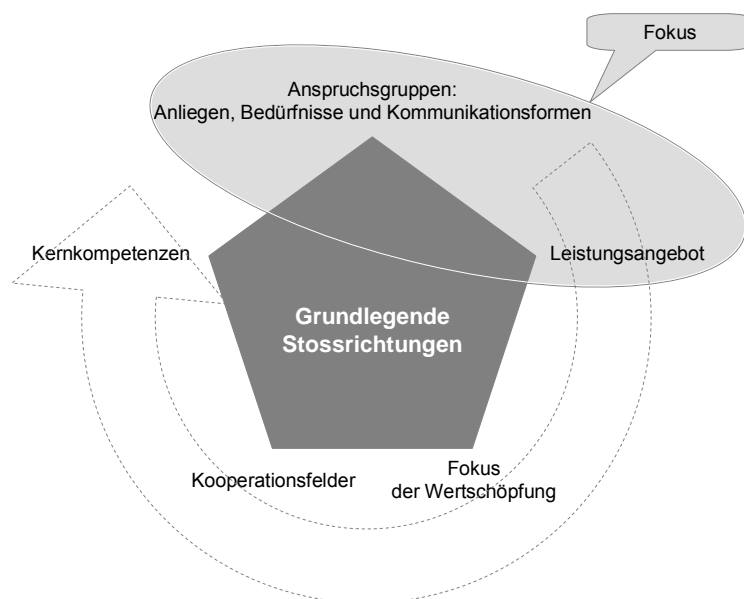


Abbildung 33: Inhaltliche Themenkomplexe zur Strategiefestlegung (vgl. Dubs et al. (2004), S. 84)

Da es in dieser Arbeit um die Entwicklung eines PE-Konzeptes geht, dass die KIT-Strategie unterstützt, soll an dieser Stelle auf die zwei folgenden Teilaspekte fokussiert werden:

- Definition der Zielgruppen aus der Anspruchsgruppe (Kapitel 5.3.4)
- Konzeption des Leistungsangebotes (Kapitel 5.3.5)
 - Ausgehend von der Festlegung der Zielgruppe werden SOLL-Kompetenzen der Wissenschaftler für die Handlungsfelder Forschung, Lehre, Innovation und Management entwickelt (Kapitel 5.3.5.1).
 - Daraufhin wird der Themenbereich der Kompetenz-Erweiterung bearbeitet und hierbei insbesondere die verschiedenen Formen des Lernens reflektiert (Kapitel 5.3.5.2).
 - In Kapitel 5.3.5.3 werden die Rahmenbedingungen der Weiterbildung unter dem Aspekt der Kompetenzerweiterungen diskutiert.
 - Die Umsetzung in Weiterbildungskonzepte der Universität Karlsruhe (TH) baut auf die Ergebnisse von Prebble et al. (2004) und van Keulen (2006) auf und wird in Kapitel 5.3.5.4 vorgestellt.

Die hier noch nicht erwähnten Themenbereiche der Strategie ‚Fokus der Wertschöpfung‘, ‚Kooperationsfelder‘ und ‚Kernkompetenzen‘ werden in Kapitel 5.3.6 skizziert.

5.3.4 Festlegung der Zielgruppen

Im Rahmen der Entwicklung einer Strategie müssen auch die Anspruchsgruppen geklärt werden (Dubs (2005), S. 26). Weil es in dieser Arbeit um ein Personal-Entwicklungskonzept geht, soll hier auf die Zielgruppen dieses PE-Konzeptes – die natürlich Teil der Anspruchsgruppen sind – fokussiert werden.

Im Detail sind potentielle Zielgruppen bei der Diskussion der Anspruchsgruppen in Kapitel 2.3.3.3 ausführlich beschrieben und diskutiert. Für das PE-Konzept wird der Fokus auf die

- Mitarbeitenden der Universität Karlsruhe (TH) und
- wissenschaftlich Mitarbeitenden der Universität Karlsruhe (TH)

gelegt und somit die anderen in Kapitel 2.3.3.3 genannten Anspruchsgruppen an dieser Stelle nicht weiter verfolgt, insbesondere nicht die VT-

Mitarbeitenden, die zwar Mitarbeitende, aber nicht wissenschaftlich Mitarbeitende sind.

Demnach können die Zielgruppen für die Universität Karlsruhe (TH) grob nach dem folgenden Schema gegliedert werden:

- Universitäts-/ Fakultätsebene
 - Universitätssenat
 - Gesamt- und Wissenschaftliche Leitung: Rektor, Pro-Rektoren
 - Dekane
 - Leitungsebenen der Verwaltungseinheiten: Kanzler und Haupt-Abteilungsleiter
 - Mitarbeiter der Verwaltung und Technik
- Institutsebene
 - Professoren
 - Junior-Professoren/ Nachwuchsgruppenleiter/ Post-Docs
 - Wissenschaftliche Mitarbeiter
 - Mitarbeiter der Verwaltungen und Technik an den Instituten
- Studentische Ebene
 - Tutoren
 - Studenten

Für diese Zielgruppen sind weder in der Theorie noch in der Praxis der Universitäten durchgängige und flächendeckende Personalentwicklungskonzepte zu finden.

Um ein Personal-Entwicklungs-Programm zu konzipieren, sind aber nicht nur die Positionen (Hierarchien) von Bedeutung, sondern auch die Zeit, in der Maßnahmen durchgeführt werden können, und natürlich die Anzahl Personen, die diese Maßnahmen durchlaufen sollen. Für die Universität Karlsruhe (TH) lauten die entsprechenden Zahlen (vgl. internes Datenmaterial der Universität Karlsruhe (TH)):

- Studentische Ebene
 - ca. 19.000 Studenten. Bei einer durchschnittlichen Studienzeit von ca. 4-5 Jahren sind das ca. 5.- 4.000 Erstsemester pro Jahr. Ein Teil der Studenten arbeitet z.B. als Tutor oder Wissenschaftliche Hilfskraft während des Studiums und sind damit Mitarbeiter der Universität. Der Anteil internationaler Studenten liegt bei rund 3600.

- **Institutsebene**
 - ca. 1.850 Wissenschaftliche Mitarbeiter mit einer durchschnittlichen Promotionszeit von 4 Jahren. Dies führt zu ca. 500 neuen Doktoren p. a. Der Anteil internationaler Wissenschaftlicher Mitarbeiter liegt bei ca. 360.
 - rund 500 Post-Docs und Junior-Professoren.
 - rund 300 Professoren. Einstellungsbedingt wurden in den letzten zwei Jahren viele Stellen neu besetzt - rund 43 Neuberufungen p. a. in den Jahren 2008 und 2009⁷².
- **Universitäts-/ Fakultätsebene:** Diese Ebene ist weniger dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder die Universität häufig wechseln, sondern vielmehr dadurch, dass die Amtszeiten der Funktionen (z.B. der Rektor, Pro-Rektoren, Dekane, etc.) zeitlich begrenzt sind.

Universitäten sind also dadurch gekennzeichnet, dass sie als Forschungs-, Lehr- und vor allen Dingen als Ausbildungs-Einrichtungen einen sehr hohen ‚Durchsatz‘ haben. Und dies gilt nicht nur für die studentische Entwicklungsstufe (Studium). Dies gilt auch für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter, die i. d. R. mit einer Promotion abschließen, aber nur zu einem geringen Teil an der Universität bleiben (kann). Damit wird sicherlich deutlich, dass die in der Industrie häufig ausgewiesene Kennzahl Personal-Fluktuation an einer Universität naturgemäß eine nicht-industrielle Dimension von ca. > 15% erreicht (bei Wissenschaftlichen Mitarbeitern z.B. bei den oben angenommenen Eckdaten: 25%). Abbildung 34 macht die Zahlenverhältnisse graphisch deutlich.

⁷² Während es in den zwei Jahren davor (2006 /2007) durchschnittlich 11 Berufungen in der Besoldungsgruppe W 3 gab.

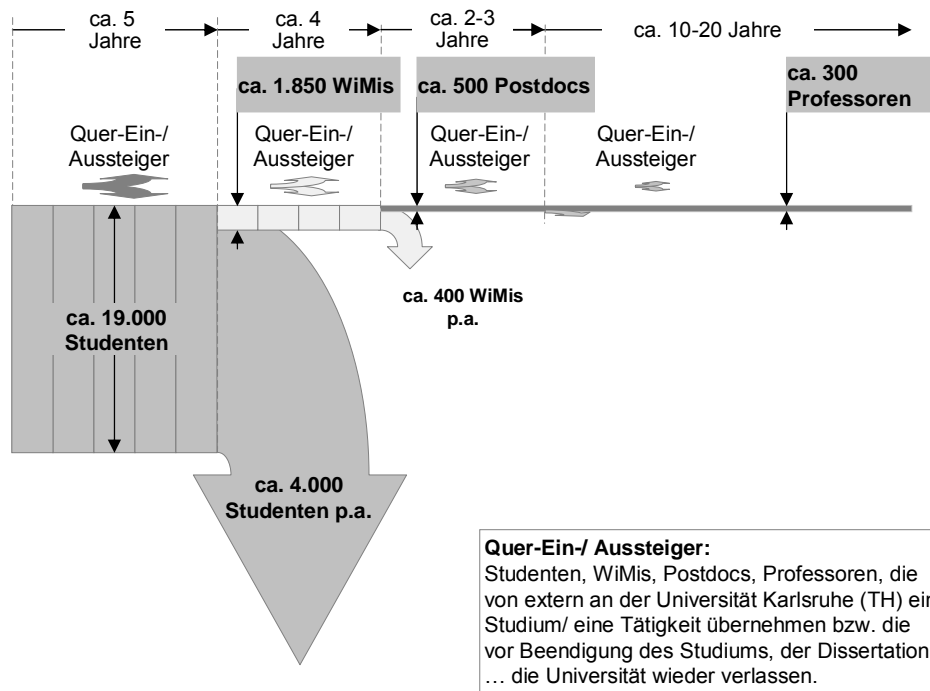


Abbildung 34: Zahlenrelationen für Studenten, Wissenschaftliche Mitarbeiter, Postdocs und Professoren für die Universität Karlsruhe (TH); Stand Anfang 2009 (Internes Datenmaterial)

Gleichwohl lebt die Wissenschafts-Gemeinde von einem Austausch von Persönlichkeiten, sowohl national zwischen Forschungs- und Lehrinrichtungen und der Industrie als auch international. Dies erfordert eine klare Definition von ‚Kompetenz-Stufen‘, deren Erfüllung von Stufe zu Stufe sichergestellt werden muss – unabhängig davon, ob diese Qualifikation an der Universität Karlsruhe (TH) erlangt wurde oder an einer anderen Institution. Gleichzeitig sichert diese ‚Durchlässigkeit‘ der Programme einen transparenten Einstieg für Quereinsteiger.

Da die kww und das HD-Programm auf das Wissenschaftliche Personal (Professoren, Junior-Professoren/ Nachwuchsgruppenleiter/ Post-Docs, Wissenschaftliche Mitarbeiter) ausgelegt ist, steht diese Gruppe im Fokus dieser Arbeit.

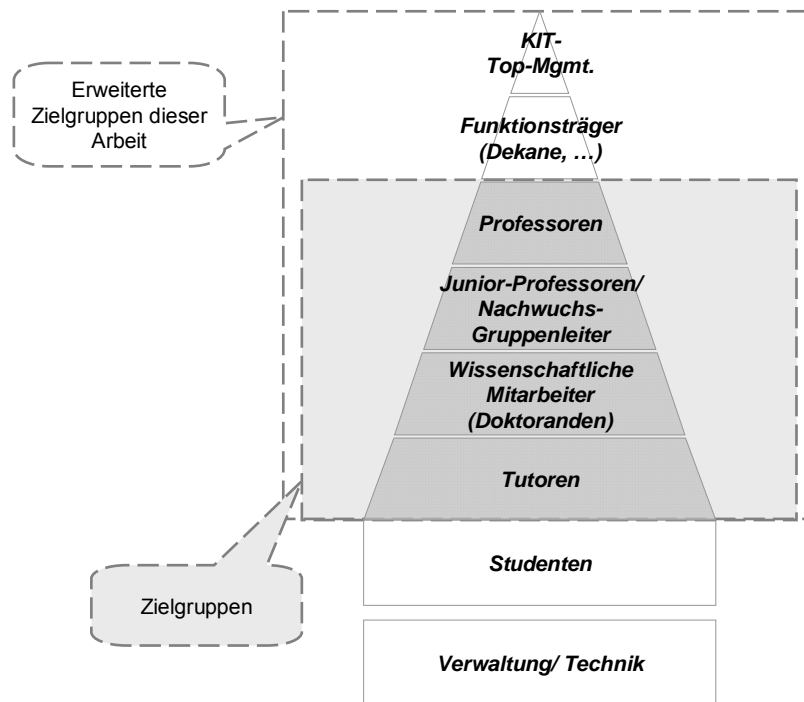


Abbildung 35: Zielgruppen der Personalentwicklung

Gleichwohl wird an einigen Stellen – wo dies geboten ist – der Kreis etwas weiter gezogen, in denen z.B. die Funktionsträger in den Fakultäten (Dekane) und des wissenschaftlichen Top-Managements im Rektorat (Rektor und Pro-Rektoren) berücksichtigt werden.

5.3.5 Konzeption des Leistungsangebotes

Bevor die Festlegung des Leistungsangebotes einer PE-Strategie angegangen werden kann, ist es notwendig, sich die Abhängigkeit von bzw. die Vernetzung der Management-Prozesse (zu denen die Strategieentwicklung gehört) mit den Geschäfts- und den Unterstützungsprozessen für die Gesamt-Organisation zu vergegenwärtigen. Für diese Arbeit ist insbesondere die Verzahnung mit dem Personalmanagement-Prozess (Unterstützungsprozess) von besonderem Interesse.

Festzuhalten ist, dass in eine PE-Strategie die normativen und strategischen Vorgaben der Gesamtorganisation quasi als ‚Randbedingungen‘ zunächst einbezogen werden müssen und gegebenenfalls – falls sich Rückkopplungen aus der PE-Strategie auf die Gesamt-Strategie ergeben sollten – diese ebenso wieder in die normativen und strategischen Vorgaben zurückfließen müssen.

Diese Abstimmung ist insbesondere für eine Forschungseinrichtung, wie sie eine Universität darstellt, von sehr großer Bedeutung, da hier die Be-

setzung und die Weiterentwicklung der relevanten Positionen mit entsprechend qualifiziertem Personal für die Erreichung der Ziele der Gesamt-Strategie kritisch sind und auch kritisch für die erfolgreiche Etablierung einer entsprechenden Organisations-Kultur.

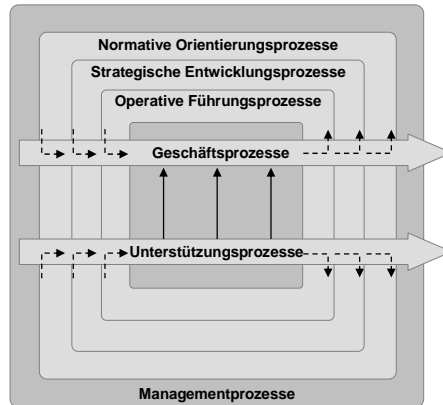


Abbildung 36: Wechselwirkung der drei Prozesskategorien Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse aus dem St. Galler Management-Modell (Dubs et al. (2004), S. 111)

Um die PE-Vision „Die besten Köpfe aus der ganzen Welt für KIT“ zielgerichtet zu erreichen, bedarf es demnach zweier Handlungsfelder:

1. ‚Personal-Planung & Personal-Strategie‘: Hiermit sind auf Basis von Leitlinien und Rahmenbedingungen – die sich aus der KIT-Vision und – Strategie ergeben – die langfristigen und nachhaltigen positionorientierten und qualifikationsorientierten Personal-Portfolio-Entscheidungen gemeint;
2. ‚Personal-Management/ Personal-Entwicklung‘: Hierunter werden die Prozesse des Personal-Managements und der Personalentwicklung verstanden.

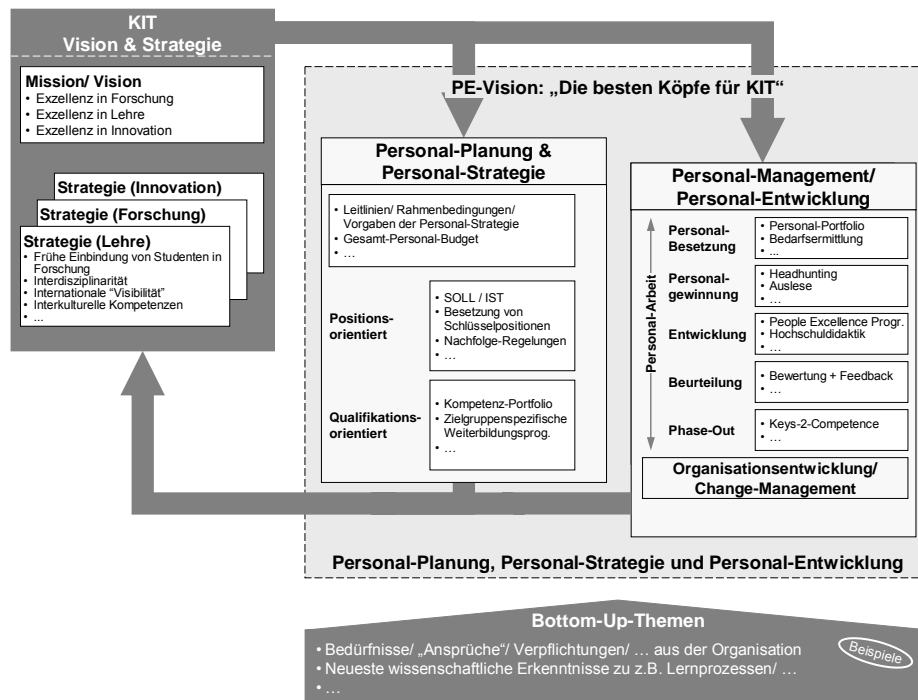


Abbildung 37: Herleitung der PE-Vision und PE-Strategie aus der KIT-Strategie

Im ersten Handlungsfeld ‚Personal-Planung & Personal-Strategie‘ wird auf der Basis der Vor- und Rahmenbedingungen einerseits positionsorientiert ermittelt, welche Positionen (und insbesondere Schlüssel-Positionen) für die erfolgreiche Unterstützung der KIT-Vision/ -Strategie innerhalb der Organisation kritisch (im Sinne von ‚maßgeblich‘) sind (‚erfolgskritische Positionen‘), wobei die aktuellen bzw. geplanten Besetzungen (‚Nachfolge‘) mit einbezogen werden (Personal-Portfolio). Weiterhin wird in Ergänzung qualifikationsorientiert nach dem benötigten Kompetenz-Portfolio gefragt und dieses zielgruppenspezifisch ermittelt.

Die Ergebnisse der Aktivitäten aus diesem Handlungsfeld sind:

- ein vom Top-Management abgestimmter Kriterienkatalog, der zur Selektion der erfolgskritischen Positionen dient,
- ein ‚Organigramm‘, das diese erfolgskritischen Positionen und deren aktuelle Besetzungen wieder gibt,
- Kompetenzmatrizen für mindestens diese erfolgskritischen Positionen.
- Zusammenstellung der IST- und SOLL-Positionen und der abgeleitete ‚makroskopischen‘ Handlungsbedarf: Besetzung von neuen Stellen, Entwickeln von vorhandenem Personal, Austausch von Personal, Abbau von Personal.

Diese Ergebnisse der ‚Personal-Planung und Personal-Strategie‘ bilden die Basis für das Handlungsfeld des ‚Personal-Management/ der Personal-Entwicklung‘, die im Rahmen der Personal-Arbeit die konkrete Umsetzung dann auf der Ebene der Mitarbeitenden zu leisten hat:

- Personal-Besetzung als der Prozess des konkreten Abgleichs der Kompetenz-Anforderungen aus dem Personal-Portfolio (SOLL) mit den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen (IST) auf Ebene des einzelnen Mitarbeitenden und hieraus der Ermittlung des Personal-Bedarfs,
- Personalgewinnung als der Prozess der externen und internen Personalakquisition,
- Personal-Entwicklung als der Prozess der Beurteilung des individuellen persönlichen Potentials des Mitarbeitenden auf Basis des Kompetenzportfolios (siehe ‚Handlungsfeld Personal-Planung & Personal-Strategie‘), der gemeinsamen Planung einer möglichen Laufbahn, der Ableitung eines persönlichen Weiterbildungsbedarfes und der Gestaltung und Umsetzung dieses Weiterbildungsplanes,
- Personal-Beurteilung als der Prozess der regelmäßigen Evaluation des Erreichten und der Pläne und hieraus folgend der weiteren Schritte,
- Personal-‚Phase-Out‘ als der Prozess der ‚Wissens-Übergabe‘, z.B. wegen der Verrentung/ Emeritierung, oder wegen der natürlichen Wissens-Fluktuation durch den Weggang von Doktoranden,
- Entwicklung der Gesamtorganisation und der Umsetzungs-Unterstützung durch das Change-Management.

Diese Personal-Planung/ -Strategie/ -Entwicklung wird sich sinnvollerweise der wissenschaftlichen Kenntnisse bedienen und sich in die organisationalen Gegebenheiten einbetten.

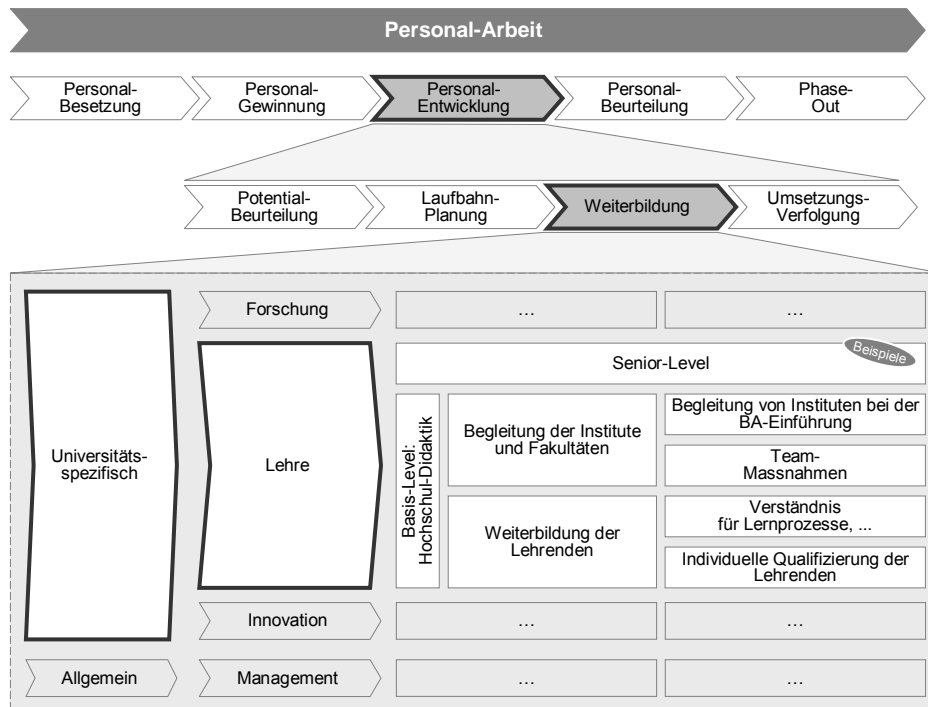


Abbildung 38: Leistungsangebot für das Handlungsfeld ‚Lehre‘ im Kontext des Personalarbeits-Prozesses

Inhaltlich muss der Umfang der PE-Entwicklung/ der konkreten Weiterbildung wiederum die Felder der KIT-Vision/ -Strategie reflektieren, also mindestens die Bereiche ‚Forschung‘, ‚Lehre‘, ‚Innovation‘ und ‚Management‘ umfassen (vgl. Brall (2009); Forderung des VDI/VDE (2008), VDI (2007), VDE (2005), Wilde BDI (2005); Feller; Stahl (2005); Hollingsworth; Hollingsworth (2000); Acker et al. (1999) etc.).

5.3.5.1 Festlegung eines Kompetenzmodells

Für die im vorangegangenen Kapitel definierte Zielgruppe wird im Folgenden ein Soll-Kompetenz-Profil aufgestellt, welches als Kompetenzgrundlage zu verstehen ist, um die Visionen der Organisation erreichen zu können (vgl. Pyramidenmodell von Rigal 2005; Ebene der Strategie und die dafür notwendigen Kompetenzen).

Zwar sind an einigen Universitäten durchaus Ansätze einer qualifikationsorientierten Personalentwicklung zu finden, aber sie sind nicht mit einer systematisch Positionsorientierten Personalentwicklung verzahnt.

Im Rahmen der nun folgenden Herleitung wurde auf Arbeiten von Bergmann (2003), Dubs (2000, 2007, 2009), Erpenbeck; von Rosenstiel (2005), Euler (2001), Franke (2005), Heyse; Erpenbeck (2009), Keulen van (2006), Schmidt (2007), Straka; Macke (2009), Weinert (2001a; 2001b) und Wildt (2006, 2006b) zurückgegriffen, um einen Überblick über den aktuellen

Stand und grundsätzliche Richtungen der Kompetenzauffassungen zu erhalten.

Zur Entwicklung eines Kompetenzprofils ist es erforderlich, sich mit grundlegenden Definitionen zu beschäftigen, auf die aufgebaut werden soll:

Normative Werte: Diese finden sich nicht explizit im Modell, wurden implizit allerdings immer mitgedacht und als eine wesentliche Grundlage im Modell und seinen Kompetenzbereichen gesehen. Normative Werte spiegeln sich letztendlich im Orientierungswissen einer Person wieder, welches diese durch Erziehung, Sozialisation und Ausbildung erworben hat.

So ist sich eine Person der kulturellen Prägung ihrer Positionen bewusst und in der Lage, die Sichtweisen und Interessen Anderer zu berücksichtigen. Gleichzeitig können eigene und fremde Normen und Werte erkannt, unterschieden und verbalisiert werden. Wichtig ist es, sich seiner eigenen Grundhaltung bewusst zu sein und diese im Kontext und im Umfeld einordnen zu können. Das heißt, kompetent Handelnde können entscheiden und begründen, ob sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten überhaupt einsetzen wollen (vgl. Straka; Macke (2009), S. 15).

In Abhängigkeit von kulturellen und sozialen Kontexten wird auch deutlich und einsichtig, welche wechselseitigen Beeinflussungen zwischen Wissenschaft, Technik und Gesellschaft bestehen (vgl. Positionspapier des ‚House of Competence‘ des KIT, Karlsruhe, unveröffentlichtes Papier (2008)).

Kompetenz: Dieser Begriff wird sehr vielseitig und mit vielen Facetten verwendet und definiert (vgl. Heyse; Erpenbeck (2009); Straka; Macke (2009); Mandl; Krause (2001); Weinert (2001a, 2001b); Frey; Balz (2003); etc.) Diese Arbeit lehnt sich an die Definition von Heyse und Erpenbeck (2009, S. XI) an: Unter Kompetenz wird dabei verstanden:

„Kompetenzen werden von Wissen im engeren Sinne fundiert, durch Regeln, Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse personalisiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrung konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert. Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten. Sie sind die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderten Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen.“

Als Kompetenz wird eine selbstorganisierte Problemlösefähigkeit verstanden, die sich im sozialen Feld, insbesondere in komplexen Systemen, interaktiv entwickelt und zeigt (in Anlehnung an das Kompetenzverständnis von Heyse und Erpenbeck (2009), S. 1f).

So umfasst der Wissensbegriff insbesondere das Theorie- und Fachwissen, welches in Form von Informationen über Sachen, Personen und über den Handelnden selbst dauerhaft verfügbar ist. Maßgeblich ist dabei das strukturierte Wissen, d. h. ein geordnetes Wissen, welches Zusammenhänge und Verknüpfungen aufzeigt (vgl. Dubs (2009), S. 223; weitere Differenzierung Schneider; Wildt (2009), S. 12ff). Zur Abgrenzung dazu wird unter **Kenntnissen** die dauerhafte Form von Fakten verstanden, die Sachverhalte darstellen (vgl. Straka; Macke (2009), S. 15).

Der Begriff der **Fähigkeiten** wird als das ‚Können bzw. das Könnte‘ verstanden, im Sinne von *„unendlich vieler Sprach-, Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten selbstorganisiert, eigenständig, kreativ handeln zu können“* (Erpenbeck; v. Rosenstiel (2005) S. 39) und dem Wissen darüber, wie zu handeln ist. Fähigkeiten sind erworben und ermöglichen das Handeln, dieses läuft bewusst ab und kann in unterschiedlichen Situationen angewendet werden. Zur Abgrenzung davon ist der Begriff der **Fertigkeit** eine zur Routine gewordene Fähigkeit und wird zwischenzeitlich mechanisch und eher unbewusst eingesetzt, wie z.B. beim Autofahren (vgl. Straka; Macke (2009), S. 15).

Beim **Handeln** wird von der Fähigkeit ausgegangen, unter einer Vielzahl von Möglichkeiten selbstorganisiert, eigenständig, kreativ handeln zu können und wollen (vgl. Erpenbeck; v. Rosenstiel (2005), S. 39).

Auf den oben zitierten Kompetenzbegriff von Heyse und Erpenbeck (2009) wird zurück gegriffen, da die Definition sehr weitreichend und umfassend ist, indem sie Wissen, Fähigkeiten, komplexe Erfahrungen und Handlungsantriebe, die auf geeignete Regeln, Werten und Normen beruhen, in den Kompetenzbegriff einschließt. Des Weiteren wird expliziert, dass Regeln, Werte, Normen erst dann handlungsrelevant werden, wenn sie in Form von persönlichen Emotionen und eigener Motivation ‚interiorisiert‘ (angeeignet) wurden.

Heyse und Erpenbeck wählen für den Aufbau der Kompetenzen einen sehr praxisnahen und umsetzbaren Weg, der für die Weiterarbeit und Umsetzung dieser Arbeit (in Teilen) heran gezogen werden kann (vgl. Heyse; Erpenbeck (2009), S. 1ff).

Auf Basis dieser Definitionen wurde ein Kompetenz-Profil entwickelt, das von den Dimensionen ‚**Kompetenz-Bereiche**‘ und ‚**Handlungsfelder**‘ auf-

gespannt wird. Das Kompetenz-Profil baut hierbei – quasi als Fundament – auf die normativen Werte auf.

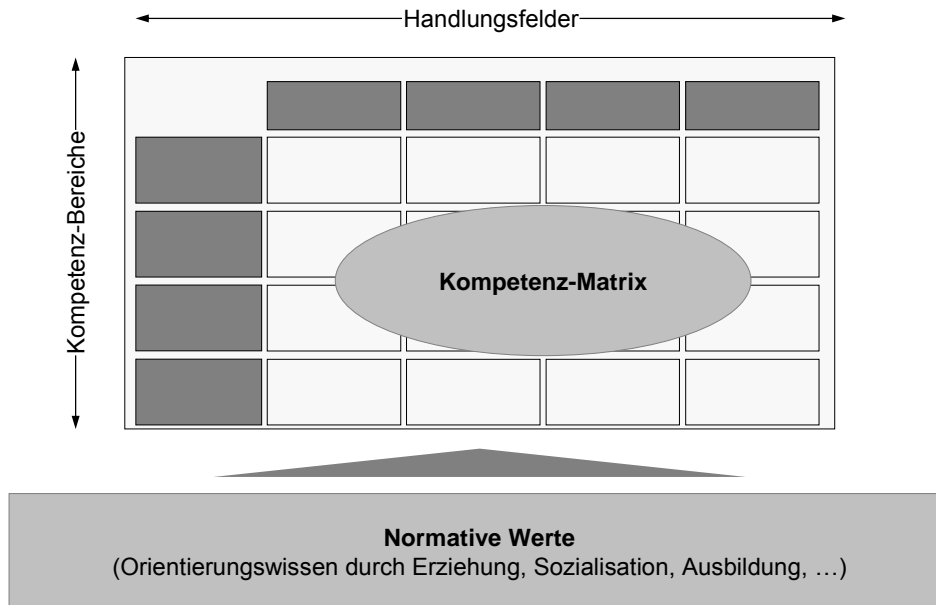


Abbildung 39: Dimensionen des Kompetenzmodells

Die ‚Kompetenz-Bereiche‘ beschreiben die Kompetenzen, die erworben werden müssen. Die ‚Handlungsfelder‘ kennzeichnen die Arbeitsfelder, für die die Zielgruppe die Kompetenzen benötigt und in denen sie diese anwendet. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Kompetenzaufbau nicht unabhängig und in einzelnen Bereichen und Feldern des Mitarbeitenden geschehen wird, sondern in engster Verbundenheit zwischen Fach-/ Methoden-/ Sozial- und Personale-/ Selbstkompetenz (vgl. Weinert (2001a), S. 27f und Dubs (2009), S. 47). Die Aufspaltung im Konzept in die vier Bereiche ist für die Erarbeitung des SOLL-Kompetenz-Profils von Bedeutung. So kann bei der Erstellung der SOLL-Kompetenzen ein Überblick gewahrt bleiben. Beim Aufbau und der Erweiterung der Kompetenzen wird es darum gehen, die Problemstellung und die Konzepte der Weiterbildung so auszugestalten, dass möglichst alle Kompetenzbereiche in einer inneren Verbundenheit und in Anknüpfung an das Arbeitsfeld und jeweilige Fach aufgebaut werden (vgl. Dubs (2009), S. 47).

Kompetenz-Bereiche

Sowohl Weinert (2001a; 2001b), als auch Heyse und Erpenbeck (2009) kommen zu der Spezifizierung unterschiedlicher Handlungsfähigkeiten (Dispositionen). So sprechen Heyse und Erpenbeck (2009, S. XIII) von Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Sozialkommunikative Kompetenz und Fach- und Methodenkompetenz. Weinert

(2001a, S. 28) teilt seinen Kompetenzbegriff in fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen und Handlungskompetenzen auf. Diese Arbeit lehnt sich an die traditionelle Aufteilung an, da diese in der Praxis am besten eingeführt, bekannt und somit am ehesten anschlussfähig ist.

Die gewählte Aufteilung umfasst die vier bekannten Teilkompetenzbereiche (Kauffeld; Grote (2002), S. 63 in: Franke (2005), S. 34 oder Edelmann und Tippelt (2004), S. 8 in: Schmid (2007), S. 78):

- Fachliche Kompetenz
- Methoden-Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Personale-/ Selbstkompetenz

Mit **Fachlicher Kompetenz** werden *„organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifische berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Fähigkeiten, organisationales Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren“* verstanden (Kauffeld; Grote (2002), S. 32 in: Franke (2005), S. 34).

Sie umfasst die Kompetenzdimensionen Fachwissen, Befähigung zum Wissenschaftlichen Arbeiten; Wissensvermittlung, Sachwissen im universitären Umfeld (wie z.B. analytischer Methoden, Kenntnis akademischer Strukturen, akademischer Selbstverwaltung, etc.), und im außeruniversitären Umfeld (vgl. Senger (2009), S. 31f).

Methoden Kompetenz sind die situationsübergreifend und flexibel einsetzbaren kognitiven Fähigkeiten, die sich in verschiedenen Kompetenzdimensionen wieder spiegeln: der Methodik des Wissenschaftlichen Arbeitens, der Hochschuldidaktik, dem Akademischen Prozessmanagement und dem außeruniversitären Prozessmanagement (vgl. Senger (2009), S. 32). Diese umfassen auch die Fähigkeit des Umgangs mit Methoden zur Gestaltung und Steuerung von Lern- und Arbeitsprozessen und die Fähigkeit, neue Kenntnisse, Verfahren und Methoden selbstständig aufzubauen und anzuwenden (vgl. Schmidt (2007), S. 81 und Franke (2005), S. 34).

Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, sein Können und Wissen in kommunikativen und kooperativen Handlungen zur ziel- und ergebnisorientierten Steuerung kommunikativer Arbeitsprozesse und Interaktionssituationen zu nutzen (vgl. Wildt (2006), S. 6).

Unter **Personale-/ Selbstkompetenz** wird die Fähigkeit verstanden, sich selbst einzuschätzen, sein eigenes Handeln zu steuern, zu reflektieren, sowie durch kognitive und motivationale Zustände zu leiten (vgl. Schmidt (2007), S. 81). Sie zeigt sich in den Kompetenzdimensionen Selbstmotivation, Wertehaltung (Persönliche Werte/ Integrität, Innere Stärke, Verantwortungsbewusstsein etc.), Authentizität und der Fähigkeit, sich einem Prozess des lebenslangen Lernens verpflichtet zu fühlen (vgl. Senger (2009), S. 32).

Alle vier Kompetenzbereiche sind Teilklassen von Handlungskompetenz und beziehen sich auf menschliches Handeln und auf die Frage, was es bedeuten könnte, kompetent zu handeln und über welche ‚subjektive Voraussetzungen‘ der Handelnde verfügen muss.

Handlungsfelder

Hier werden die Handlungsfelder - im Sinne von Arbeitsfeldern - des KIT gewählt, die vergleichbar sind mit anderen technischen Universitäten:

- Forschung
- Lehre
- Innovation
- Management

Dabei werden die Handlungsfelder des Wissenschaftlers nicht nur aufgezählt, sondern jedes Handlungsfeld wird analysiert bezüglich der Kompetenzen, die für Handlungen in diesem Feld benötigt werden. Die auf die Handlungsfelder bezogenen Teilkompetenzen werden nach den Handlungsfeldern benannt:

- Forschungskompetenz
- Lehrkompetenz
- Innovationskompetenz
- Managementkompetenz

Sie beziehen sich auf die jeweiligen Persönlichkeitsdimensionen.

Bei Durchsicht der Teilkompetenzen wird deutlich, dass das Kompetenzmodell einen systematischen Rahmen darstellt, der für die Praxis genutzt werden kann, aber zugleich viele Überschneidungen mit sich bringt. So ist nicht immer eindeutig, ob eine bestimmte Kompetenz eher in den Bereich der Selbst- und Personalenkompetenz oder etwa der Sozialen Kompetenz

eingeorordnet werden soll (so z.B. bei der Schaffung eines stimulierenden Lernklimas). Vielmehr bietet diese Form der Erarbeitung eine Möglichkeit, in strukturierter und übersichtlicher Form SOLL-Kompetenzen zu formulieren, die im Diskurs zu konkretisieren sind.

Die Teilkompetenzen der vier Handlungsfelder werden im Folgenden genauer beschrieben:

Die **Forschungskompetenz** umfasst gründliches Fachwissen und Kenntnisse der Disziplin und fortgeschrittene Fertigkeiten und Methoden zur Analyse und Lösung zentraler Fragestellungen; ein nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- und Forschungskontexten; Kenntnisse der internationalen wissenschaftlichen Publikationen; das Mitwirken und Weiterentwickeln bei Forschungsprogrammen; die Fähigkeit, Wissenschaftler anzuleiten und gewinnbringend in gemeinschaftlichen Forschungsgruppen mitzuarbeiten, gegebenenfalls Forschungsgruppen zu führen; ein gründliches Verständnis der Qualitätssicherung in der Forschung und übergreifendes Fachwissen der Zusammenhänge zwischen den angrenzenden Fachdisziplinen (vgl. University Utrecht (2008), S. 1-4; Europäischer Qualifikationsrahmen (2008), S. 12f).

Lehrkompetenz wird als die Fähigkeit gesehen, die Lehrveranstaltungen so zu gestalten, dass es das Lernen der Studierenden unterstützt und fördert: Fähigkeit, mit dem Lehr-/ Lernangebot das Fachwissen und die Kenntnisse der Studierenden in der jeweiligen Fachdisziplin zu vertiefen, ein Angebot in den Gesamtkontext der Lehre einzubinden, das Angebot so auszuwählen, dass es für die berufliche Entwicklung der Studierenden von Bedeutung ist und Bezüge zum sozialen Kontext herstellt. Und die Fähigkeit, ein lernförderliches Klima zu schaffen, das die Interaktion der Studierenden untereinander fördert (vgl. University Utrecht (2008), S. 1).

Innovationskompetenz ist die Fähigkeit, Ideen und deren Chancen zu entdecken, zu erkennen und zu artikulieren und in der Lage zu sein aus diesen Chance ein Forschungs-/ Geschäftskonzept zu entwickeln und als Projekt selbständig aufzubauen und zu leiten (vgl. O'Connor; Ayers (2005), S. 24 in: Schreiner (2006), S. 93f).

Teilkompetenzen der Innovationskompetenz sind Netzwerkkompetenz, Meta-Kompetenz (im Sinne von Steuerung, Aufbau und Nutzung von anderen Kompetenzen, die notwendig sind, um in übergeordnete Handlungsebenen aktiv zu werden), Technologiekompetenz (Wissen über aktive

Technologien, Trends, Patente und Anwendungsfelder); Produktkompetenz (Produkte definieren, entwickeln und nutzbar machen); Marktkompetenz (Märkte definieren und bewerten können); Einkaufskompetenz (Beschaffung analysieren können); Produktionskompetenz; Vertriebskompetenz; Strategie zur Einführung (vgl. Schreiner (2006), S. 96).

In dieser Arbeit wurde Innovation bewusst als eigenes Handlungsfeld definiert. Jedoch ist Innovationskompetenz als eine Teilkompetenz zu verstehen, die sich sehr stark mit den Teilkompetenzen der Management- und Forschungskompetenz überschneiden. Solche Überschneidungen können dazu genutzt werden in einen Bereich eine aufgebaute Kompetenz in einen anderen Aufgabenbereich zu transformieren. So wird z.B. Teamkompetenz sowohl im Bereich des Lehrkörpers bei der Durchführung einer gemeinsamen Lehrveranstaltung als auch bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Forschungsantrags oder einer Produktentwicklung benötigt.

Managementkompetenz beinhaltet die Dimensionen Motivationskraft, Fähigkeiten, Visionen zu generieren und strategisch umsetzen zu können, strategischen Kompetenz (wie z.B. Entscheidungskompetenz, Strategiebildung, Organisationskompetenz, etc.), dem Change Management, d. h. der Fähigkeit, Veränderungsprozesse professionell und gestaltungsbereit anzugehen (vgl. Senger (2009), S. 33).

Zum Schluss soll noch auf die ‚Kompetenz der Kompetenzen‘ eingegangen werden.

Metakompetenz

Auf diesen Kompetenzbegriff wird sowohl bei Bergmann (2003), als auch bei Weinert (2001b) näher eingegangen. Weinert sagt dazu:

„Further, not only can we estimate our own performance possibilities and necessary prerequisites, but we can also use these „naive“ judgments to guide our actions. This knowledge about knowledge is called metaknowledge, and the ability to judge the availability, use, and learnability of personal competencies is called metacompetence (Nelson & Narens, 1990).“ (Weinert (2001b), S. 54)

Weinert, und auch Bergmann bringen damit zum Ausdruck, dass Metakompetenz letztendlich die Kompetenz ist, die die übergeordnete Fähigkeit zur professionellen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, zur Identifikation von eigenen Entwicklungszielen und zur zielorientierten Steuerung und Unterstützung der eigenen Kompetenzentwicklung durch kognitive und motivationale Zustände darstellt (vgl. Bergmann (2003), S. 9 in: Schmidt (2007), S. 80).

Metakompetenz ist also die Kompetenz der Kompetenzen. Nach Bergmann:

„Dazu muss Distanz zu sich und zum Problemfeld erhalten bleiben, paradoxerweise aber, eine genaue Kenntnis der eigenen Wirklichkeit vorhanden sein. Ein metakompetenter Akteur verfügt über systemische Denk- und Handlungsfähigkeit gepaart mit einem großen Ausmaß an Empathie und Selbstdistanz.“ (Bergmann (2003), S. 6)

Metakompetente Akteure verfügen im Idealfall also über: Selbstentdeckung und Selbstpräsenz (Fähigkeit zur Selbstbeschreibung und Entdeckung der Antriebe des eigenen Handelns. Dies setzt eine umfassende Selbsterkenntnis voraus) / Selbstdistanz (sich selbst auch ironisieren zu können, sich mit Abstand sehen können und auch darüber lachen können) / Empathie, Achtsamkeit (die Fähigkeit die Persönlichkeit und die Motive des anderen schnell und präzise einschätzen zu können) / Phasen- und Situationsidentifikation (sowohl die Phasen eines Prozesses analysieren zu können und darin agieren zu können, als auch in der Fähigkeit, die unterschiedlichen Position der einzelnen Akteure einschätzen zu können) / Interventionsfähigkeit und Handlungsfreude (die Fähigkeit, Phasen eines Gestaltungs- oder Problemlöseprozesses zu identifizieren, den Stand einzelner Akteure zu unterscheiden und jeweils geeignete und passende Interventionen zu setzen (vgl. Bergmann (2003), S. 11-12). Sie können im Dialog manifestiert werden. So können in Problemlösungsdialogen die Verhaltensweisen ‚dicht beschrieben‘ werden und mittels Metakompetenz überprüft werden (vgl. Bergmann (2003), S. 14). Die Metakompetenz ist ein relativ neuer Kompetenzbereich, dessen theoretische und empirische Abgrenzung zu anderen Kompetenzbereichen noch weiterer Arbeiten bedarf (vgl. Schmid (2007), S. 80); sie wird hier aber mit einbezogen, da sie – insbesondere für die Wissenschaftler – als eine wesentliche und notwendige Kompetenz angesehen wird und insbesondere bei den Personalentwicklungsprogrammen nochmals angesprochen wird. Insbesondere Wissenschaftler benötigen die von Bergmann beschriebene Fähigkeit, wenn man auf die bevorstehenden Herausforderungen und Aufgaben dieser Personengruppe blickt.

Metakompetenz wird im Modell aufgenommen, um sie für die SOLL-Kompetenzen (Matrizen) zu fixieren und zu explizieren. Allerdings ist der Aufbau dieser Kompetenz, der über den Aufbau von Metakognition erfolgt eine Frage der Veranstaltungsgestaltung und nicht der Weiterbildungskonzeption (vgl. Dubs (2000/2009), S. 332). So wird diese Kompetenz in der

Veranstaltungsgestaltung (im Sinne einer Unterrichtsgestaltung) mitgedacht werden müssen, im Weiteren bei der Konzeption von Personalentwicklungskonzepten aber nicht weiter erwähnt werden.

Exemplarische Anwendung des Kompetenzmodells

Damit sind nun die Elemente zusammen getragen, die das Kompetenzmodell⁷³ ausmachen, das im Weiteren in dieser Arbeit verwendet wird.

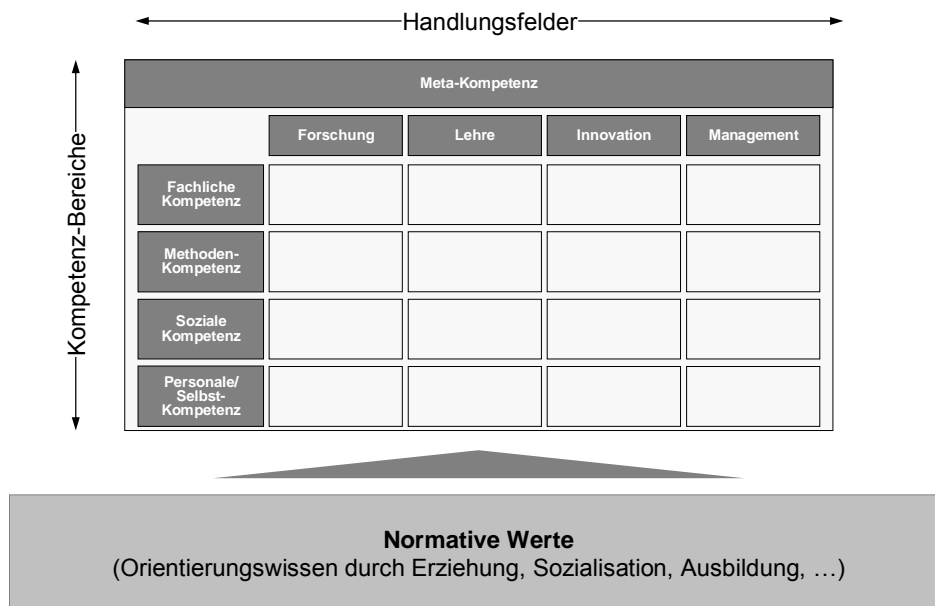


Abbildung 40: Kompetenz-Bereiche und Handlungsfelder im Kompetenzmodell

Dieses Modell wird nun exemplarisch für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter expliziert. Inhaltlich wurden die Kompetenzen aus den Arbeits-/ Stellenanforderung der Personengruppen erstellt. Des Weiteren durch Rückmeldung in Workshops, Seminaren und Beratungsgesprächen und im ständigen Kontakt und in der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen an der Universität Karlsruhe.

⁷³ Siehe Kompetenzformulierung auf Indikatorebene im Anhang Kapitel 9.2

Kompetenzmatrix für einen Wissenschaftlichen Mitarbeiter für das Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Wissenschaftliche Mitarbeiter				
	Lehrkräfte	Wiss. Mitarbeiter	Techn. Mitarbeiter	Arbeiter
Lehrkräfte				
Wiss. Mitarbeiter				
Techn. Mitarbeiter				
Arbeiter				

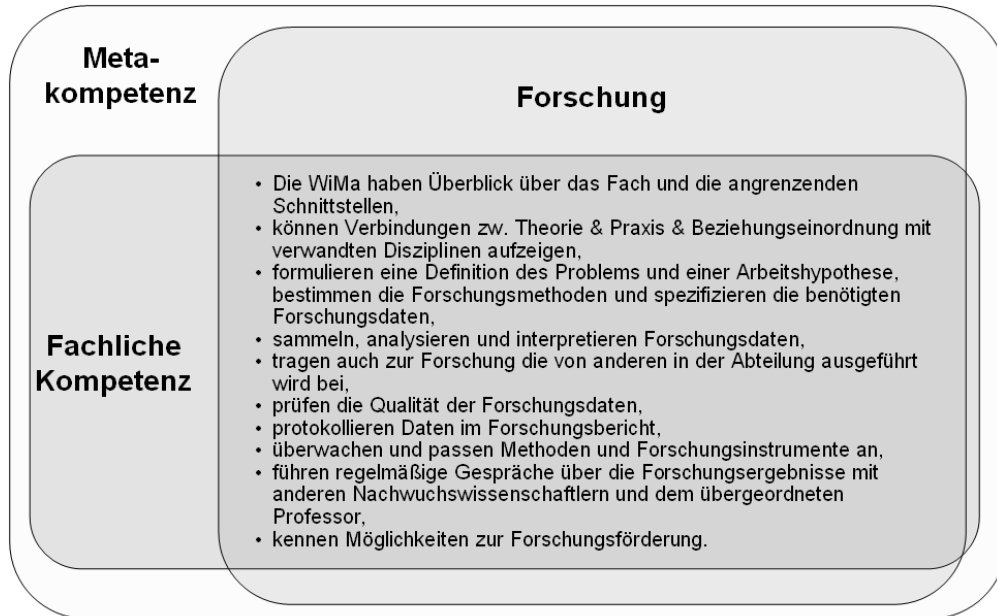


Abbildung 41: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Wissenschaftliche Mitarbeiter				
	Lehrkräfte	Wiss. Mitarbeiter	Techn. Mitarbeiter	Arbeiter
Lehrkräfte				
Wiss. Mitarbeiter				
Techn. Mitarbeiter				
Arbeiter				

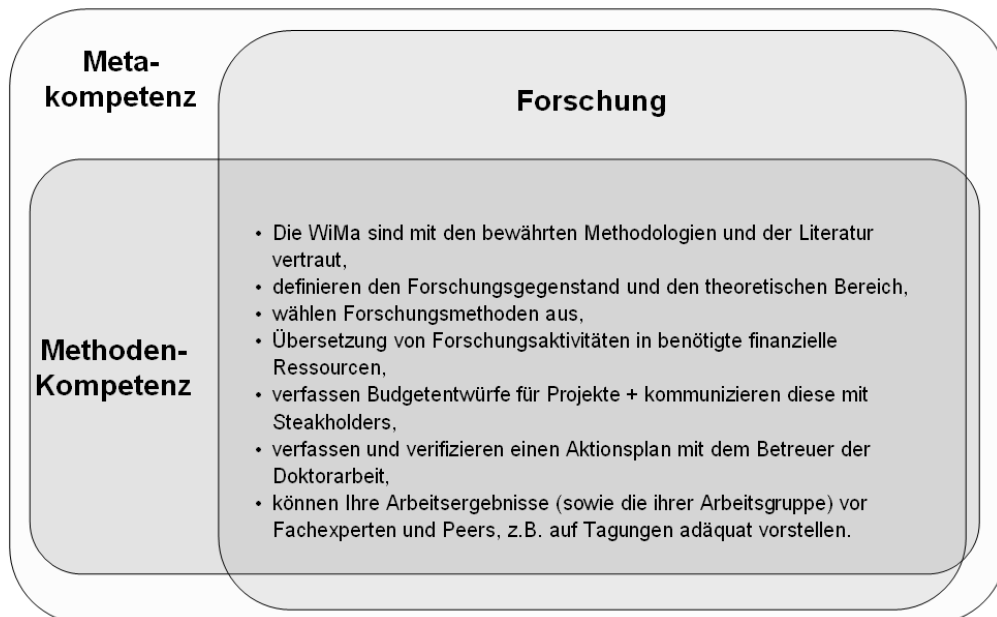


Abbildung 42: Methoden-Kompetenz für das Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Wissenschaftliche Mitarbeiter				
Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter

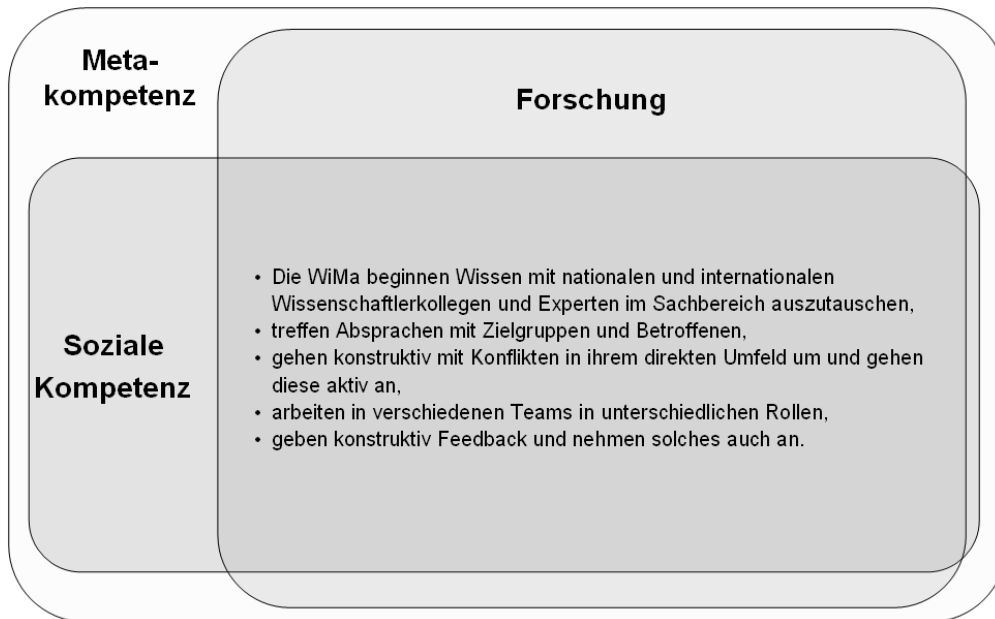


Abbildung 43: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Wissenschaftliche Mitarbeiter				
Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Wissenschaftliche Mitarbeiter

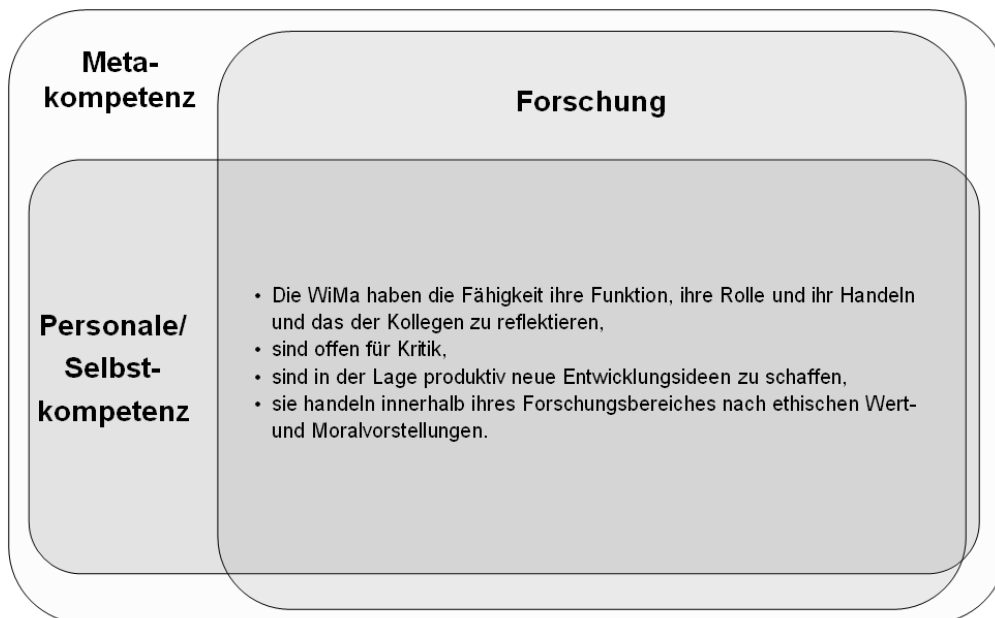


Abbildung 44: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Forschung

Kompetenzmatrix für einen Wissenschaftlichen Mitarbeiter für das Handlungsfeld Lehre

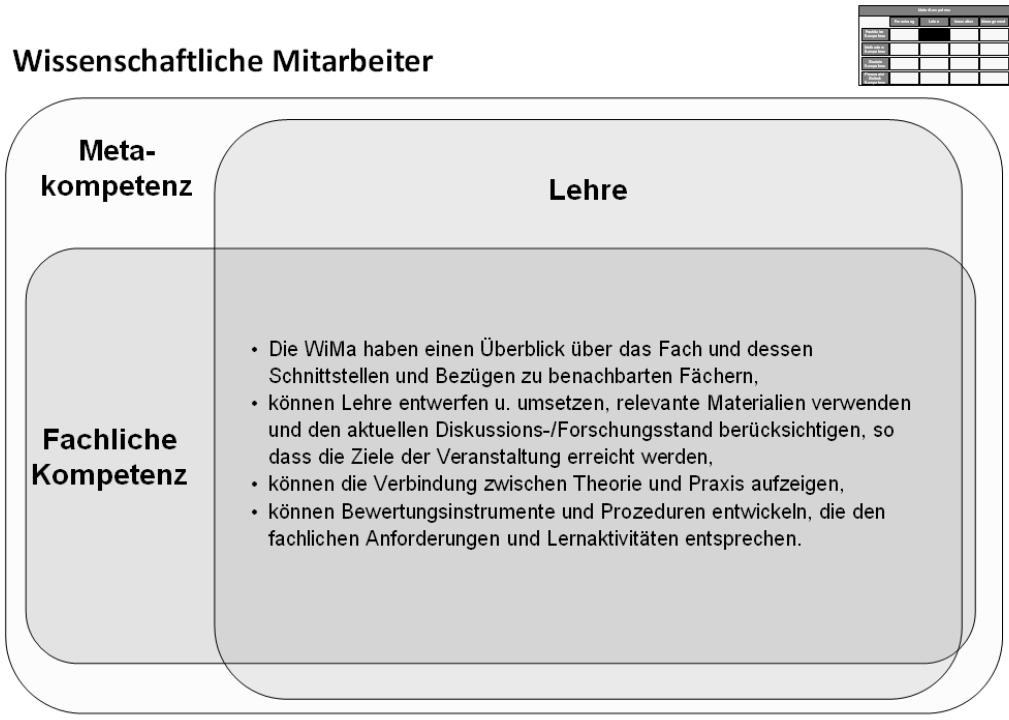


Abbildung 45: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre

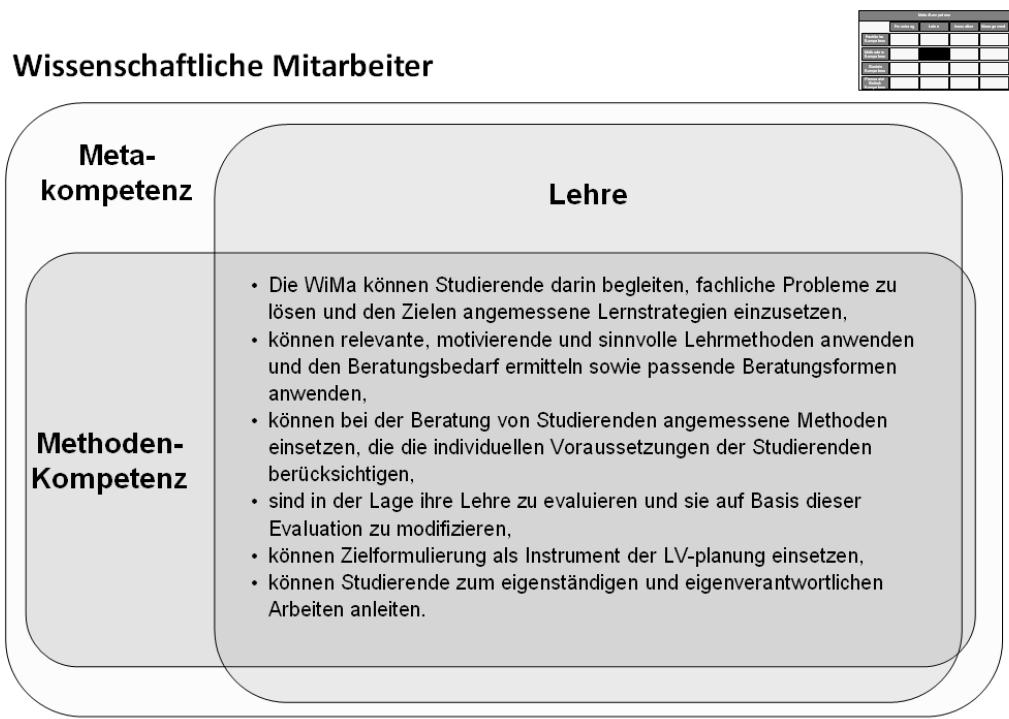


Abbildung 46: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte	Technische Mitarbeiter	Administrative Mitarbeiter
Wissenschaftliche Mitarbeiter				
Lehrkräfte				
Technische Mitarbeiter				
Administrative Mitarbeiter				

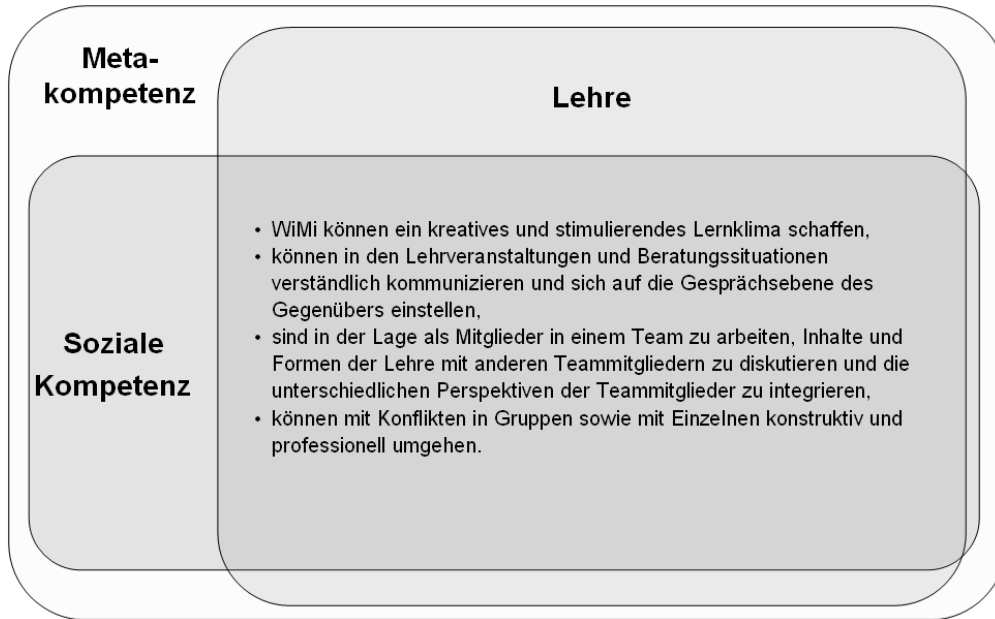


Abbildung 47: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte	Technische Mitarbeiter	Administrative Mitarbeiter
Wissenschaftliche Mitarbeiter				
Lehrkräfte				
Technische Mitarbeiter				
Administrative Mitarbeiter				

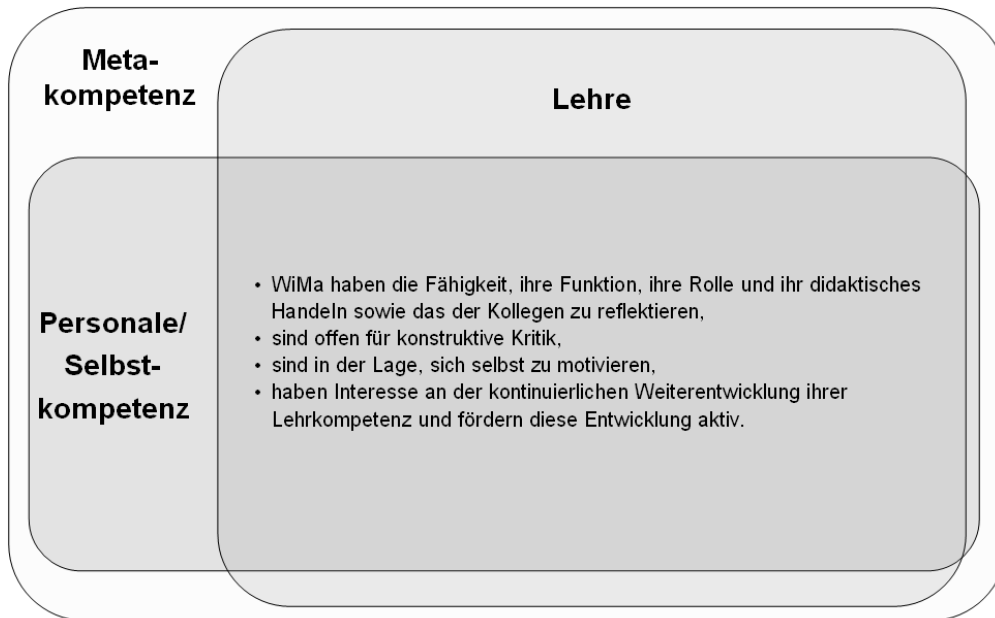


Abbildung 48: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Lehre

Kompetenzmatrix für einen Wissenschaftlichen Mitarbeiter für das Handlungsfeld Innovation



Abbildung 49: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Innovation

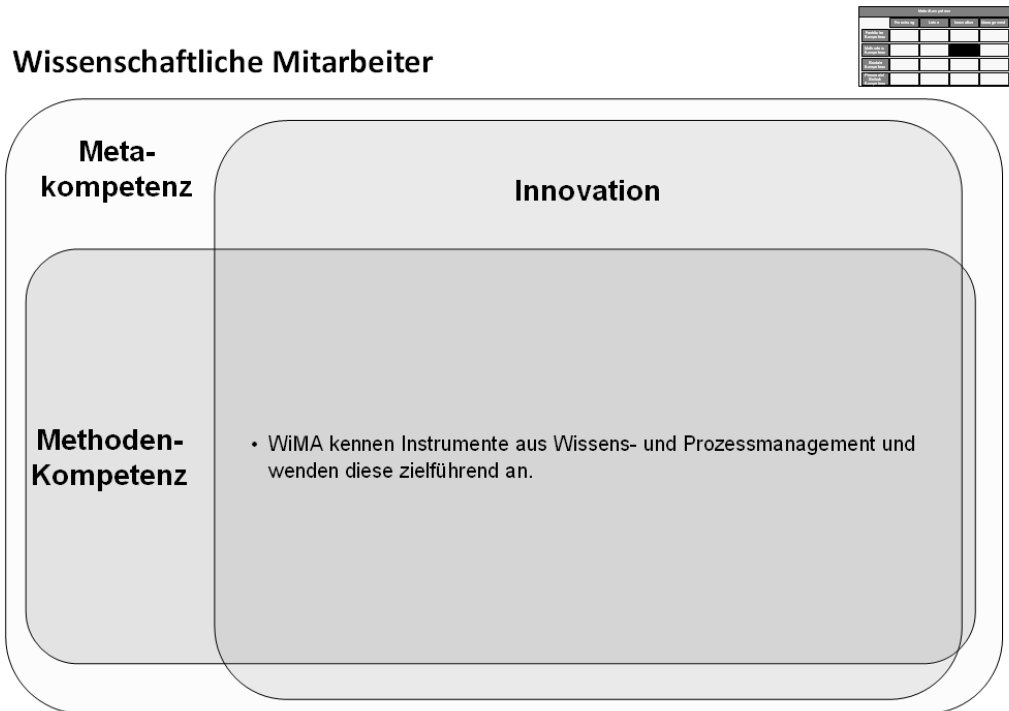


Abbildung 50: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Innovation

Wissenschaftliche Mitarbeiter

	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte	Technische Mitarbeiter	Administrative Mitarbeiter
Wissenschaftliche Mitarbeiter				
Lehrkräfte				
Technische Mitarbeiter				
Administrative Mitarbeiter				

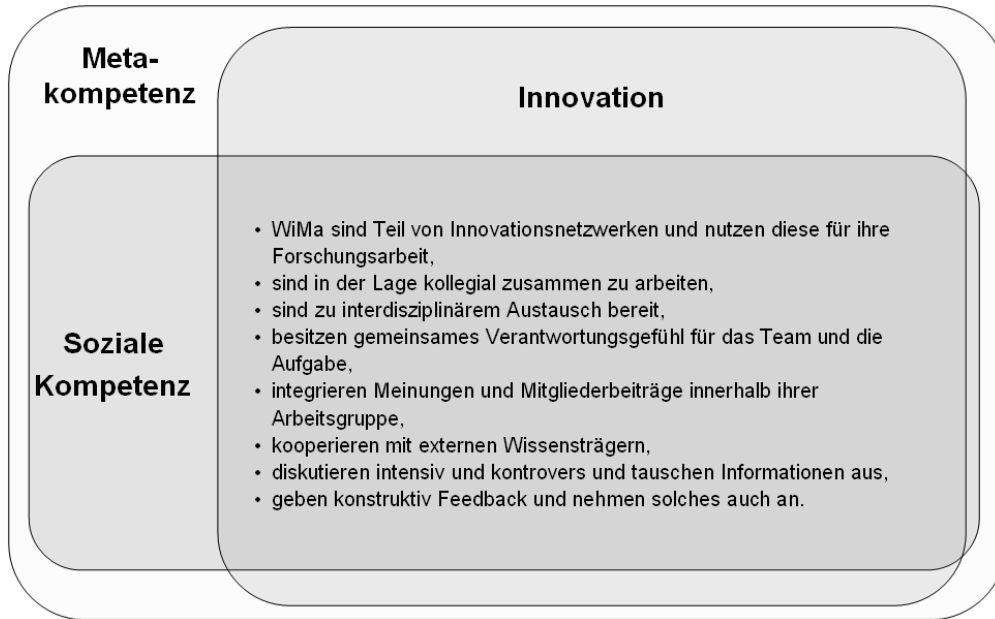


Abbildung 51: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Innovation

Wissenschaftliche Mitarbeiter

	Wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte	Technische Mitarbeiter	Administrative Mitarbeiter
Wissenschaftliche Mitarbeiter				
Lehrkräfte				
Technische Mitarbeiter				
Administrative Mitarbeiter				

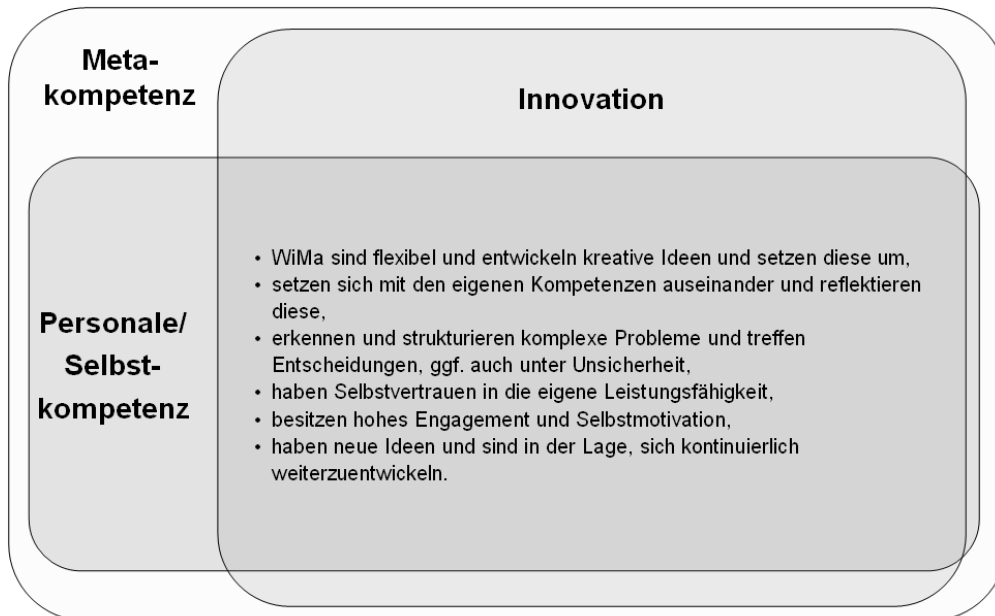


Abbildung 52: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Innovation

Kompetenzmatrix für einen Wissenschaftlichen Mitarbeiter für das Handlungsfeld Management

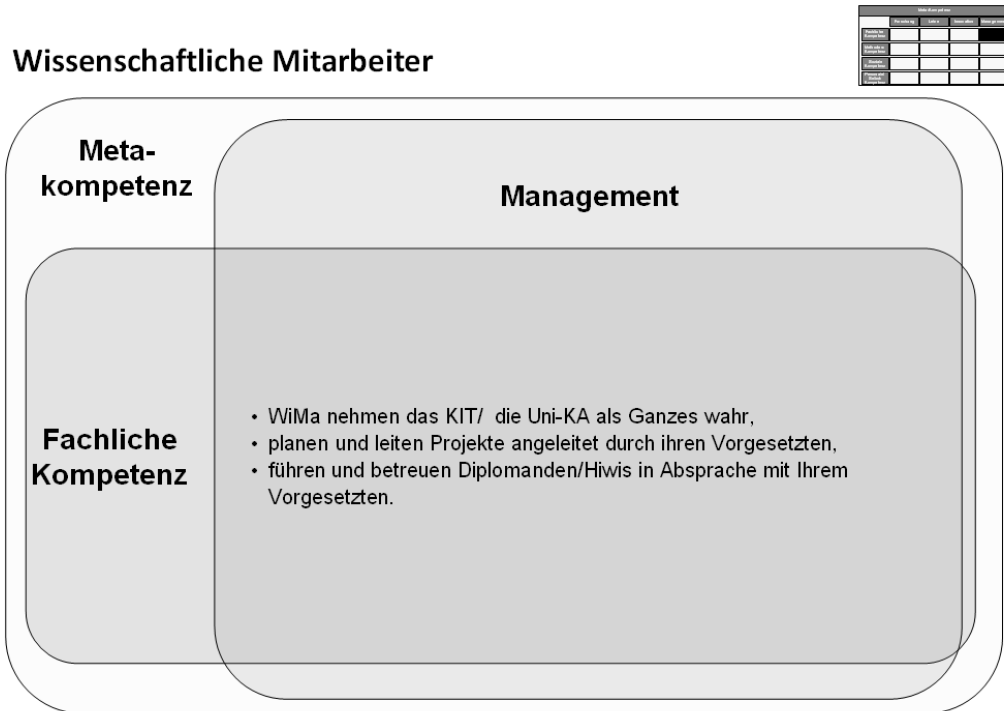


Abbildung 53: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Management



Abbildung 54: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Management

Wissenschaftliche Mitarbeiter

	Management	Soziale Kompetenz	Personale/Selbstkompetenz
Management			
Soziale Kompetenz			
Personale/Selbstkompetenz			

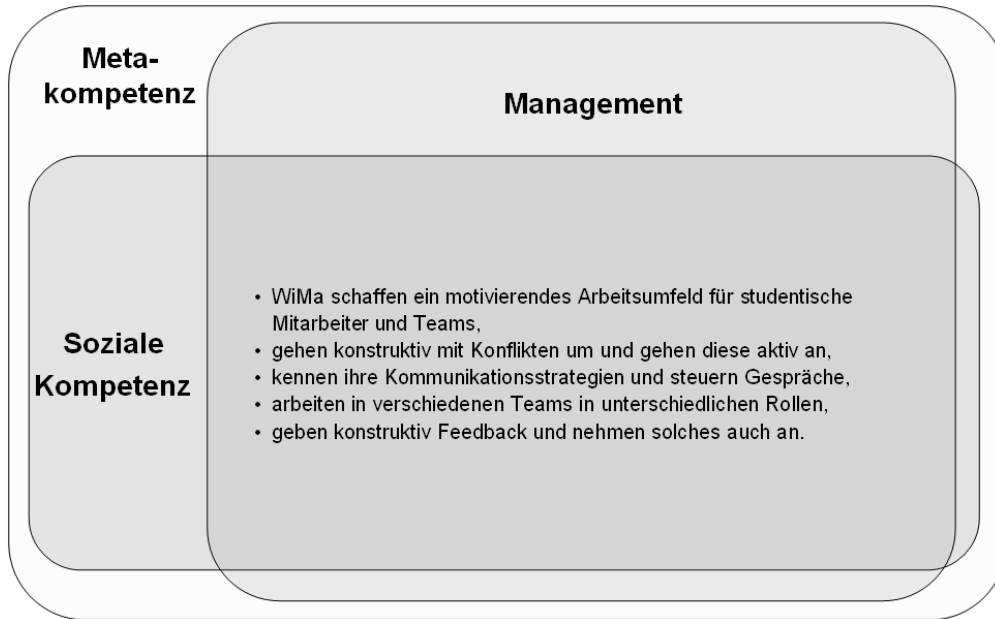


Abbildung 55: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Management

Wissenschaftliche Mitarbeiter

	Management	Soziale Kompetenz	Personale/Selbstkompetenz
Management			
Soziale Kompetenz			
Personale/Selbstkompetenz			

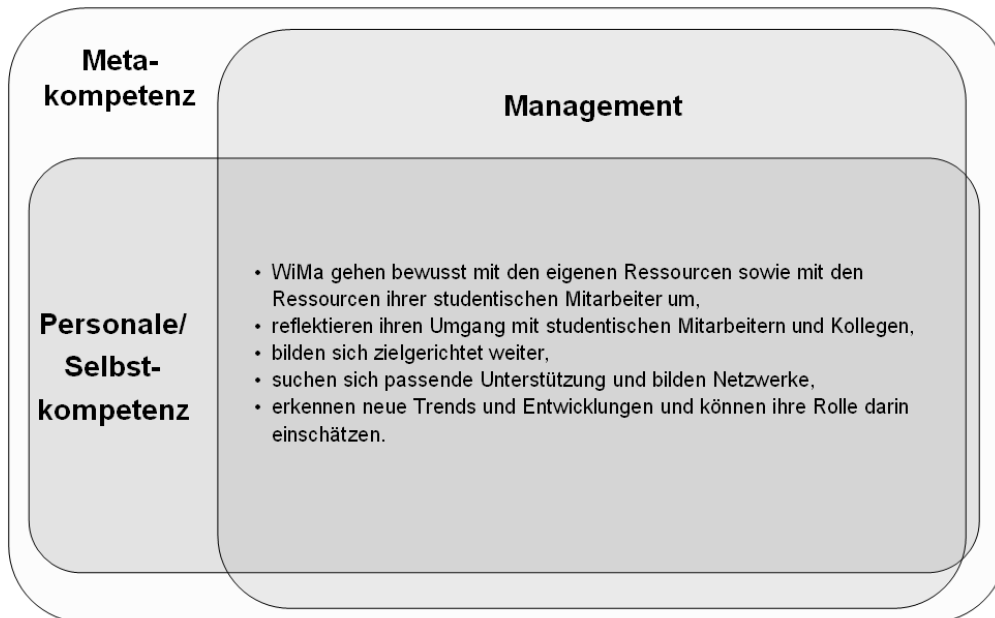


Abbildung 56: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Management

Zusammenfassung

Das Kompetenzmodell baut zwar auf der Grundstruktur von Schmidt (2007) auf, präzisiert diese aber deutlich, differenziert sie für die hier relevanten Zielgruppen und formuliert SOLL-Kompetenzen.

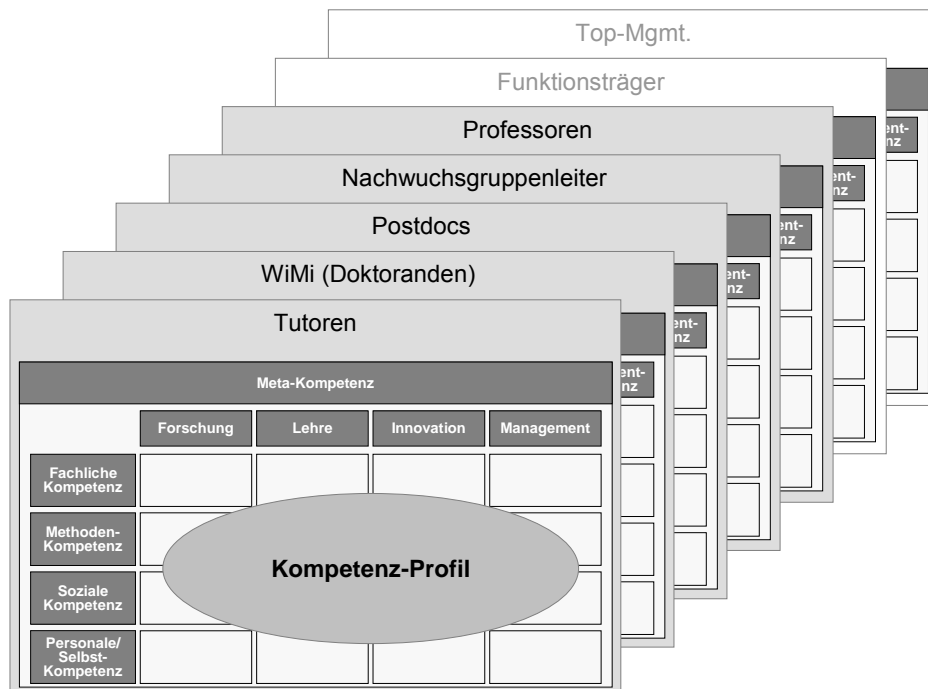


Abbildung 57: Kompetenz-Matrizen für die Zielgruppen der Personalentwicklung

Um das Kompetenzmodell in der PE und Weiterbildung anwenden zu können, wurden die sich aus dem Modell ergebenden 16 Kompetenzmatrizen für die sieben relevanten Zielgruppen konkretisiert. Damit stehen für die praktische Zielgruppenarbeit 112 Kompetenzmatrizen zu Verfügung, die die SOLL-Kompetenzen (Anforderungsprofile) der Zielgruppen einheitlich und genau beschreiben (vollständige 112 Matrizen siehe Anhang).

Die sieben Zielgruppen sind:

- Tutoren
- Wissenschaftliche Mitarbeiter (s.o.)
- Postdocs
- Nachwuchsgruppenleiter
- Professoren
- Funktionsträger
- Top-Management

Für jede Zielgruppe werden die Soll-Kompetenzen in den Dimensionen

- Kompetenz-Bereiche
 - Fachliche Kompetenz
 - Methoden-Kompetenz
 - Soziale Kompetenz
 - Personale / Selbstkompetenz
- und Handlungsfelder
 - Forschungskompetenz
 - Lehrkompetenz
 - Innovationskompetenz
 - Managementkompetenz

beschrieben.

5.3.5.2 Kompetenz-Erweiterung und Lernen

Im vorangegangenen Unterkapitel wurden die SOLL-Kompetenzen für die Wissenschaftler - in den Arbeitsbereichen Forschung, Lehre, Innovation und Management - ausführlich erläutert. In diesem Unterkapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie die geförderten Kompetenzen im Rahmen eines strukturierten Programms aufgebaut werden können.

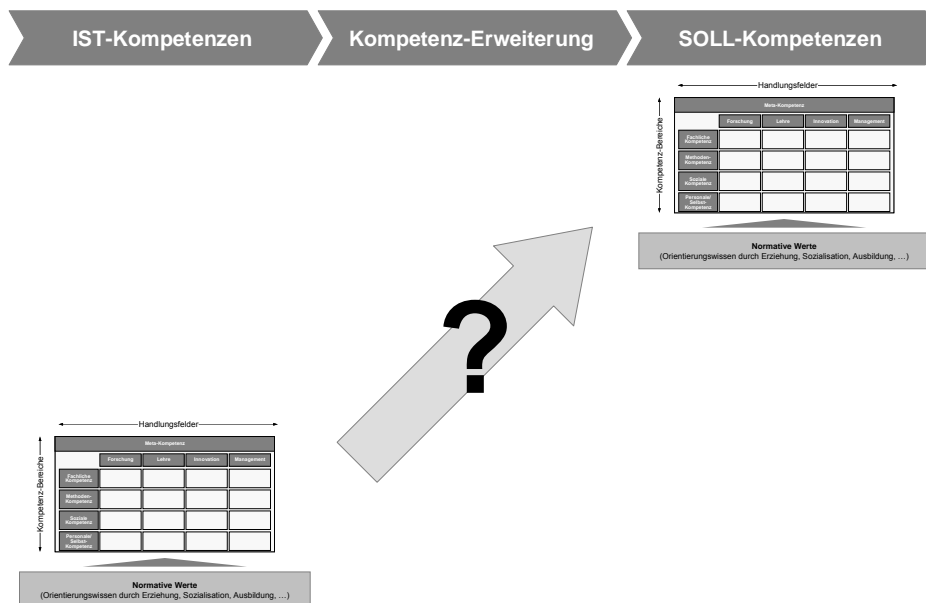


Abbildung 58: Vereinfachtes Schema zur Kompetenz-Erweiterung von der IST- zur SOLL-Kompetenz

Dazu ist es wichtig, nachdem Ziele der Personalentwicklung und Kompetenzen zuvor geklärt, festgelegt und an den Zielen der Gesamtorganisation

ausgerichtet wurden, als ‚Arbeitgeber‘ die passenden Angebote für seine Mitarbeitenden anzubieten (vgl. Stifterverband (2009), S. 29).

Wenn geklärt ist, welche SOLL-Kompetenzen die Mitarbeiter der Universität haben sollen, muss Klarheit darüber hergestellt werden, dass

- Kompetenzaufbau eines Lernprozesses bedarf, der aus den Elementen Erfahrung, Input/ Wissensaufbau und kontinuierlicher Reflektion besteht (vgl. Euler (2001), S. 368ff);
- der Programm-Aufbau so offen gestaltet wird, dass den Mitarbeitern genügend Freiheit zur eigenen Schwerpunktbildung bleibt und sie ihren Lernprozess eigenverantwortlich gestalten können (van Keulen (2006), S. 6ff);
- dazu Weiterbildungskonzepte geeignet sind, die aus unterschiedlichen, individuell passenden Formaten bestehen und längerfristig und kontinuierlich angelegt sind (vgl. Dubs (1994), S. 22ff).

Diese drei Punkte sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Bei der Umsetzung der Maßnahmen im Weiterbildungsprogramm ist es von Bedeutung, welche Kompetenzen aufgebaut und welche Ziele letztlich erreicht werden sollen. Hierzu wird das vereinfachte, doch zutreffende Prozessmodell eines Kompetenzerwerbs zugrunde gelegt (siehe Schaubild der Kompetenzspirale im Folgenden).

Grundsätzlich kommen alle Mitarbeitenden mit ihrem sozialen und biografischen Hintergrund, ihren individuellen kognitiven, motivationalen und emotionalen Merkmalen sowie ihren (Lern-) Erfahrungen in die Programme. Im Lernprozess des begleiteten Programms wird auf unterschiedliche Weise ‚Input‘ gegeben (z.B. durch Workshops, Austausch in der Gruppe etc.). Lernen soll hier aus seiner Wort-Wurzel ‚Metanoia – das Umdenken‘ – verstanden werden. Das heißt für Senge, dass das Lernen mehr ist als das Aufnehmen von Informationen. Lernen hat auch damit zu tun, bereit zu sein, sein Denken zu verändern und umzudenken (vgl. Senge (2006), S. 23). Erfahrungen werden in diesem und in anderen Kontexten stetig dazu gewonnen. Diese Erfahrungen lassen sich jedoch nur durch fortlaufende Reflexion zu Kompetenzen ausbauen (vgl. Euler (2001), S. 368f). Dazu muss der erlebte Kompetenzzuwachs mittels geeigneter Methoden reflektiert, bewertet und dokumentiert werden. Solche Zyklen von Input, Reflexion und Bewertung müssen im Prozess der Kompetenzentwicklung immer wieder durchlaufen werden.

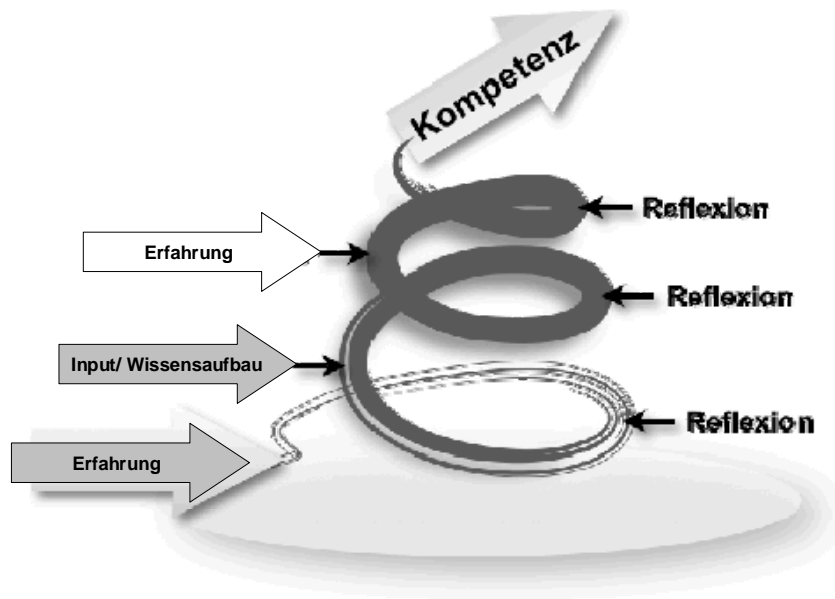


Abbildung 59: Kompetenzerwerb als Kompetenzspirale aus Erfahrung, Input und Reflexion

So soll grundsätzlich in den Programmen die Erfahrung der Teilnehmenden einbezogen werden und Handlungskompetenz durch kontinuierliche Wissens-/

Input- Erarbeitungsphasen, immer wiederkehrende Reflexions- und Bewertungsphasen aufgebaut werden.

Zu klären ist noch, woher die Motivation kommt, dass sich Individuen überhaupt mit dem Kompetenzerwerb beschäftigen und wie ‚Lernen als Umdenken‘ angeregt und gelebt werden kann.

Die Gründe hierfür können sehr vielfältig sein, insbesondere für Mitglieder einer Forschungs-/ Lehrinstitution.

Dabei kommt den drei Formen des Lernens:

1. Selbstgesteuertes Lernen (SL)
2. Organisationales Lernen (OL)
3. Arbeitsintegriertes Lernen (AL)

und deren Zusammenspiel eine besondere Bedeutung zu.

Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen wird als ein Prozess verstanden, „[...] mit welchem die Lernenden ein Repertoire von Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen und Denken aufbauen“ (Dubs (2000), S. 99). Von Wichtigkeit ist dabei das Nachdenken über das eigene Arbeiten und das Ableiten und

Umsetzen zur Optimierung. Selbstgesteuertes Lernen wird deshalb für die Zukunft als zentral angesehen (vgl. Dubs (2009), S. 343).

Obwohl schon in der schulischen Grundausbildung gefordert und grundlegende Voraussetzung für Lebenslange Lernen ist, ist das Selbstgesteuertes Lernen geforderte Beobachten und Evaluieren des eigenen Lernfortschritts auch an Universitäten noch verbesserbar (vgl. Dubs (2009), S. 49 / Dubs (2000), S. 102).

Maßnahme zum Selbstgesteuerten Lernen müssen folglich so aufgebaut und gestaltet werden, dass Reflexionsprozesse und Metakognition besonders beachtet werden (vgl. Dubs (2000), S. 100–104). Zu Beginn des Selbstgesteuerten Lernen ist eine direkte Anleitung und Einführung durch den Referenten / Lehrenden unverzichtbar (vgl. Simons (1992) in: Dubs (2009), S. 346). Nach Dubs müssen die Lernenden

„[...] ihre Eigenarten, Stärken und Schwächen beim selbstregulierten Lernen kennen und beurteilen können (Metakognition); sie müssen fähig sein, im Team zu lernen, um Probleme in ihren Arbeitsgruppen in der Unternehmung gemeinsam zu lösen und sie müssen bereit sein, sich allein mit neuen Erkenntnissen auseinandersetzen zu können.“
(Dubs (2000), S. 102 / Dubs (2009), S. 328ff).

Dabei geht es nicht darum, die Lernenden ‚bloß‘ aktiv sein zu lassen (was häufig bei der Studierenden-Zentrierung angestrebt wird), sondern darin, die Aktivierung auf den kognitiven Kern der zu bearbeitenden Problemstellungen und die Reflektion des Lernprozesses zu bringen (vgl. Dubs (2009), S. 333).

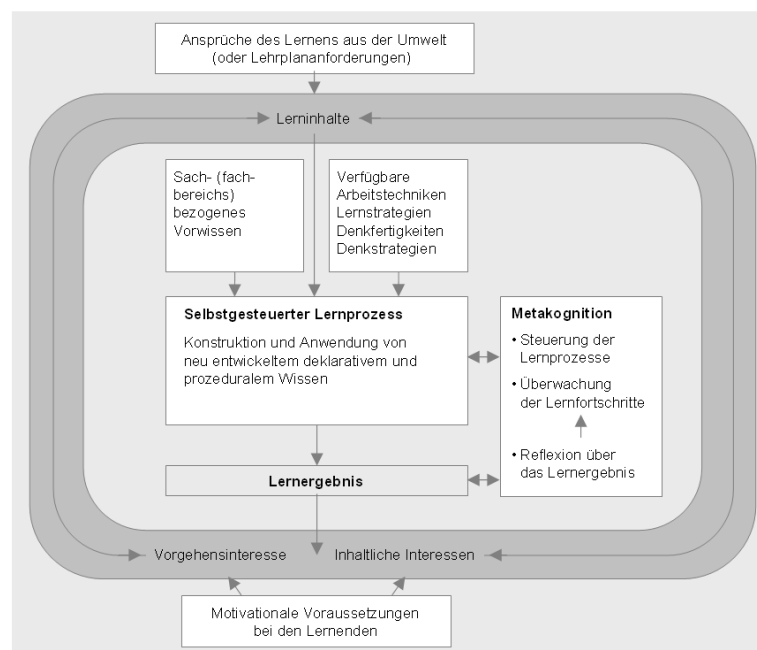


Abbildung 60: Modell für das selbstgesteuerte Lernen (Dubs (2009), S. 349)

Um die Veränderungsbereitschaft und Reflexionsfähigkeit von Menschen zu unterstützen, ist ein prozessualer Ansatz notwendig. Dies zeigen Ergebnisse der hochschuldidaktischen Forschung (vgl. van Keulen (2006); Prebble et al. (2004)): Weiterbildungsprogramme erzielen vor allen Dingen dann Wirkung, wenn es sich nicht um einmalige, sondern langfristige Maßnahmen handelt, da diese prozess-begleitend und damit prozess-unterstützend wirksam sind. Solche Überlegungen müssen also bei der Programmplanung eines umfassenden Personalentwicklungskonzeptes ebenfalls berücksichtigt werden.

Damit die Teilnehmer die nächsten Schritte auf dem Weg zur Kompetenzerweiterung gehen können, müssen sie aber auch die Chance erhalten, durch geeignete Fragestellungen ihre Selbsteinschätzung an Fremdeinschätzungen zu überprüfen und ihre aktuelle IST-Kompetenz zu erkennen. (vgl. Heyse; Erpenbeck (2009), S. XXXIII).

Gerade Mitglieder einer Universität sollten über die Fähigkeit zu Selbstgesteuertem Lernen verfügen, weshalb Selbstgesteuertes Lernen sich wie ein roter Faden durch alle Weiterbildungsprogramme ziehen sollte.

Organisationales Lernen

Während sich das Selbstgesteuerte Lernen auf das Individuum bezieht und voraussetzt, dass dieses in der Lage ist, seine Lernprozesse (zumindest in einem gewissen Rahmen) selbständig zu steuern und zu organisieren, ist das Organisationale Lernen auf eine gesamte Gruppe bzw. Organisation ausgerichtet. Eine lernende Organisation (nach Senge (2006); Dubs (2009/2000)) ist eine Organisation, die aus Individuen besteht, die individuell über die Fähigkeit zum Selbstgesteuerten Lernen verfügen und Selbstgesteuertes Lernen auch auf der Ebene einer Organisation in einer Gruppe/ einem Team nutzen. Es geht darum, innerhalb einer gemeinsamen Organisation, auf der Grundlage bestehender gegenseitiger Verpflichtungen individuelles Lernen und das Lernen von Organisationen miteinander zu verbinden (vgl. Senge (2006), S. 17).

Für eine Universität ist die Verknüpfung von Selbstgesteuertem Lernen und Organisationalem Lernen deshalb von Wichtigkeit, weil es in den Unversitäten

- um Herausforderungen/ komplexe (Forschungs-) Projekte geht, die ein Individuum nicht mehr alleine lösen kann,

- i. d. R. das Wissen zur Lösung von Projektaufgaben zu einem guten Teil erst im Rahmen der Projektgruppe erarbeitet werden muss,
- die Gruppen-/ Teammitgliedern bereits ein hohes Maß an Wissen und Kompetenz einbringen müssen,
- Umbruchsphasen gibt, in denen die Formen der Zusammenarbeit verändert und Prozesse und Strukturen umgestaltet werden, etc. was auch eine Veränderung der inneren Strukturen der ‚mentalen Modelle⁷⁴‘ voraussetzt,
- nicht nur um top-down Steuerung gehen kann, sondern alle Mitarbeitenden in das Organisationale Lernen einbezogen werden müssen.

Deshalb werden an Universitäten i. d. R. Arbeitsgruppen mit umfassenden und sich ergänzenden Kompetenzen zusammengestellt, die nicht notwendigerweise hierarchisch organisiert sind (vgl. Dubs (2000), S. 107).

Das heißt,

- es sind motivierte Individuen anzutreffen, die ihre hohe Kompetenz selbständig und kontinuierlich erweitern (SL),
- die sich in Arbeitsgruppen zusammen finden, die in der Lage sind, gemeinsam Probleme zu lösen bzw. schnell innovative Lösungen zu finden (OL) vgl. (Dubs (1994), S. 26).

Eine lernende Organisation besteht dann, wenn Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen und sie verändern können (vgl. Senge (2006), S. 22; 24).

Die Grundbedeutung einer ‚Lernenden Organisation‘ ist:

„[...] eine Organisation, die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten. Eine solche Organisation gibt sich nicht damit zufrieden, einfach zu überleben. >Überlebenstraining<, häufig auch als >adaptives Lernen< bezeichnet, ist wichtig und sogar notwendig. Aber bei einer lernenden Organisation muss sich zu diesem adaptiven ein schöpferisches Lernen hinzufügen, ein Lernen, das unsere kreative Kraft fördert.“ (Senge (2006), S. 24).

Organisationales Lernen soll deshalb verstanden werden als „das gemeinsame Problemlösen durch eine Arbeitsgruppe“ (Dubs (1994), S. 26), wobei sich die Arbeitsgruppe dadurch auszeichnet, dass die Gruppe gemeinsam über große Kompetenzen verfügt. Dabei sind die Gruppemitglieder in glei-

⁷⁴ Unter ‚Mentalen Modelle‘ versteht Senge tief verwurzelte Annahmen, Vorstellungen oder auch Bilder und Symbole von der Welt. Diese beeinflussen das Handeln und Wahrnehmen der Umwelt etc. (vgl. Senge (2006), S. 17).

cher Weise aufeinander angewiesen und bilden ein Netzwerk ohne voneinander abhängig zu sein. Das Streben nach Innovationen und die Produktion von neuem Wissen stehen im Vordergrund. Tief verwurzelte Überzeugungen und Annahmen können durchaus in Frage gestellt werden. Der Lernprozess muss gemeinsam durchlaufen werden, was nur in einer sogenannten ‚Gemeinschaft von Lernenden‘ möglich ist (vgl. Senge (2006), S. 539).

Diese Form des Lernens wird sicherlich an Universitäten – mehr oder weniger erfolgreich – gelebt. Richtig angewandt als Lernverfahren ist das Organisationale Lernen nur, wenn sich die Gruppenmitglieder individuell vorbereiten (weshalb sie fähig sein müssen, selbstgesteuert lernen zu können) und in der Phase der Teamarbeit nicht nur Meinungen und Lösungen kontrovers diskutiert und ausgetauscht werden, sondern neues Wissen auch konstruiert wird (vgl. Dubs (2000), S. 107). Anders ausgedrückt im Sinne von Team – Lernen nach Senge (2006):

„Die Disziplin des Team-Lernens beginnt mit dem ‚Dialog‘, mit der Fähigkeit der Teammitglieder, eigene Annahmen ‚aufzuheben‘ und sich auf ein echtes ‚gemeinsames Denken‘ einzulassen. Für die Griechen bedeutete dia-logos das ungehinderte Fluten von Sinn, von Bedeutung in einer Gruppe, wodurch diese zu Einsichten gelangen kann, die dem Einzelnen verschlossen sind.“ (Senge (2006), S. 19).

Das heißt, dass beim Zusammentreffen von Personen der ‚Ideenaustausch‘ ‚weiterfließt‘ und zu einem Wandel, einer Veränderung und in einem nächsten Schritt zur Lösung beiträgt.

Mit Hilfe des Selbstgesteuerten Lernens kann es nach Dubs gelingen, das Fundament für einen gewinnbringenden Ansatz des Organisationalen Lernens für Universitäten aufzubauen⁷⁵ (vgl. Dubs (2000)).

Arbeitsintegriertes Lernen (=AL)

Neben der Kompetenzerweiterung durch Selbstgesteuerten Lernen und Organisationales Lernen sollte auch nicht vergessen werden, die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs ‚on-the-job‘ – also arbeitsintegriertes Lernen – in die Kompetenzerweiterung einzubeziehen.

Universitäten haben durch die Breite der bearbeiteten Themen vielfältige Gelegenheiten, den Kompetenzerwerb durch Arbeitsintegriertes Lernen zu

⁷⁵ SL ist nach Senge eine wichtige ‚Disziplin‘ der lernenden Organisation. Daneben sieht er das Systemdenken, Mentale Modelle, eine gemeinsame Vision und Team-Lernen. Hierauf wird aber im Folgenden nicht weiter eingegangen, weil es an dieser Stelle zu umfassend wäre (mehr dazu in Senge (2006)).

unterstützen. Wichtig wäre es, die Lehrstühle und Institute dabei zu unterstützen, Formen des arbeitsintegrierten Kompetenzerwerbs systematisch zu nutzen (vgl. Pellert (2004) in: Brall (2009), S. 39; Laske et al. (2004)).

Zusammenfassend: In den Weiterbildungsprogrammen müssen sich also sowohl Elemente des Selbstgesteuerten Lernens - als eine Form des individuellen Lernens - als auch des Organisationalen Lernens und Arbeitsintegrierten Lernens - als Formen des sozialen Lernens - finden und es muss Gelegenheit gegeben werden diese Elemente einüben zu können.

5.3.5.3 Kompetenzerweiterung mit Hilfe von Weiterbildung

Die Befähigung der Mitarbeitenden und der Anspruch an sie zum lebenslangen Lernen ist eines der Ziele von Weiterbildung. Kontinuierlich und eigenständig Lernen kann jedoch nur, wer die Motivation mitbringt und selbstgesteuert Lernen kann. So soll exemplarisch am Beispiel der Lehrkompetenz aufgezeigt werden, was zu beachten ist, damit Weiterbildung die drei Formen des Lernens erfolgversprechend unterstützt.

Dauer von Weiterbildungsprogrammen

Die Charakteristik einer erfolgreichen Ausbildung von Lehrkompetenz bieten van Keulen (2006) und Prebble et al. (2004). Van Keulen vergleicht und bestätigt die individuellen Erfahrungen der Universität Utrecht mit den intensiven Analysen von Prebble und seinen Kollegen/-innen auf dem Gebiet der Vermittlung von Lehr-/ Lernkompetenzen. Prebble et al. haben 150 Forschungsberichte der Lehr-/ Lernforschung analysiert und dabei insbesondere den Zusammenhang zwischen ‚academic development‘ und der Entwicklung von Lehrqualität untersucht. Das Ergebnis lässt sich wie folgt zusammen fassen:

- Punktuelle Einzelmaßnahmen haben nur einen begrenzten Einfluss, das Verhalten der Teilnehmenden zu verändern. Sie sind dann sinnvoll, wenn es um Informationsveranstaltungen (z.B. zur Institutionspolitik) geht oder darum die Mitarbeiter auf bestimmten Skills oder Techniken zu trainieren.
- Durch intensive und umfassende Weiterbildungsprogramme können ‚Einstellungsveränderungen‘ erfolgreich erreicht werden (aus dem englischen übersetzt durch die Autorin (Prebble et al. (2004), S. X)). Die subjektive Theorie des Lehrenden bezüglich Lehre und Lernen ist deshalb einer der Faktoren, an dem sichtbar werden kann, wie tatsächlich gelehrt wird.

- Hieraus schließt van Keulen, dass Weiterbildungsprogramme einen längeren Zeitraum umfassen müssen, damit sich subjektive Theorien der Einzelnen verändern können, von einer dozentenorientierten Lehre hin zu einer studentenorientierten Lehre, welche alle Faktoren der studentischen Situation mit einbezieht und am positiven Lern-Outcome der Studierenden interessiert ist (vgl. van Keulen (2006), S. 7).

Auch bei Ausbildungskonzepten von Managern wird dies so gesehen. Dubs vertritt die Auffassung:

„Um die betriebliche Ausbildung auf die Kultur und die Strategie der Unternehmung auszurichten und ihr damit langfristig sowie unmittelbar unternehmensbezogene Wirkung zu geben, bedarf es einer Ausbildungskonzeption, die auf eine Zeitspanne von 5-8 Jahren auszurichten ist.“ (Dubs (1994), S. 21)

Sowohl für den Aufbau von Lehrkompetenzen als auch für den Aufbau von Managementkompetenzen ist aber von einer Zeitspanne von mehreren Jahren auszugehen, weshalb für Universitäten ein klares und mehrjähriges Weiterbildungskonzept für die Weiterbildung der Wissenschaftler aufgestellt werden muss (vgl. Dubs (1994), S. 21).

Dauer von Einzelmaßnahmen

Auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung sprechen Gloger (2009), Graf (2008), Brall, Hees (2007) von einem Trend zu kürzeren Seminarangeboten (in Brall (2009), S. 168). Dies wurde von Brall in seiner empirischen Untersuchung 2009 an der RWTH Aachen bestätigt (vgl. ebd.).

Obwohl die Hälfte der Befragten (rund 500 Mitarbeitende) angaben, dass sie an kürzeren Veranstaltungen interessiert sind (im Sinne von kleinen Einheiten von wenigen Stunden), sind die Wissenschaftler während ihrer Promotionsphase an längeren Zertifikatsprogrammen (z.B. der Hochschuldidaktik) interessiert und bereit, ihre Arbeitszeit mit einzubringen.

„Neben dem Interesse wurde auch die Einschätzung für den zeitlichen Umfang, den ein solches Zertifikat in Anspruch nehmen soll, erfragt. Hierbei wurde einerseits abgefragt, welcher zeitliche Umfang grundsätzlich für ein solches Zertifikat als angemessen empfunden wird, und welcher Zeitaufwand mit Blick auf die eigenen beruflichen Rahmenbedingungen realistisch ist. Aus der momentanen beruflichen Perspektive halten die meisten Befragten einen Umfang von ein bis fünf Wochen innerhalb einer fünfjährigen Promotionsphase für realistisch, wobei die Angaben mit zunehmender Wochenzahl deutlich weniger werden. Unabhängig von der momentanen beruflichen Situation ist für die meisten Befragten ein Zeitumfang von bis zu fünf Wochen akzeptabel. Mehr als das wird jedoch nur von einem geringen Anteil für grundsätzlich angemessen erachtet.“ (Brall (2009), S. 166f)

Der Gedanke, ein Zertifikatsprogramm verpflichtend einzuführen, brachte gleichzeitig sehr starke Emotionen gegen eine solche Maßnahme hervor und wurde als ein starker Eingriff in die Autonomie der Lehrstühle wahrgenommen (vgl. Brall (2009), S. 167). Dagegen wird die freiwillige Teilnahme von knapp 60% der Befragungsteilnehmer - insbesondere beim wissenschaftlichen Nachwuchs - befürwortet und gewünscht. Dies deckt sich auch mit Untersuchungen in Unternehmen, die darauf hindeuten, dass die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zu einer höheren Motivation, zu besserem Lernerfolg und positiveren Reaktionen führt (in: Dubs (1994), S. 30).

Weiterbildungsformate

Um einen passenden prozessualen Ansatz zur Kompetenzerweiterung gestalten zu können, muss noch geklärt werden, welche Weiterbildungsformate für die Gestaltung eines Weiterbildungsprogramms zur Verfügung stehen bzw. welches Format am besten zu welchem Zeitpunkt, für welche Personengruppe, für welche SOLL-Kompetenzen die geeignete Weiterbildungsform ist.

Unter Weiterbildungsformaten wird in dieser Arbeit die Form eines Weiterbildungsangebotes verstanden, die sich aus ganz verschiedenen Unterrichtsverfahren, Lernformen/ Sozialformen, Lehr-/ und Lern-Methoden zusammen setzen kann (systematische Aufarbeitung dazu in Dubs (2009), S. 50 -57 und Wildt (2006a), S. 12-37).

Hierzu im Folgenden eine Überblicksliste über die Formate, die sich in den letzten Jahren an der Universität Karlsruhe (TH) bewährt haben.

	Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geeignet für...	Nicht geeignet für...
Feste Seminarreihe über mehrere Monate	<p>Setting: Aufeinanderfolgende Seminare in einer Arbeitsgruppen</p> <p>Methoden⁷⁷: Sandwich-Methode in Kombination mit weiteren Methoden</p> <p>Sozialform: Wechsel zwischen Großgruppe, Kleingruppe, Einzelarbeit und Plenum</p> <p>Anzahl TN: 10 -20</p>	<p>Information, Diskussion, Veränderung von Einstellungen und Verhalten</p>	<p>Entwicklung komplexer Einstellungen und Lehrfertigkeiten⁷⁸</p> <p>Lernerfolgskontrolle möglich</p>	<p>Intensive individuelle Selbstklärung</p> <p>Nur bedingt für Training von Verhalten und Fertigkeiten (dies wird dann durch Übung und Reflexion erworben und verändert)</p>
Coaching (individuell)⁷⁹	<p>Setting: Experten-Coach arbeitet mit Einzelperson an deren Anliegen und Herausforderungen</p> <p>Methode: Individuelle Entscheidung während des Coachings (systemisch, themenzentriert, psychodramatisch etc.)</p> <p>Sozialform: Einzelarbeit</p>	<p>Weiterentwicklung individueller Lern- und Leistungsprozesse</p> <p>Primär beruflich</p> <p>Professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen, individueller Beratungsprozess</p>	<p>Individuelle Entwicklung Klärung</p> <p>Leistungsoptimierung</p> <p>Selbstreflexion</p> <p>Erfahrungen am Arbeitsplatz werden reflektiert und die Arbeitsabhandlungen werden optimiert</p>	<p>Kollektive Entwicklungs- und Lernprozesse</p> <p>Information</p> <p>Training von Fertigkeiten</p> <p>Diskussion</p>

⁷⁷ Eine Auswahl der verschiedensten Methoden, dazu <http://www.uni-koeln.de/inf/konstrukt/didaktik/uebersicht.html> (Stand 09.05.09).

⁷⁸ v Prebble, Hargraves et al. (2004): Impact of student support services and academic development programs on student outcomes in undergraduate tertiary study: a synthesis of the research. New Zealand.

	Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geignet für...	Nicht geeignet für...
Coaching in der Gruppe	<p>Anzahl TN: 1</p> <p>Setting: Experten-Coach arbeitet mit Gruppe an deren Anliegen und Herausforderungen</p> <p>Methode: Einzelarbeit (unter Einbindung und Rückspiegelung der Gruppe) und Kleingruppenarbeit mit vorgegebenem Ablauf (systemisch, themenzentriert, psychodramatisch etc.)</p> <p>Sozialform: Plenum und Kleingruppe</p>	<p>Weiterentwicklung der Lern- und Leistungsprozesse einer Gruppe</p> <p>Professionelle Begleitung und Unterstützung der Gruppe und des Einzelnen</p>	<p>Entwicklung eines Teams, Optimierung von Abläufen/Kommunikation/Zielfindung</p> <p>Teamklärung</p> <p>Reflexion des Einzelnen</p>	<p>Nur teilweise individuelle Klärung und Entwicklung</p> <p>Information und Vermittlung von Lerninhalten nur sehr begrenzt möglich</p>
Hospitation/ kollegiale Hospitation/ Supervision	<p>Anzahl TN: 5 - 12</p> <p>Setting: Experten / Kollege beobachtet den Kollegen bei seiner Arbeit (z.B. innerhalb einer Lehrveranstaltung) mit anschließendem Feedback</p> <p>Methode: Shadowing mit strukturiertem Beobachtungsinstrument</p> <p>Sozialform: 1:1 / 2:1</p>	<p>Blick von außen</p> <p>Feedback zur Veränderung/Optimierung von Verhaltensweisen</p>	<p>Feedback, Rat und Unterstützung zur Verbesserung von Fertigkeiten in Ergänzung zu Trainings</p> <p>Lernerfolgskontrolle</p>	<p>Information und Grundlegende Einstellungsveränderung</p>

⁷⁹ Vgl. Szczyrba;Wildt (2008), S. 168;171

	Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geeignet für...	Nicht geeignet für...
Kurze Trainings/ Seminare/ Vorträge/ Webinar	Anzahl TN: 1 - 2 Setting: Experte vermittelt Wissen an Teilnehmer (Präsenz oder online) Methode: Vortrag, Lehrgespräch, Methodenwechsel je nach Zielsetzung und TN Anzahl: zwischen 12 - 60	Information, Vermittlung von (Fakten-)Wissen	Vermittlung von bestimmten Informationen (z. B. neue Regularien o. ä.) Training bestimmter Fertigkeiten, für die keine Einstellungsveränderung nötig ist	signifikante Verhaltens- und Einstellungsveränderung
	Lernen am Arbeitsplatz	Individuelle Entwicklung sowohl fachlich, sozial und persönlich anhand eines abgesprochenen Entwicklungsplans	Lernerfolgskontrolle möglich Den Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen Individuelle Weiterentwicklung Klärung Knüpfen von Kontakten Individuelle (informelle) Information Individuelles Training von Fertigkeiten Individuelle Einstellungsveränderung	Austausch und Diskussion in der Gruppe

⁸⁰ Vgl. Dubs (1994), S. 28ff

	Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geeignet für...	Nicht geeignet für...
Lernpartnerschaften	<p>Setting: zwei Personen begleiten sich über einen abgestimmten Zeitraum und geben sich Rückmeldung bezogen auf ihre Entwicklung</p> <p>Methoden: Shadowing, Feedbackgespräch, Leitfragen in Kombi mit Lerntagebuch</p> <p>Sozialform: Partnerarbeit</p> <p>Anzahl: 2-(3)</p>	<p>Blick von außen, Feedback und gemeinsame, diskursive Erarbeitung und Vertiefung von Lerninhalten</p>	<p>Feedback, Rat und Unterstützung, Verbesserung von Fertigkeiten, Veränderung von Verhalten und Einstellungen, Übung, Reflexion, Selbstklärung</p>	<p>Information, grundlegende Vermittlung von Lerninhalten</p> <p>Diskussion in der Gruppe, Lernerfolgskontrolle</p>
Mentoring	<p>Setting: Reflektions-/ Rückmelde-/ Beratungsgespräche zwischen Personen die in ihrer Karriere zwei bis drei Schritte über dem Mentee sind (extern oder intern einer Organisation)</p> <p>Methode: Gespräch</p> <p>Sozialform: Tandem</p> <p>Anzahl: 1:1</p>	<p>Wissenstransfer zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Personen</p> <p>Förderung der Weiterentwicklung des Mentees in fachlicher und persönlicher Hinsicht</p>	<p>Individuelle Weiterentwicklung</p> <p>Klä rung</p> <p>Knüpfen von Kontakten</p> <p>Individuelle (informelle) Information</p> <p>Individuelles Training von Fertigkeiten</p> <p>Individuelle Einstellungsveränderung</p>	<p>Kollektive Entwicklungs- und Lernprozesse einer Gruppe</p>
Mentoring-Tagebuch	<p>Setting: Mentee führt während des Mentoring-Programms ein Lern- / Fragen und Reflektionstagebuch</p> <p>Methode: elektronisch oder</p>	<p>Selbstreflexion und Klärung eigener Lernfortschritte und Erfahrungen</p>	<p>Individuelle Verarbeitung, Vertiefung und Erweiterung von Wissen und Erfahrungen</p> <p>Lernerfolgskontrolle</p>	<p>Information und Vermittlung von neuen Lerninhalten</p> <p>Kollektive Entwicklungs- und Lernprozesse</p>

	Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geeignet für...	Nicht geeignet für...
Networking-Treffen	<p>Papierformat</p> <p>Sozialform/Anzahl: selbst ein Buch</p> <p>Setting: Treffen von Personen zum informellen Austausch von Informationen und Erfahrungen, eventuell unter professioneller Betreuung.</p> <p>Methoden: Impulsvorträge mit Diskussion, Stehtisch-Gespräche etc.</p> <p>Sozialform: Wechsel zwischen Plenum und Kleingruppen</p> <p>Anzahl: Offen nach oben</p>	Knüpfen und Vertiefen von Kontakten; Informations- und Wissensaustausch	<p>Kontakte knüpfen</p> <p>Informeller Austausch</p> <p>Bedingt Informationsvermittlung</p>	<p>Vermittlung und Vertiefung von Lernerhalten</p> <p>Selbst- und Gruppenklärung</p> <p>Kaum Einstellungs- und Verhaltensveränderung</p> <p>Lernerfolgskontrolle</p> <p>Reflexion</p>
Organisatorisches Lernen	<p>Setting: Lernen erfolgt an Unternehmensproblemen, mit dem Ziel der Findung einer innovativen Lösung Methode: Problemorientiertes Lernen</p> <p>Sozialform: Gruppe</p> <p>Anzahl: 5 -14</p>	<p>Double-loop-Lernen an einem konkreten Problem der Organisation. Schwerpunkt liegt auf kollektivem Lernen, dabei wird die neu entwickelte Lösung einem Hinterfragungsprozess unterzogen (vgl. Dubs 1994, S. 26)</p>	<p>Problemlösung innerhalb einer Organisation durch Angehörige der Organisation und externe Spezialisten</p> <p>Alle Beteiligten bringen ihr Wissen mit ein und gestalten einen gemeinsamen Lernprozess</p>	<p>Konzeptionelle Schulung</p> <p>Wissensvermittlung</p>
Praxisberatung	<p>Setting: kollegial oder mit Experten werden Herausforderungen</p>	<p>Lösungsfindung für Problem: „Vorgehen aus dem Augen-</p>	<p>Klärung, Selbsterfahrung</p>	<p>Information</p> <p>Grundlegende Qualifikati-</p>

	Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geeignet für...	Nicht geeignet für...
Praxisorientierte Präsenzbausteine (Kon-taktstudium)	<p>rungen und Probleme des Arbeitsalltags anhand eines festgelegten Ablaufs analysiert und nach Lösungen gesucht</p> <p>Methode: Praxisberatung nach der themenzentrierten Interaktion, Kreativitätsmethoden, Ursachenfindungsmethoden etc.</p> <p>Setting: Plenum mit Experte oder Kleingruppe</p> <p>Anzahl: 3 – 10 (diese teilen sich wiederum in Kleingruppen auf</p> <p>Setting: Erarbeitung und Vertiefung eventuell bereits vorher im Selbststudium angereicherter oder neuer Themen in intensiver Arbeit</p> <p>Methode: Einsatz von verschiedenen Methoden je nach Inhalt</p> <p>Sozialform: Plenum, Einzelar-</p>	<p><i>blick heraus</i>⁸¹; hierbei sollen keine vorgefertigten Lösungsschablonen angewandt werden, sondern die Lösung für ein konkretes Problem aus dem Gruppenprozess heraus entstehen</p>	<p>Beratung</p> <p>Individuelle Lösungsfindung</p> <p>Einstellungs- und Verhaltensänderung</p> <p>Diskussion von Lösungen</p> <p>Als Ergänzung zu längerfristigen Schulungsprogrammen</p>	<p>on/Schulung</p> <p>Einmalige Veranstaltung ohne Rahmen</p>
	<p>Wissenserweiterung und Anreicherung von Einstellung- / Verhaltens-Veränderung</p>	<p>Erweiterung und Vertiefung von Wissensinhalten, Diskussion, Erfahrungsaustausch.</p> <p>Anbahnung eines Einstellungs- und Verhaltenswechsels</p>	<p>Intensive individuelle Selbstklärung</p>	

⁸¹ vgl. Schulz v. Thun (2003)

Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geeignet für...	Nicht geeignet für...
<p>Projektumsetzungsarbeit</p> <p>beit, Groß- und Kleingruppe Anzahl: 10 -35</p> <p>Setting: Innerhalb eines Kon- taktstudiums muss sich der TN ein Themengebiet intensiv erarbeiten und am eigenen Arbeitsplatz umgesetzt werden Methode: Projektarbeit</p> <p>Sozialform: Einzelarbeit oder in der Kleingruppe möglich</p> <p>Anzahl: alleine</p>	<p>Beschreibung und Reflexion eines Projekts in dem die Lern- inhalte aus den Hochschudi- daktikseminaren umgesetzt und begründet und anschlie- ßend reflektiert werden sollen</p>	<p>Vertiefung und praktische An- wendung der Lernerhalte im Vorfeld</p> <p>Begründung und Reflexion Lernerfolgskontrolle</p>	<p>Austausch und Diskussion in der Gruppe</p> <p>Vermittlung von Informationen und Lernerhaltenen</p>
<p>Reflexionsarbeit</p> <p>Setting: TN schreibt eine Re- fektion anhand vorgegebener Leitfragen, über seinen eige- nen Entwicklungsprozess und die Auswirkung der Teilnahme an verschiedenen Weiterbil- dungsformaten</p> <p>Methode: elektronisch oder Papierformat</p> <p>Sozialform/Anzahl: selbst ein Buch</p>	<p>Reflexion eines durchgeführten Kurses vor dem Hintergrund eines parallel durchlaufenen Schulungsprogramms</p>	<p>Vertiefung und praktische An- wendung der Lernerhalte im Vorfeld</p> <p>Begründung und Reflexion des eigenen Lernprozesses, Ver- haltens und der eigenen Ein- stellung z. B. zur Rolle des Lehrenden</p> <p>Lernerfolgskontrolle</p>	<p>Austausch und Diskussion in der Gruppe</p> <p>Vermittlung von Informationen und Lernerhaltenen</p>
<p>Weiterbildungswerkstatt</p> <p>Setting: Kollegen einer Organi- sation treffen sich, um Wissen und Erfahrungen an Kollegen</p>	<p>„Lernkultur - von Kollegen für Kollegen“</p> <p>Vermittlung und Vertiefung von</p>	<p>Austausch unter Kollegen</p> <p>Vermittlung von Informationen und Vertiefung von Lernerhal-</p>	<p>Selbst- und Gruppenklärung</p> <p>Lernerfolgskontrolle (weil frei- willig und zwanglos)</p>

Charakterisierung	Ziele und Inhalte	Geeignet für...	Nicht geeignet für...
<p>weiter zu geben</p> <p>Methoden: je nach Zielsetzung und Inhalt von Vorträgen mit Diskussion bis zu verschiedensten Methodenmix</p> <p>Sozialform: Plenum, Kleingruppe in Variation</p> <p>Anzahl: 8 bis 50</p>	<p>Lerninhalten von ‚gleich zu gleich‘, zwanglos, freiwillig, kostenfrei</p>	<p>ten</p> <p>Übung von Fertigkeiten und Verhalten möglich</p>	

Beim Design und der Zusammenstellung der passenden Formate zu einem Programm sollte immer die Abfolge Aufnehmen, eigenes Verarbeiten und Reflektion bedacht werden (vgl. Dubs 1994, S. 22 / Brall 2009, S. 64ff).

Neuere elektronische Medien wie PDA / Pocket PC, Video / Videocast, Audio / Podcast sind in der vorhergehenden Übersicht nicht berücksichtigt. Diese sind insbesondere für Kurzlehreinheiten geeignet. Allerdings bestehen hinsichtlich Benutzung und Akzeptanz aktuell noch große Bedenken. Brall bestätigt dies durch seine empirische Erhebung an der technischen Universität RWTH Aachen (Brall, 2009, S. 168ff). Er kommt zu folgendem Ergebnis:

„Die Vertrautheit der Mehrheit mit eher konventionellen mobilen Endgeräten spiegelt sich auch in den Antwortangaben zu der bevorzugten Form, in der die Kurzlehreinheiten dargeboten werden sollen. Neben der Wahl der mobilen Endgeräte standen auch kurze Präsenztrainings zur Wahl.

Die bevorzugten Formen für Kurzlehreinheiten sind hier dann auch die klassischen Präsenzveranstaltungen innerhalb und außerhalb des Instituts. Des Weiteren werden PDFs zum ausdrucken und E-Learning bevorzugt, während die übrigen Formen [PDA / Pocket PC, Video / Videocast, Audio / Podcast] der Kurzlehreinheiten weniger befürwortet werden [...]“. (Brall (2009), S. 168f)

Diese Ergebnisse decken sich mit den Erfahrungen an der Universität Karlsruhe (TH). Das soll nun aber nicht heißen, dass diese Formen grundsätzlich nicht berücksichtigt werden, nur weil sie aktuell noch nicht akzeptiert sind. Vielmehr muss der Grundsatz gelten: Es gibt kein bestes Weiterbildungs-Format oder keine beste Methode; vielmehr muss sich die Wahl von Format bzw. Methode immer an den Zielen der Maßnahme und an den Lernenden ausrichten (vgl. Dubs (1994), S. 18). Damit haben auch die elektronischen Medien einen Platz im Reigen der Weiterbildungsformate, der sich möglicherweise aber erst noch heraus kristallisieren muss.

Des Weiteren ist bei der Auswahl der Weiterbildungsformate die Eignung des Formats für die adressierte Zielgruppe zu beachten.

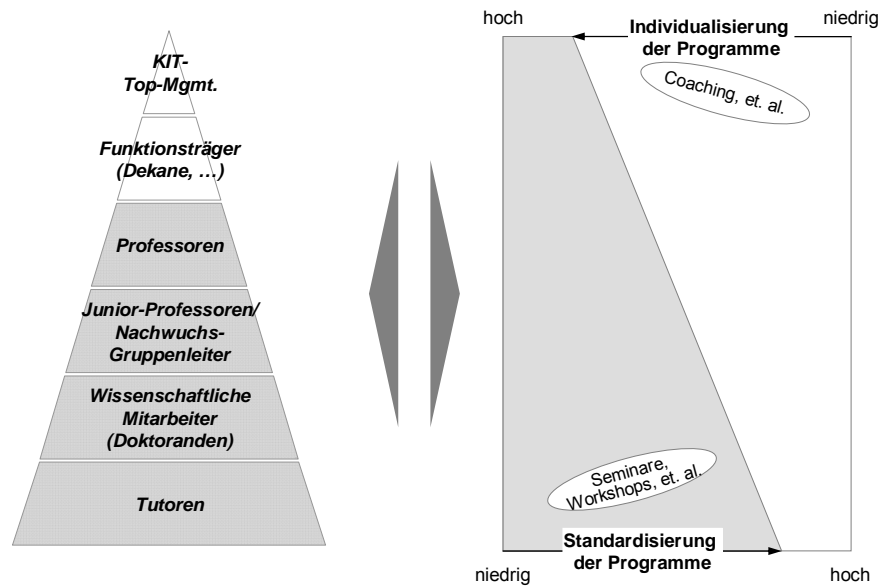


Abbildung 61: Zielgruppenabhängige Standardisierung versus Individualisierung der Programm-Angebote

Während auf der ‚Einsteiger-Ebene‘ der Tutoren und Wissenschaftlichen Mitarbeiter Formate mit einem hohen Standardisierungsgrad und einem adäquat begrenztem Individualisierungsgrad sehr gut geeignet sind, benötigen die Anspruchsgruppen der Funktionsträger und des TOP-Management weitgehend individualisierte Programme.

Synchronisierung des Programm-Designs mit den ‚Lern-Phasen‘ der Zielgruppe

Die allgemeine Notwendigkeit, die Weiterbildungsformate auf den gegebenen Kompetenzlevel der jeweiligen Zielgruppe hin zu adaptieren, führt zu spezifischer Förderung, das Programm-Design insgesamt für spezielle Zielgruppen zu gestalten.

In den Arbeiten von van Keulen (2006) und Schmidt (2007) werden jeweils Kompetenzprofile für eine Zielgruppe definiert, was implizit bedeutet, dass am Ende der ‚Ausbildungszeit‘ die Zielgruppe die Kompetenzen ausgebildet haben sollte.

Weil sich die ‚Ausbildungszeiten‘ z.B. bei Wissenschaftlichen Mitarbeitern im Durchschnitt über einen Zeitraum von ca. 4-5 Jahren erstrecken, ist es sinnvoll, den Ablauf dieser 4-5 Jahre mittels Grobraster in Phasen zu strukturieren und das Programm-Design auf diese Phasen abzustimmen.

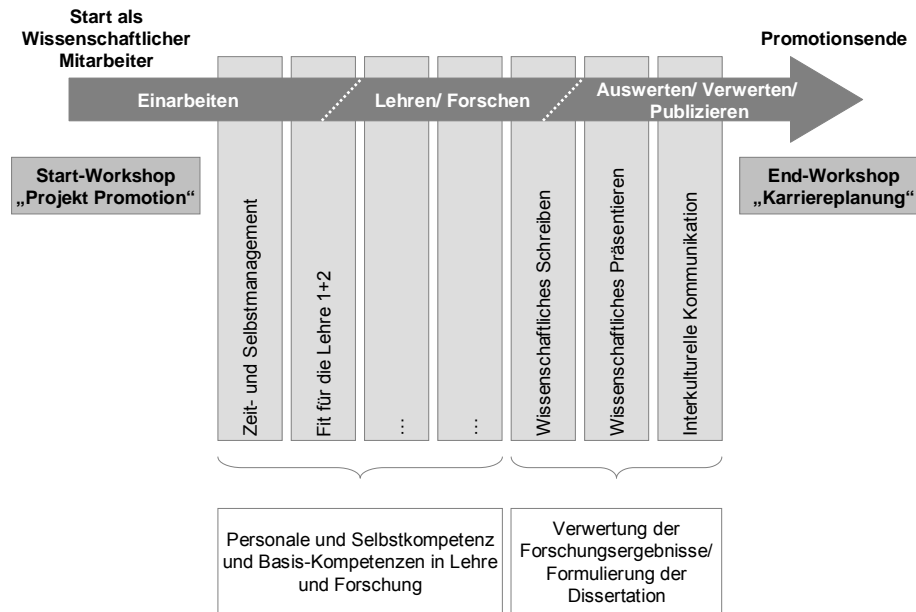


Abbildung 62 Weiterbildungs-Schwerpunkte eines Wissenschaftlichen Mitarbeiters während der Promotionsphase

Weil kein allgemein gültiger Ablauf angegeben werden kann, wurde eine grobe Einteilung vorgenommen, die die Mehrheit der Wissenschaftlichen Mitarbeitenden abdecken sollte, die neben ihrer Forschungstätigkeit in Lehrtätigkeiten eingebunden sind. Es wurden folgende drei Phasen unterschieden:

- Einarbeiten: Hierzu gehört neben der Einarbeitung in die neue Organisation eines Lehrstuhls, eines Instituts, einer Forschungs-/ Lehreinrichtung auch die anfängliche Suche/ Spezifizierung/ etc. eines Forschungsthemas. Ebenso zählen zu dieser Phase auch die Mitarbeit in der Lehre und die Einarbeitung in das eigene Forschungsthema.
- Lehren/ Forschen: Diese Phase umfasst den Schwerpunkt der Tätigkeit eines Wissenschaftlichen Mitarbeiters, in der er neben der vertieften wissenschaftlichen Beschäftigung mit seinem Forschungsthema, auch für Teilgebiete der Lehrtätigkeit verantwortlich ist (z.B. die Organisation und Durchführung von studentischen Übungen, usw.).
- Auswerten/ Verwerten/ Publizieren: In dieser Phase werden, die im Rahmen der Forschungstätigkeit gefundenen Erkenntnisse zur Präsentation vor einer (breiteren) Community verdichtet, dann vorgestellt, kritisch diskutiert werden, was in vielen Fällen zu weiteren Erkenntnisgewinnen führen wird.

Die – wenn auch noch grobe – Betrachtung der unterschiedlichen Phasen im Werdegang eines Wissenschaftlichen Mitarbeiters zeigt bereits, dass ein Weiterbildungskonzept phasen-synchrone Schwerpunkte setzen sollte, die so zu wählen sein, dass individuelle Abweichungen möglich sind.

5.3.5.4 Weiterbildungskonzepte für die Universität Karlsruhe (TH)

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die notwendigen Vorüberlegungen, die strategische Herleitung eines PE-Konzeptes und dessen Bestandteile erläutert. Das PE-Konzept soll die Umsetzung der Strategie der Gesamt-Organisation und hier insbesondere den Aufbau der benötigten SOLL-Kompetenzen unterstützen. Die Teilnehmer am Programm der Kompetenzerweiterung sollen ihren eigenen – zwar begleiteten – Lernprozess durchlaufen, ihn mit gezielten Reflektionsschritten untermauert, um so einen Auf- und Ausbau von Metakognition und selbstreguliertem Lernen zu erzielen. Gleichzeitig soll das Konzept auch dem ‚kulturellen‘ Aspekt der Veränderung von Einstellungen und subjektiven Theorien dienen bzw. auf der Ebene der Gesamtorganisation das Organisationale Lernen fördern. Der Aspekt ‚Kultur‘ wurde bereits in einem vorangegangenen Kapitel vertieft.

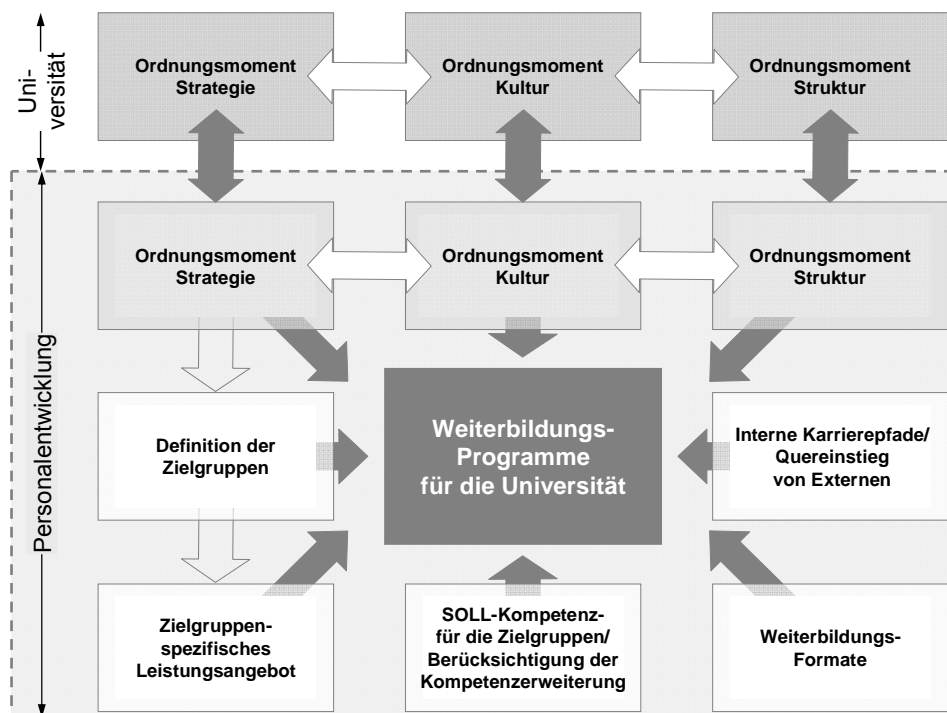


Abbildung 63: ‚Building Blocks‘ eines konsistenten Weiterbildungskonzeptes/ -programms

Allen Konzepten gemeinsam ist, dass sie die Strategie der Universität Karlsruhe (TH) unterstützen sollen und dementsprechend langfristig und systematisch aufgebaut sein sollten und einer klaren Zielsetzung folgen müssen.

Im Mittelpunkt der Konzepte stehen die Aufgabenbereiche Forschung, Lehre und Innovation, in denen die Wissenschaftler arbeiten und wie sie im Rahmen der Exzellenzinitiative vom neu gegründeten KIT (Karlsruhe Institut für Technologie) als Vision formuliert wurden⁷⁷. Diese flossen bereits in Kapitel 5.3.5.1 in die Definition der Kompetenzen innerhalb der Handlungsfelder ein und wurden bereits dort um das Handlungsfeld Management erweitert, mit welchem die Führungsaspekte der verschiedenen Organisationen (Universität, Fakultäten, Institute, Lehrstühle, etc.), aber auch das Management von Projekten, etc. abgedeckt werden.

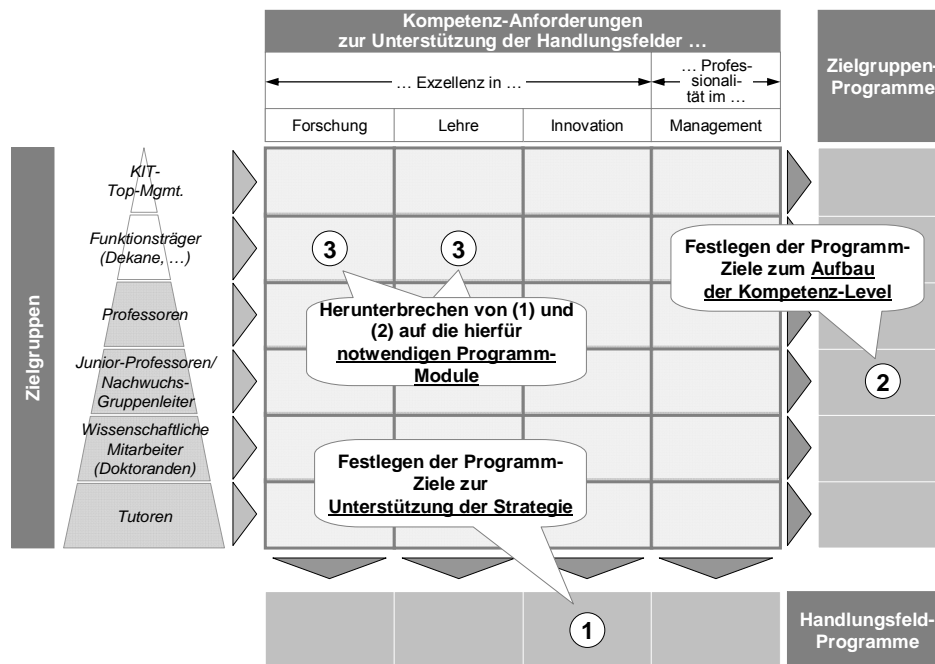


Abbildung 64: Vorgehen zur Festlegung eines modularen zielgruppenorientierten Programms

Um die Qualität in diesen Handlungsfeldern zielgerichtet zu erhöhen, müssen zunächst Programm-Ziele für die Handlungsfelder festgelegt werden (Schritt (1) in Abbildung 64). Diese Ziele leiten sich aus der Vision des KIT her, in den Feldern Forschung, Lehre und Innovation einen Exzellenz-Status zu erreichen.

Die Zielgruppen sollen die Möglichkeit haben, sich in den Kompetenz-Handlungsfeldern gemäß ihrer zielgruppenspezifischen Bedürfnisse zu professionalisieren und Unterstützung zu holen. Deswegen muss für jede Zielgruppe ein passgenaues Programm gestaltet werden, das den Aufbau des entsprechenden Kompetenz-Levels unterstützt (Schritt (2) in Abbildung 64).

⁷⁷ siehe www.kit.edu ‚Forschung / KIT-Kompetenzportfolio‘ vom 13.11.2009

Hieraus ergibt sich die Auswahl der geeigneten Programm-Module, die die entsprechenden Ziele des Handlungsfeldes und der Zielgruppe fördern (Schritt (3.) in Abbildung 64). Das Weiterbildungskonzept gliedert sich also in die drei Bereiche:

- Zielgruppen
- Aufgaben aus den Kompetenz-Anforderungen
- Handlungsfeld- und Zielgruppen-Programme

Ein Weiterbildungskonzept sollte demnach folgenden Kriterien gerecht werden:

1. den Teilnehmern die Chance eröffnen, ihren IST-Kompetenz-Level einschätzen zu können,
2. sich an der Zielgruppe, deren Ausgangssituation und deren Kompetenzen orientieren,
3. Möglichkeit des Kompetenzaufbaues in mindestens einem der Handlungsfelder bieten,
4. passende und vielseitige Weiterbildungsformate und Methoden zum Einsatz bringen,
5. selbstregulierendes Lernen und Metakompetenz-Aufbau einbeziehen und durch Reflektionseinheiten und Instrumente unterstützen,
6. kurze Einheiten des Lernen – am Arbeitsplatz und außerhalb des Arbeitsplatzes in Seminaren oder Workshops – enthalten,
7. sich über einen Zeitraum von mehreren Monaten bis Jahren erstrecken,
8. je nach Zielgruppe den Erwerb eines Zertifikates ermöglichen.

Hieraus kann ein modulares PE-Weiterbildungskonzept abgeleitet werden, das sich an den jeweils benötigten Kompetenz-Levels für die Zielgruppen und Handlungsfelder orientiert:

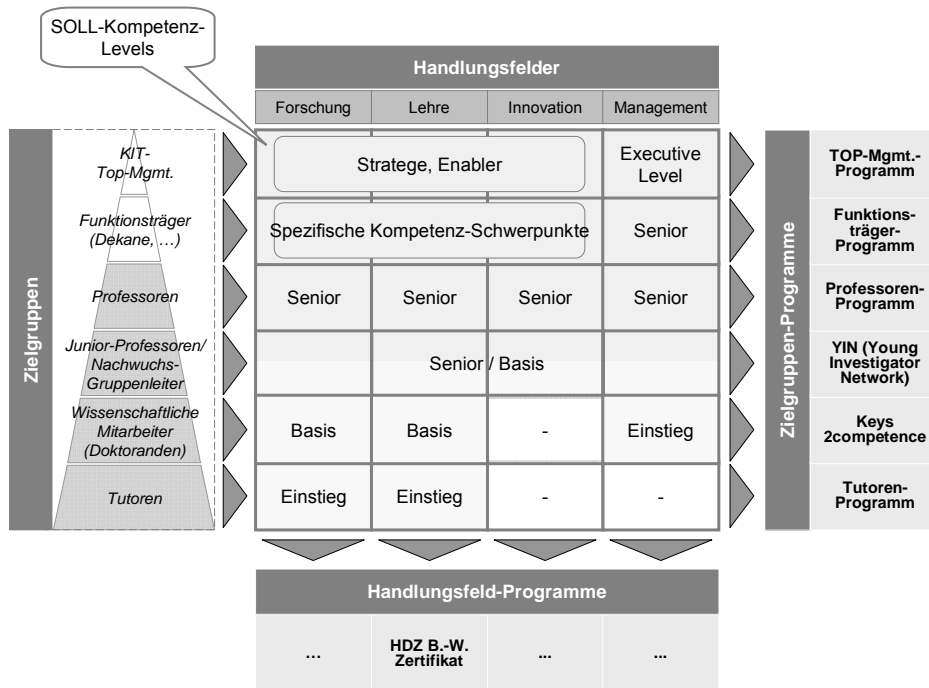


Abbildung 65: Modulares zielgruppenorientiertes Programm

Während bei den Tutoren eine ‚Einstiegsw Weiterbildung‘ im Handlungsfeld der Lehre (und ggf. der Forschung) anzustreben ist, müssen sich die Wissenschaftlichen Mitarbeiter in den zwei Handlungsfeldern Forschung und Lehre auf einen Basislevel professionalisieren und ggf. einen Einstiegslevel im Handlungsfeld Management erzielen.

Nachwuchsgruppenleiter sollten in drei von vier Handlungsfeldern zumindest über das jeweilige Basis-Kompetenzportfolio verfügen und in mindestens einem Handlungsfeld den Seniorlevel erreichen. In welchen Handlungsfeldern ein Basis- oder Senior-Level erreicht werden soll, ist in Absprache mit den verantwortlichen Führungskräften im Instituts- oder Projekt-Kontext festzulegen. Somit wird in diesem Konzept auch eine Institutsstrategie – falls vorhanden – berücksichtigt.

Die Professoren sollten in mindestens zwei bis drei Handlungsfeldern den Senior-Level und in dem verbleibenden vierten Handlungsfeld den Basis-Level erreicht haben.

Die Ebenen der Funktionsträger und des Top-Managements, welche aus der Professorenschaft akquiriert werden, sollte auf Grundlage ihrer vorhandenen Kompetenz-Level durch spezifische und sehr individuelle Angebote in ihren unterschiedlichen Rollen unterstützt werden. Je nach Bedarf, Rahmenbedingungen und Ausgangssituation wird für diese Zielgruppe nach

einer Weiterbildungsberatung zu Beginn ihrer Tätigkeit ein individuelles Weiterbildungs-Programm erarbeitet.

Zu bemerken ist, dass der Nachweis der Kompetenzen für einen bestimmten Level dadurch geschehen kann, dass die entsprechenden Programme erfolgreich durchlaufen wurden oder anderweitig adäquate Leistungen bzw. Kompetenzen aufgebaut wurden. So sollte es z.B. folglich möglich sein, dass extern einsteigende Mitarbeitende ein Lern-/ Kompetenzportfolio und die kritische Auseinandersetzung damit nachweisen können, was die Anerkennung von bestimmten Programm-Modulen erlaubt. Voraussetzung für die Anerkennung ist die Dokumentation der Qualifikationen und der adäquaten Leistungen. Denkbar wäre, hierauf aufbauend ein befristetes Arbeitsverhältnis, mit der Maßgabe, dass der Mitarbeitende innerhalb von z.B. drei Jahren die noch ausstehenden SOLL-Kompetenzen erwerben muss, die für seine Beschäftigungsebene gefordert sind, und dass bei Nichterreichen das befristete Arbeitsverhältnis nicht in ein unbefristetes umgewandelt wird.

5.3.6 Wertschöpfungstiefe, Kooperationsfelder und Kernkompetenzen

Um die Elemente der PE-Strategie vollständig darzustellen (vgl. Abbildung 33), werden nun die Themen ‚Wertschöpfungstiefe‘, ‚Kooperationsfelder‘ und ‚Kernkompetenzen‘ für die PE-Strategie kurz besprochen, aber nicht vollumfänglich vertieft.

Wie im industriellen Kontext üblich und auch an einer Universität aus Budget- und Kapazitätsgründen sinnvoll, ist es auch für eine PE-Abteilung geboten, sich auf die Kerntätigkeiten zu konzentrieren, für die sie einen Mehrwert für die Anspruchsgruppen erzielen kann.

Da die Personalentwicklung an Universitäten heute noch ein sehr junges Feld ist, kann auf keine ausgearbeiteten und überprüften Vorschläge für eine optimale Wertschöpfungstiefe zurückgegriffen werden.

Bislang wurde auch für das hier erarbeitete PE-Konzept noch keine entsprechenden Analysen der Leistungserstellungs- oder der Unterstützungsprozesse durchgeführt, weswegen an dieser Stelle ‚Wertschöpfungstiefe‘, ‚Kooperationsfelder‘ und ‚Kernkompetenzen‘ nur pragmatisch und qualitativ auf Basis des Leistungsangebots (siehe Kapitel 5.3.5) und der zu erfüllenden Funktionen diskutiert werden können.

Für wichtig erachtet wird – gerade vor dem Hintergrund des für Universitäten noch neuen Gebietes, dass sich die PE zunächst auf eine angemessene strategische, inhaltliche und qualitativ hochwertige Ausrichtung der Personalentwicklung konzentriert, wie z.B.

- die mit den ‚Kunden‘ gemeinsam durchgeführte Bedarfsanalyse und die Gestaltung eines individuellen Weiterbildungsprogrammes (für die Entwicklungsebenen: Individuum, Team, Organisation) und hier insbesondere:
 - die Analyse der Ausgangssituation,
 - die Gestaltung der Lernprozesse und der Umsetzung der damit zusammenhängenden Aufgaben (unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse aus Forschung, Praxis und Lehre),
 - die Gestaltung eines maßgeschneiderten Weiterbildungsprogramms;
- die (Weiterbildungs-) Beratung und das Coaching von Einzelpersonen, Teams und Einrichtungen;
- die Konzeption, Organisation und Durchführung von maßgeschneiderten Weiterbildungsangeboten,
 - die von der kww angeboten werden
 - die als Module in anderen Programmen enthalten sind (z.B. KHYS, YIN);
- die Vermittlung von kompetenten Referenten und Coachs;
- die Mitarbeit bei der Koordination
 - von KIT-Programmen (z.B. bei HoC)
 - von anderen PE-Programmen, z.B. mit anderen Universitäten des Landes Baden-Württemberg (z.B. HDZ);
- die Sicherstellung der Qualität der o.g. Programme und Referenten.

Die strategischen Inhalte (Analysen, Konzeptionen, ...) und die Koordination des Gesamtkonzeptes werden mit eigenen Mitarbeitenden durchgeführt. Diese haben in der Mehrzahl eine akademische Ausbildung mit einem pädagogisch-psychologischen Schwerpunkt absolviert.

Die Weiterbildungsveranstaltungen hingegen werden mit eigenen und/ oder mit externen Referenten durchgeführt. Dabei kommt der Auswahl, Gewinnung, Qualitätssicherung, Weiterentwicklung, etc. der Referenten eine große Bedeutung zu, weil hierdurch wesentlich die Qualität der

Veranstaltungen beeinflusst wird und die Referenten ihren Teil zu der in Kapitel 5.2.4 skizzierten Kulturvermittlung und -veränderung beitragen. Z.B. kooperiert die Universität Karlsruhe (TH) für das Hochschuldidaktik-Programm im HDZ (Hochschul-Didaktik-Zentrum) mit den anderen acht Landesuniversitäten in Baden-Württemberg⁷⁸.

5.3.7 Beispiele der Umsetzung des Leistungsangebotes

Im Folgenden werden nun konkrete Weiterbildungskonzepte vorgestellt⁷⁹, die an der Universität Karlsruhe (TH) durch die Autorin an der kww entwickelt wurden. Auf Basis dieser verschiedenen Konzepte werden die zuvor beschriebenen Grundlagen und Zusammenhänge an praktischen Beispielen erläutert.

5.3.7.1 Hochschuldidaktik-Zertifikat Baden-Württemberg

An dieser Stelle wird nicht der Aufbau und die Beschreibung des Hochschuldidaktik-Programms wiederholt. Vielmehr soll zum einen geprüft werden, ob und wie weit das HDZ-Programm die aufgestellten Kriterien für ein Weiterbildungsprogramm erfüllt, zum anderen sollen das HDZ-Programm und deren Aufgabenfelder ins PE-Konzept eingepasst werden.

Erfüllung der Kriterien für ein Weiterbildungskonzept durch das Hochschuldidaktik-Zertifikat Baden-Württemberg

An dieser Stelle wird das Hochschuldidaktik-Zertifikat B.-W. dahingehend überprüft, ob es die in Kapitel 5.3.5.4 festgelegten Kriterien für ein Weiterbildungskonzept erfüllt.

1. „Den Teilnehmern die Chance eröffnen, ihren IST-Kompetenz-Level einschätzen zu können“

Diese Möglichkeit der Selbsteinschätzung wird den Teilnehmenden insbesondere in Modul I des Gesamtprogramms ermöglicht. Durch die Leitfragen⁸⁰ in der Reflektionsarbeit am Abschluss des Moduls werden die Teilnehmenden explizit aufgefordert, sich Gedanken zu machen, was sich im Bereich der Lehrkompetenz verändert hat, wo sie sich zu Beginn der

⁷⁸ siehe www.hdz-bawue.de

⁷⁹ An dieser Stelle werden exemplarisch drei Weiterbildungsprogramme heraus gegriffen. Dabei ist das Hochschuldidaktikprogramm im Netzwerk Baden-Württemberg gemeinsam entwickelt worden, während die nachfolgenden zwei Weiterbildungsprogramme von der Autorin in Karlsruhe entwickelt und eingesetzt wurden. Weitere Programme der Personalentwicklung können auf den Seiten www.kww.kit.edu eingesehen werden.

⁸⁰ Leitfragen sind unter www.hdz-bawue.de unter downloads einzusehen.

Maßnahme gesehen haben und an welcher Stelle sie nach den ersten Workshops, der Lehrhospitation und den Praxisberatungen stehen, und diese Gedanken schriftlich festhalten.

Des Weiteren ist die kollegiale Lehrhospitation ein wichtiges Format im Gesamtprozess, in dem die Teilnehmenden von einem teilnehmenden HDZ-Kollegen außerhalb des eigenen Faches in einer Lehrveranstaltung begleitet werden und von diesem mündliches und schriftliches Feedback erhalten; sowohl beim Feedback-Erhalt als auch beim Feedback-Geben können sie ihr eigenes Verhalten reflektieren und im Vergleich einzuschätzen lernen (vgl. Diez et al. (2005)).

2. „sich an der Zielgruppe, deren Ausgangssituation und deren Kompetenzen orientieren“

Dieses ergibt sich zum einen aus der Zielgruppe des HDZ, die sich zudem hauptsächlich aus dem Wissenschaftlichen Mittelbau zusammen setzt, und zum anderen aus dem Angebot, welches auf die Basiskompetenzen ausgelegt ist und für die Zielgruppe der Professoren und höher nicht gedacht ist. So setzen sich die Teilnehmenden am Programm aktuell zu 1,2 % aus Professoren und zu 98,8 % aus Angehörigen des Wissenschaftlichen Mittelbaus zusammen (vgl. unveröffentlichtes Protokoll der HDZ-Vorstandsitzung vom 1.12.2009 / Stuttgart).

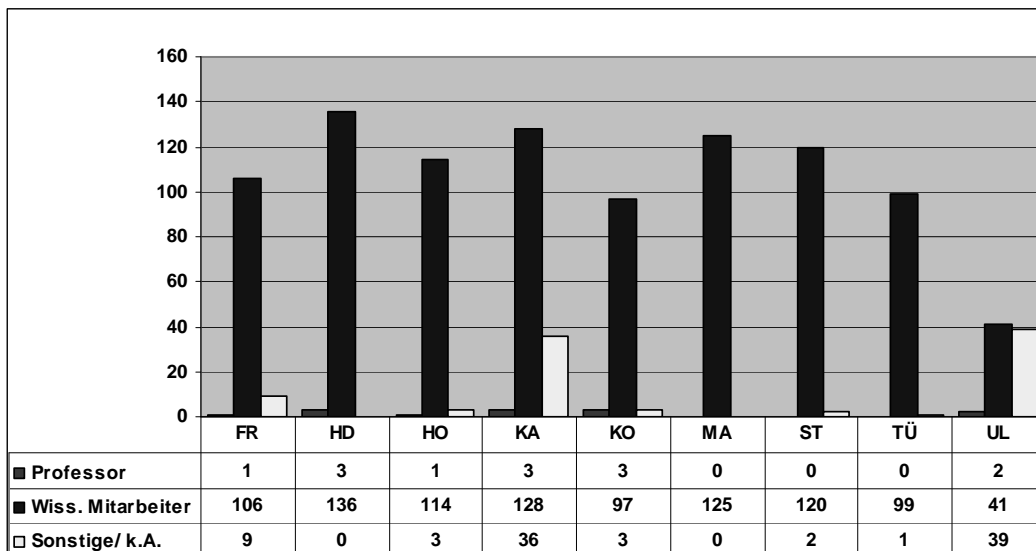


Abbildung 66: Teilnehmende am HDZ B.-W. nach Positionstatus 2008
(Interner HDZ B.-W.-Bericht 2009)

3. „Möglichkeit des Kompetenzaufbaus in mindestens einem der Handlungsfelder bieten“

Die benötigten und erwarteten Kompetenzen für die Universität Karlsruhe wurden zuvor hergeleitet. Hier nun ein Kompetenzcluster, welches jüngst von den neun am HDZ beteiligten Universitäten abgestimmt wurde. Es dient den Arbeitsstellen als Orientierung für deren weiterführenden Formate, Inhalte und die sonstige Programm-Weiterentwicklung.

**Kompetenzprofil der AbsolventInnen
des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik**

Grundlage dieses Kompetenzprofils ist die Eingabe von Kompetenzformulierungen, welche die Kolleginnen als Zielformulierungen am Ende des Zertifikatsprogramms eingereicht haben. Diese Kompetenzen wurden von der Vorbereitungsgruppe der KT 11/09 (AW, PE, SW) geclustert. Auf Grund des Clusters ergeben sich aus unserer Sicht folgende Kompetenzen, die den Kompetenzbereichen

1. Rollenklarheit (im System, als Lehrende, in der Gesellschaft)
2. Selbstreflexion, die zur kontinuierlichen Handlungsveränderungen führen
3. Selbststeuerung fördern und individuellen Bedingungen des Lernens berücksichtigen
4. Kollaborative Arbeitsformen und Methodeneinsatz
5. Kompetenzerwerb ermöglichen und fördern
6. Beratung und Kommunikation
7. Bewerten, Evaluation und Feedback

zugeordnet werden können.

(Klausurtagung des HDZ im Nov. 2009; unveröffentlichtes Papier des HDZ-B.-W.)

Abbildung 67: Kompetenzprofil der Absolventinnen des HDZ B.-W. (unveröffentlichtes Paper des HDZ B.-W., November 2009)

Vergleicht man dieses mit den erwünschten Kompetenzziele aus dem PE-Konzept, so deckt sich dies:

Kompetenzmatrix für einen Wissenschaftlichen Mitarbeiter für das Handlungsfeld Lehre

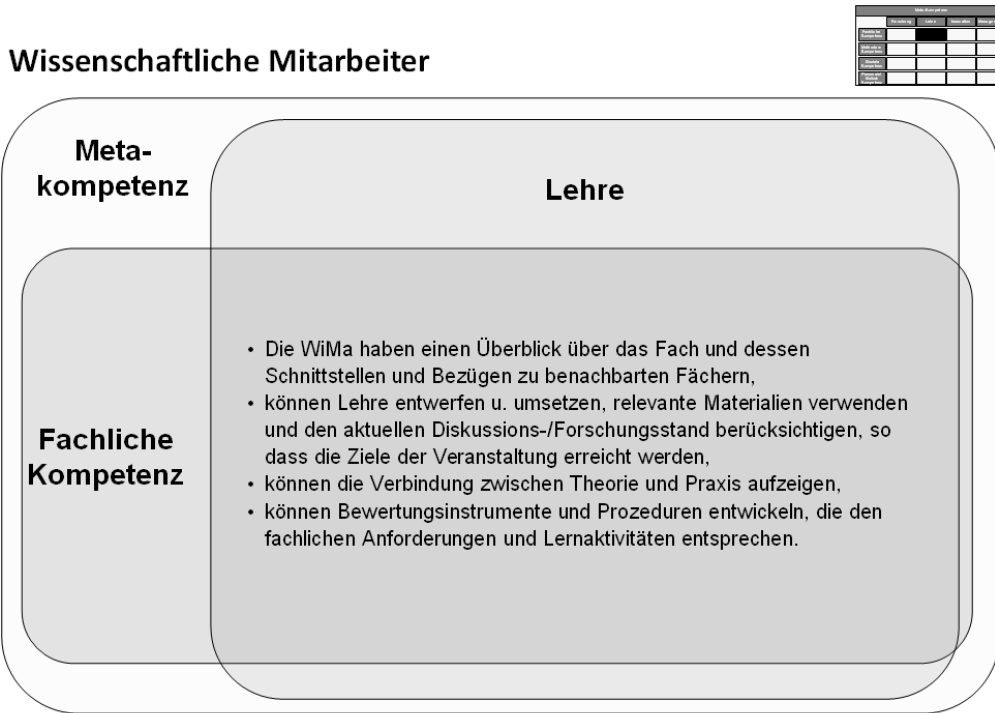


Abbildung 68: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre

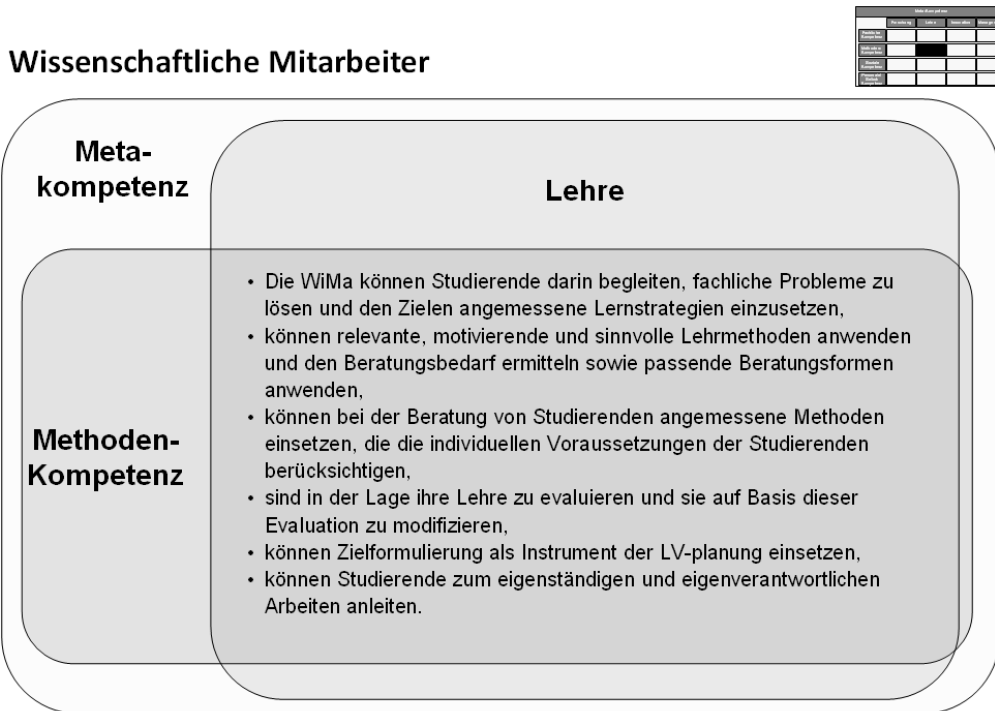


Abbildung 69: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Wissenskompetenz				
Wissenskompetenz	Wissenskompetenz	Wissenskompetenz	Wissenskompetenz	Wissenskompetenz

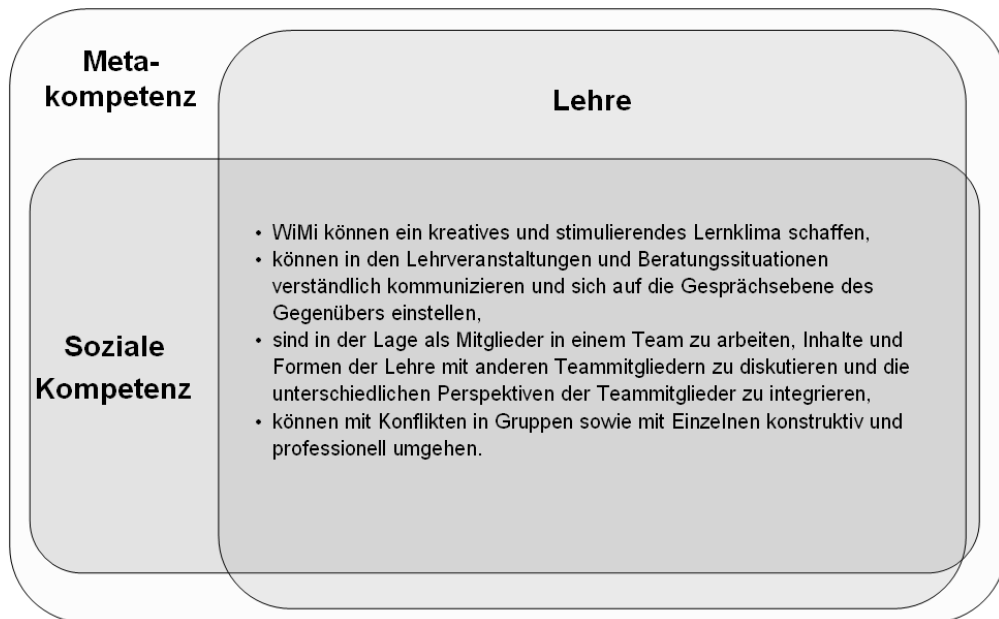


Abbildung 70: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

Wissenskompetenz				
Wissenskompetenz	Wissenskompetenz	Wissenskompetenz	Wissenskompetenz	Wissenskompetenz

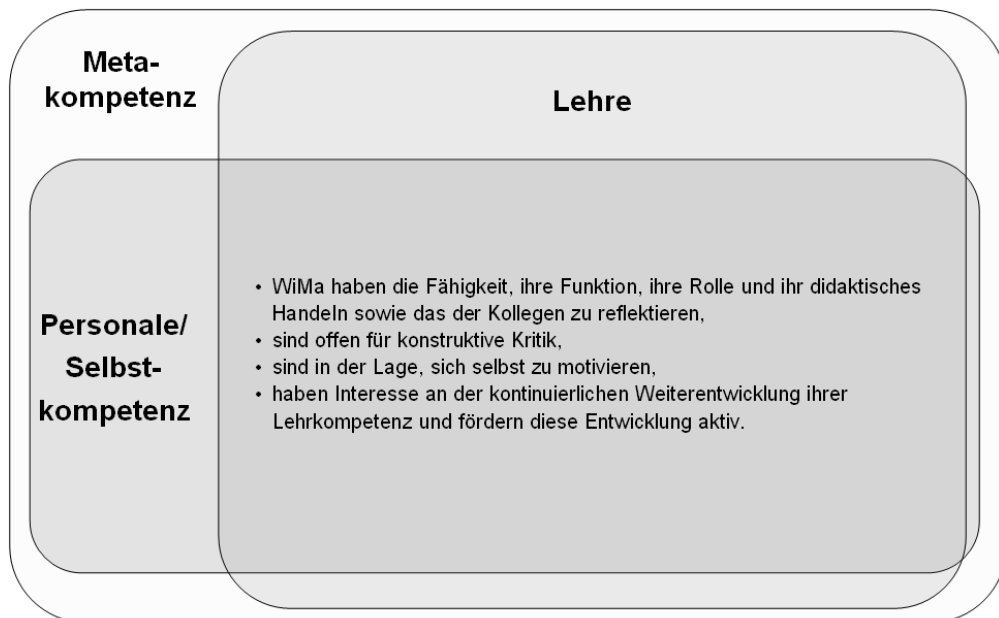


Abbildung 71: Personale- / Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Lehre

4. „passende und vielseitige Weiterbildungsformate und Methoden zum Einsatz bringen“
5. „selbstregulierendes Lernen und Metakompetenz-Aufbau einbeziehen und durch Reflektionseinheiten und Instrumente unterstützen“

6. „kurze Einheiten des Lernen – am Arbeitsplatz und außerhalb des Arbeitsplatzes in Seminaren oder Workshops – enthalten“

Weil (4.) bis (6.) auf die Formate, Instrumente und Methoden und deren Zusammenspiel innerhalb des Programms abzielen, werden sie hier gemeinsam dargestellt und behandelt.

Modul I: Wie der Aufbau und die Schaubilder zeigen, findet bereits in Modul I sowohl eine Verknüpfung von Workshops, Lehrhospitation am Arbeitsplatz, in großer Gruppe, im Tandem und in kleinen kollegialen Gruppen statt.

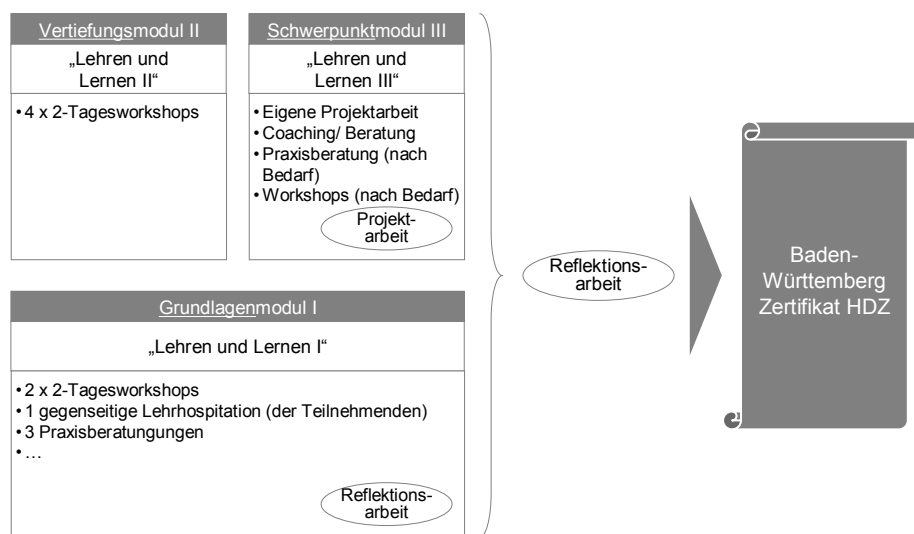


Abbildung 72: Modularer Aufbau des HDZ B.-W.

Modul II: Möglichkeit der Teilnahme an verschiedensten Workshops an der eigenen Universität, den acht weiteren Landesuniversitäten und sogar die Anerkennung eines Seminars oder Workshops außerhalb der Universität oder Tagungsteilnahme. Wichtig für die Anerkennung ist, dass Transfer in die Lehre stattgefunden hat oder der Teilnehmer dies durch ein Reflektionspapier nachweisen kann.

Modul III: hier steht im Mittelpunkt, sich im Rahmen einer Projektarbeit einem eigenen Lehrprojekt zu widmen, in dem das Gelernte aus Modul I und II sowie der eigenen konkrete Lernbedarf eingebracht wird. Dieses Projekt muss vom Teilnehmer entsprechend dokumentiert werden und das Vorgehen soll anhand von Leitfragen kritisch reflektiert werden.

Übergreifend wird von den Teilnehmern sowohl nach Modul I als auch nach dem Gesamtprozess der drei Module jeweils eine Reflektionsarbeit angefertigt und mit den HDZ-Mitarbeiterinnen besprochen.

7. „sich über einen Zeitraum von mehreren Monaten bis Jahren erstrecken“

Im HDZ-Leitfaden wird empfohlen das Zertifikat in zwei bis drei Jahre zu absolvieren.

Eine aktuelle Auswertung der Teilnehmer des HDZ-Programms an der Universität Karlsruhe von 2003 bis 2009 hat ergeben, dass die 67 Teilnehmer, die erfolgreich mit dem Zertifikat abgeschlossen haben, im Durchschnitt 2 ½ Jahre mit dem Erwerb des Zertifikats beschäftigt waren (vgl. unveröffentlichte Auswertung des HDZ-Datenmaterials der Arbeitsstelle Karlsruhe (2009)).

8. „je nach Zielgruppe den Erwerb eines Zertifikates ermöglichen“

Die HDZ-Ordnung legt fest, dass durch die Teilnehmer nach 200 Stunden ein Zertifikat des Landes Baden-Württemberg erworben werden kann. Dieses ist in Kapitel 3.2.3 bereits ausführlich dargestellt.

HDZ-Programm als Teil eines PE-Konzepts

Diese Frage muss zum einen auf der Programm-Ebene gestellt werden. Das heißt, Kompetenzen, die wir bei den Wissenschaftlern im wissenschaftlichen Mittelbau erwarten, müssen im HDZ-Programm auch tatsächlich aufgebaut werden. Hier kann festgehalten werden, dass das HDZ für den Bereich der Lehre diese Kompetenzen für den Basis-Level anstößt und damit als Programm für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter geeignet ist.

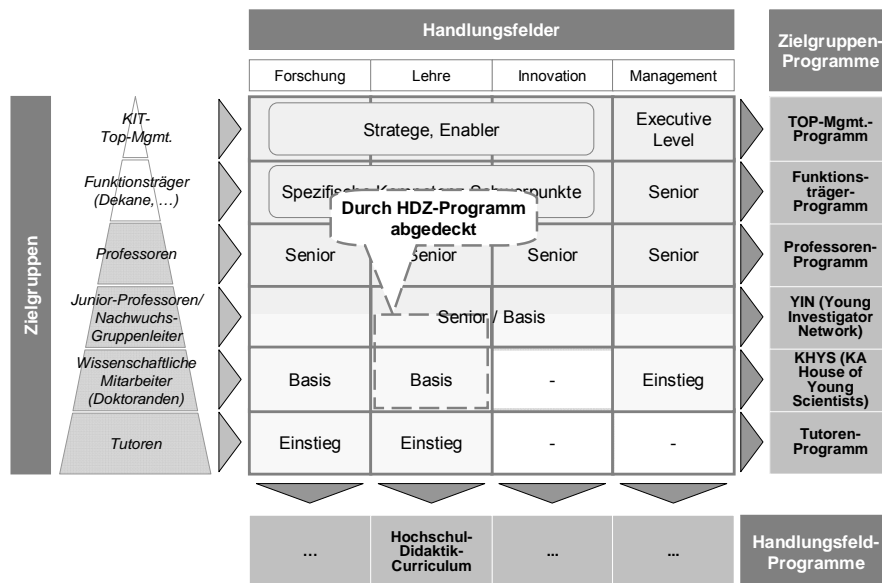


Abbildung 73: Das Hochschuldidaktik-Programm als Teil des Kompetenzaufbaus des Handlungsfeldes ‚Lehre‘

Soll die Lehrkompetenz der Professoren erweitert werden, kann auf dem HDZ-Programm aufgebaut werden; es muss aber mit spezifischen Formaten für diese Zielgruppe angereichert werden.

Fazit: das HDZ-Programm kann von den Universitäten als Teil ihrer PE genutzt werden, das HDZ nimmt bereits einen Teil der PE wahr.

5.3.7.2 Keys2Competence

Das Weiterbildungsprogramm ‚Keys2Competence‘ wurde 2007 von der Autorin auf Grund des Bedarfs der Wissenschaftlichen Mitarbeiter konstruiert (vgl. Diez; Gabriel (2010) voraussichtlicher Druck). Hierbei wurden die in Kapitel 5.3.5.4 festgelegten Kriterien für ein Weiterbildungskonzept berücksichtigt.

Es handelt sich um ein Programm, das Wissenschaftlichen Mitarbeitern angeboten wird, die sich am Ende ihrer Promotionszeit befinden und sich auf ihre weitere Karriere vorbereiten.

Mit der herannahenden Fertigstellung der Dissertation – an der Universität Karlsruhe (TH) sind dies laut Promotionsordnung durchschnittlich rund vier Jahre – stehen Nachwuchswissenschaftler/innen vor einer Phase des Umbruchs, die nicht zuletzt aufgrund des hohen Individualisierungsgrades in der Promotionszeit Verunsicherung hervorruft. Spätestens jetzt überlegt sich jeder Promovent, was der nächste Schritt sein und wie dieser vorbereitet werden könnte. Der Wunsch nach Orientierung und Neuausrichtung wird zum Ende hin immer stärker (vgl. Bornmann, Enders (2002)); er bezieht sich auf die eigenen Kompetenzen und Ziele sowie auf die Karriereplanung – und nicht zuletzt auf die damit einhergehende Entscheidung für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere. Aus diesen Bedürfnissen ergeben sich die Anforderungen an ein entsprechendes Weiterbildungsangebot.

Hinsichtlich der Weiterbildungsangebote für Promovierende bedeutet dies, dass zur Bewältigung dieser Anforderungen die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen eine zunehmende Rolle spielt. Dabei lässt sich die Notwendigkeit dieser Kompetenzen nicht dichotomisch auf Wissenschaft oder Praxis beschränken und damit auch nicht nur auf eine entsprechende Karriere innerhalb oder außerhalb der Universität. Um eine umfassende und nachhaltige Unterstützung bieten zu können, sollte vielmehr das Augenmerk darauf liegen, die Nachwuchswissenschaftler/innen in die Lage zu versetzen, ausgehend von den bereits vorhandenen Kompetenzen, ihre Fähigkei-

ten und Fertigkeiten selbstgesteuert weiterzuentwickeln, und zwar im Hinblick darauf, wo ihre eigenen Ziele liegen und wie sie dahin gelangen können.

Verfolgt eine Hochschule – wie in diesem Falle die Universität Karlsruhe (TH) - strategische Überlegungen, ihren akademischen Nachwuchs besser zu fördern, bietet diese ganzheitliche Perspektive auch für die Universität einen Mehrwert. Gerade im Bereich der Ingenieurwissenschaften wagen die frisch Promovierten wegen der für sie notwendigen Praxiserfahrung erst einmal den Schritt in die Industrie, kommen aber auch oft wieder an die Hochschule zurück. Hier kommt zum Teil auch der Alumni-Gedanke ins Spiel: anzunehmen ist, dass mancher an seine Alma Mater zurück geht, wenn man dort gut gefördert worden ist (vgl. Erfahrungen amerikanischer Universitäten).

IST-Kompetenz und Selbstreflexion

Wie jede ‚Krise‘ bietet die Umbruchsituation, in der sich Nachwuchswissenschaftler/innen befinden, eine Sensibilisierung und das Potenzial für Richtungsänderung und Wachstum, das sinnvoll genutzt werden kann. Denn insbesondere in diesen Phasen bestehen die Bereitschaft und der Bedarf, sich seine bisherige Entwicklung offen und selbstkritisch anzusehen und sich neuen Impulsen und Phasen der Reflexion wie auch Veränderungen zu öffnen (vgl. Dose (2004), S. 46).

Dieser Ausgangsgedanke ist einer der wesentlichen Ansätze, der dem Weiterbildungsprogramm zugrunde liegt.

Die jungen Akademiker/innen werden in dieser Phase wie nachfolgend beschrieben begleitet und unterstützt, ihre überfachlichen Kompetenzen durch die Ausbildung bzw. Erweiterung der Selbstreflexionsfähigkeit selbstgesteuert weiterzuentwickeln: Die Personen werden gezielt darin angeleitet, über das eigene Vorgehen und Handeln sowie über die ablaufenden Denk- und Erfahrungsprozesse zu reflektieren, und dabei Metakognition auszubilden (vgl. Metzger (2002) in: Nuesch et al. (2005)). Dies zieht sich als roter Faden durch alle Präsenzveranstaltungen und die eingesetzten Instrumente der Selbstlernphase hindurch (vgl. Dubs (2009), S. 328ff).

Das Programm-Angebot ‚Keys2Competence⁸¹‘

Für die Entwicklung des Programms ‚Keys2Competence‘ wurden zum einen Bedarfsanalysen und Interviews mit der potenziellen Zielgruppe geführt. Zum anderen konnte von der praktischen Erfahrung bei der Programmentwicklung für diese und andere hochschulnahe Zielgruppen profitiert werden, die in der kww und an anderen Weiterbildungseinrichtungen an Universitäten durchgeführt, erprobt und wissenschaftlich begleitet wurden: Insbesondere haben das Mentoringprogramm ‚Tandemplus‘ (vgl. Leicht-Scholten (2005)) und das Weiterbildungsprogramm ‚Frauen in Führungspositionen‘ (FiF)⁸² (vgl. Gabriel (2006)) als wichtige Erfahrungsquellen Pate gestanden.

Ziel der Qualifizierungsreihe ‚Keys2Competence‘ ist die Entwicklung und Erweiterung der jeweils individuellen überfachlichen Kompetenzen (insbesondere der Metakompetenz) für den direkten Transfer in den Berufsalltag wie auch als Grundlage für eine zukunftsweisende Karriereplanung. Modular aufgebaut und fein aufeinander abgestimmt, verknüpft das Programm für die Dauer von sieben Monaten Präsenz- und Selbstlernphasen mit einer breit angelegten Lernprozessbegleitung, wobei durch einen hohen Reflexionsanteil eine fortlaufende Verbindung mit der metakognitiven Ebene angestrebt wird. Abgeschlossen wird die Qualifizierungsreihe mit einem Zertifikat der Universität Karlsruhe (TH).

Die Teilnehmergruppe setzt sich dabei sowohl aus Nachwuchswissenschaftler/innen als auch Young Professionals (d.h. jungen Akademiker/innen, die sich nach wenigen Jahren Berufserfahrung ebenfalls in der Situation mit dem Wunsch nach (Neu-)Ausrichtung befinden) aus Wirtschaft und Industrie zusammen. Dadurch wird von Anfang an ein Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis hergestellt, der auf die Gegebenheiten und Anforderungen außerhalb des universitären Umfelds vorbereiten kann.

Das Programm besteht aus den folgenden beschriebenen Elementen, die mit unterschiedlichen Lern- und Arbeitsformen gestaltet und unterstützt werden:

⁸¹ s. <http://www.keys2competence.de> (1.12.2008)

⁸² s. <http://www.kww.uni-karlsruhe.de/FiF.php> (1.12.2008)

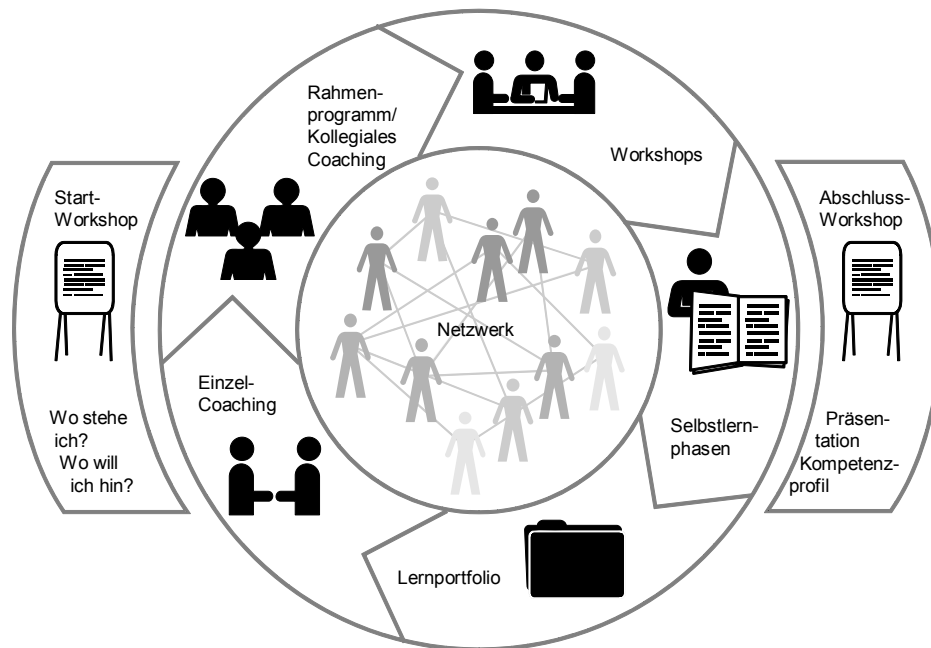


Abbildung 74: Lern- und Arbeitsformen bei Keys2Competence

In praxisnahen *Workshops* (sieben meist eintägigen Präsenzveranstaltungen) werden Themen mit Bezug auf die gewünschte Kompetenzerweiterung gemeinsam erarbeitet und vertieft. Ausgangspunkt und Herzstück ist dabei der – in diesem Fall zweitägige – Startworkshop ‚Standortbestimmung und Zielanalyse‘, in dem die Auseinandersetzung mit den Kompetenzen, Potenzialen und Lernfeldern jedes Teilnehmenden erfolgt. Durch eine individuelle Zielformulierung wird die Grundlage für die weitere Arbeit gelegt; sie wird im weiteren Lernprozess regelmäßig herangezogen und überprüft. Dieser Workshop bildet zusammen mit den beiden darauf folgenden Workshops (‚Berufliche Kommunikation und Selbstpräsentation‘ sowie ‚Arbeiten im Team‘) den ersten Teil und das Fundament dieser Weiterbildungsreihe. Dieses Paket der drei thematisch festgelegten Grundlagenmodule umfasst somit den Blick auf sich selbst, auf die Gruppe und die ‚Außenwelt‘. Die Themen der darauf aufbauenden folgenden drei Bausteine (Wahlmodule) wählen die Teilnehmenden zu Beginn des Programms gemeinsam aus einem Themenpool (z.B. Konfliktmanagement, Präsentation, Führungsstil, Wissensmanagement, etc.)⁸³; wobei die jeweils individuellen Anliegen der Teilnehmenden, deren Herausforderungen und

⁸³ Darüber hinaus besteht das Angebot an die Teilnehmer, ein Thema vorzuschlagen, das im Themenangebot nicht vertreten ist, und auch darüber abzustimmen. Dies wird ermöglicht, sofern es sich inhaltlich und organisatorisch machbar ist.

Aufgaben aus den Arbeitsfeldern dienen als Grundlage und ‚inhaltliche Füllung‘ der Workshops.

Die Vor- und Nachbereitung der Präsenzveranstaltungen erfolgt in *Selbstlernphasen*, v.a. auch deshalb, weil in den Präsenzphasen das Hauptaugenmerk auf Übung, Erprobung und Austausch liegen soll. Das Programm unterstützt dies u. a. durch die Bereitstellung einer geschützten internetbasierten Kommunikationsplattform. Hier finden sich Unterlagen, vorbereitende und weiterführende Aufgaben, Links und Literaturhinweise zur Themenerarbeitung. Ein Diskussionsforum ermöglicht den unkomplizierten Austausch unter den Teilnehmenden sowie zwischen ihnen und den Referenten.

Die notwendige und angestrebte Reflexion des Gelernten und der Transfer in die berufliche Praxis werden in den Phasen zwischen den Präsenzveranstaltungen, vor allem durch die Erstellung eines *Lernportfolios* angeregt, das schließlich in ein Kompetenzprofil mündet. Im Lernportfolio, bildlich zu sehen als eine Art ‚Künstlermappe‘, dokumentieren und reflektieren die Teilnehmenden ihren Lernprozess und ihren Kompetenzgewinn. So dokumentieren sie Lernerfolge, Fragen, Kompetenzerprobungen etc., wählen aus diesen die für sie wesentlichen Gesichtspunkte aus und stellen diese zusammen. Mit dem Ziel sich die eigenen Kompetenzen bewusst zu machen, entwickeln sie aus dem Portfolio ihr *Kompetenzprofil*, das sie im Abschlussworkshop der Gruppe präsentieren. Das Feedback der Gruppe dient abschließend als hilfreiche Anregung und wertvolles Korrektiv. Dieses Instrument unterstützt die Selbsteinschätzung die Präsentation gegenüber Dritten – beispielsweise als Grundlage und Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen.

Jede/r Teilnehmerin hat darüber hinaus die Möglichkeit, zu einem selbst gewählten Zeitpunkt eine *Einzel-Coaching-Sitzung* bei einem mit der kww kooperierenden Coach (Diplom-Psychologen) in Anspruch zu nehmen. Diese zielgerichtete, temporäre Begleitung dient der vertieften Behandlung individueller Fragestellungen, die sich während des Lernprozesses oder auch schon aus dem ersten Baustein herauskristallisiert haben, wie etwa, größere Klarheit über die berufliche Ausrichtung zu gewinnen. Das Coaching bildet ein weiteres Element in dem Bestreben, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, die persönlichen Kompetenzen zu erweitern und die formulierten Ziele zu erreichen (vgl. Gabriel 2006).

Mit einem *Rahmenprogramm*, das nach oder zwischen den Präsenztagen angeboten wird, sollen der Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern und deren Netzbildung weiter vorangetrieben und auch einmal ein ‚Blick über den Tellerrand‘ gewagt werden, beispielsweise durch die Erprobung von Teamentwicklungsmaßnahmen oder ein Kamingespräch, bei dem jeweils eine Führungskraft aus der Industrie und eine Professorin aus der Universität berichten. Die Teilnehmenden werden des Weiteren mit der Methode des *Kollegialen Coachings* vertraut gemacht, mit der sie angeleitet werden, sich selbst moderierend in Fragen und Problemstellungen des beruflichen Alltags gegenseitig zu unterstützen.

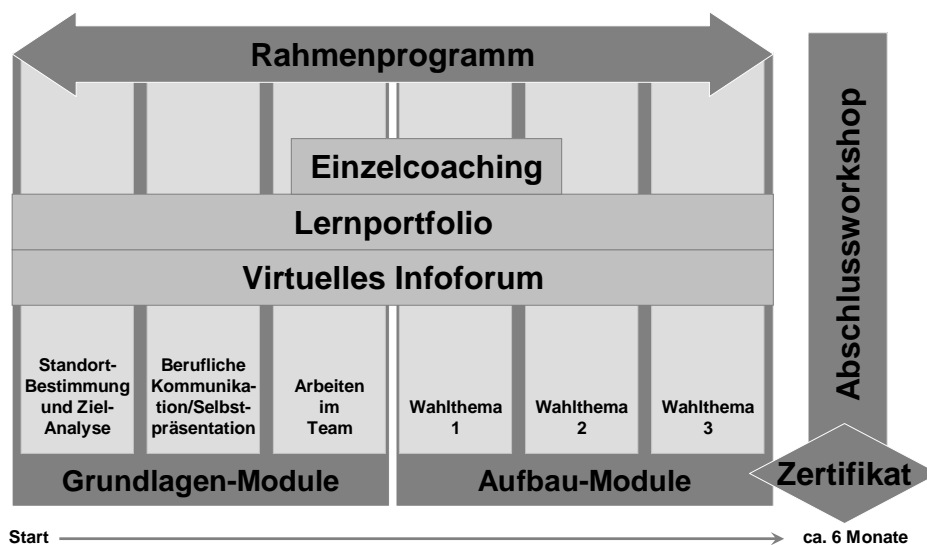


Abbildung 75: Programmaufbau von Keys2Competence

Während des Programms wachsen die Teilnehmenden zu einer Lerngruppe zusammen – ein nicht zu unterschätzender Teil des Kompetenzaufbaus: Indem sie gemeinsam Kompetenzen erproben und Erfahrungen austauschen, werden wertvolle Synergieeffekte freigesetzt. Die Gruppengröße mit 12-14 Teilnehmenden erweist sich bei dem hohen Praxis- und Reflexionsanteil in den Präsenzphasen als ideal. Hierbei spielt neben dem sehr erfahrenen Trainerteam das Potenzial und die Motivation der Gruppe eine große Rolle. Angestrebt wird, dass diese Lerngruppe auch über das Ende des Programms hinaus Bestand hat, um so weiterhin z.B. das kollegiale Coaching zu ermöglichen. Die im Rahmen des gemeinsamen Prozesses entstandene Gruppe bzw. Teile der Gruppe werden so ein wichtiger Bestandteil des *Netzwerks* der Teilnehmenden.

Resümee

Die persönliche Rückmeldung der bisherigen Teilnehmer:

- drei Gruppen á 12 Teilnehmenden
- nach einem Zeitaufwand von 110 Unterrichtseinheiten⁸⁴
- bei einer Durchmischung von 2/3 Universitätsmitarbeitenden und 1/3 externen aus der Industrie

durch Abschlussgespräche und Evaluationen – es gibt schriftliche Befragungen nach den einzelnen Präsenzbausteinen, eine Zwischenevaluation nach der Hälfte des Programmdurchlaufs sowie eine Abschlussevaluation am Ende der Reihe – zeigen durchweg positive Reaktionen.

Von den befragten Teilnehmer/innen wird geäußert, dass „solche Themen“ bei Nachwuchswissenschaftlern bisher „von niemandem eingebracht“ wurden (der Bereich der überfachlichen Kompetenzentwicklung bisher also eher wenig angeregt wurde).

Besonders deutlich wird, dass die Teilnehmer zuvor bisher selten oder nie Gelegenheit bzw. die entsprechende Anleitung erfahren hatten, über ihre Lern- und Erfahrungsprozesse und damit das eigene Handeln zu reflektieren und damit einen Gewinn „über den Tag hinaus“ zu erhalten, der sie weiter trägt. Das Bewusstsein darüber stärkt die Teilnehmer: „Dies schärft den Blick und eröffnet zusätzliche Wege der Orientierung.“ (Schriftliche-Teilnehmeraussage 2008).

Die angestrebte Netzwerkbildung funktioniert: Aus der letzten Teilnehmergruppen hat sich ein regelmäßiger Stammtisch gebildet, bei dem der persönliche Kontakt gehalten wird, aber vor allem auch Fragen und Probleme des Arbeitsalltags aufgegriffen und gemeinsam diskutiert werden können. Die Treffen sind prinzipiell auch anderen Durchgängen zugänglich. Diese Form des Austauschs hat beim letzten Durchgang das zunächst geplante ‚strukturierte‘ kollegiale Coaching ersetzt bzw. abgelöst.

Ausgehend vom erläuterten Praxisbeispiel lautet zusammenfassend die Erkenntnis, dass Angebote für Nachwuchswissenschaftler, die auch auf eine Karriere außerhalb der Universität zielen, eine prozessorientierte und individualisierte Gestaltung aufweisen bzw. unterstützen sollten.

⁸⁴ Eine Unterrichtseinheit wird mit 45 Minuten berechnet

Dabei lassen sich folgende Merkmale herausstellen:

- Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, ihren aktuellen ‚Standort‘ einzuschätzen und diesen zu bestimmen (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (1)).
- Vielfalt und Wahlmöglichkeiten der Themen – nicht komplett vorbestimmt, sondern Programm-Zusammenstellung im Abgleich mit Selbst- und Fremdanalyse – (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (2)+(3)+(4)).
- Vielfalt und Individualisierung bzgl. Lern- und Arbeitsformen, die Einzelcoaching, Workshops, Selbstlernphasen mit einander verbinden (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (3)+(5)+(6)).
- Starkes Eingehen auf die Gruppe sowie Nutzung der Gruppenressourcen für alle, z.B. durch Kollegiales Coaching (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (5)).
- Zeitlich ausgedehntes und systematisch aufgebautes Programm (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (7)).
- Die Teilnehmer bekommen ihre erfolgreiche Teilnahme, eine Abschlussarbeit und ihre Qualifizierung bescheinigt (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (8)).

5.3.7.3 Young Investigator Network (YIN)

Das YIN wird von Nachwuchsgruppenleitern und Juniorprofessoren des KIT gebildet. Um diese Zielgruppe zu stärken, hat das KIT das Young Investigator Network ins Leben gerufen.

Dieser Zielgruppe ist gemeinsam, dass alle die Postdoc-Phase hinter sich haben, vor einer regulären W 3 Professur oder sonstigen Führungspositionen in Industrie und Wirtschaft stehen und sowohl ihre eigene Stelle als auch die ihrer Mitarbeitenden selbst eingeworben haben.

Die Grundidee des YIN wurzelt im Zukunftskonzept der Universität Karlsruhe (TH), als ein Instrument zur Erreichung der KIT-Vision *„Maßstäbe setzen in der Nachwuchsförderung“*. Man wollte ein selbstverwaltetes Netzwerk für alle Nachwuchsgruppenleiter schaffen.

Das Netzwerk vertritt seine Ziele basisdemokratisch, durch eine monatliche Vollversammlung und drei gewählten Sprechern. Dazu stehen der Gruppe ein Budget von 200.000 Euro zur Verfügung und eine Teamassistenz.

Seine Ziele beschreibt das YIN wie folgt⁸⁵:

- bestmögliche Unterstützung und Weiterbildung der unabhängigen Nachwuchsgruppenleiter/-innen und Juniorprofessoren/-innen am KIT,
- gemeinsame und demokratische Interessensvertretung,
- individuelle Weiterbildung mit dem Fokus auf Führungs-/Lehr- und Managementaufgaben,
- Plattform für Informations- und Erfahrungsaustausch,
- nachhaltigen Vernetzung innerhalb des YIN und des KIT,
- Öffentlichkeitsarbeit für das KIT und die Nachwuchsgruppenleiter,
- organisatorische Unterstützung,
- Integrationshilfe am KIT,
- und einer nachhaltigen Karriereplanung.

Unter diesen Zielsetzungen und anhand der wesentlichen Kriterien wurde für die Zielgruppe gemeinsam mit den Teilnehmenden ein spezielles Weiterbildungsprogramm entwickelt.

So ist es Ziel des Weiterbildungsprogramms, die Mitglieder verstärkt in den Bereichen Leadership, Management, Persönlichkeitsentwicklung und Lehrkompetenz entsprechend ihres Bedarfs individuell zu unterstützen und zu qualifizieren. Am Ende ihres Vertrages sollen die Mitarbeitenden für den Schritt in eine Professur, in eine Führungsposition in der Industrie oder als Fachexperte vorbereitet sein.

Gesamtgestaltung

Das Weiterbildungsprogramm besteht aus unterschiedlichen Formaten, die von den Teilnehmern individuell ihrem Bedarf entsprechend ausgewählt werden können. Dabei sind die jährliche Standortbestimmung und die individuelle Beratung durch eine Weiterbildungsberaterin Pflichtbausteine.

Mögliche Angebote, welche für die Teilnehmenden zur Verfügung stehen:

- jährliche / zu Beginn halbjährliche Standortbestimmung.
- Workshopreihe: Jährlich neu konzipierte und am Bedarf der Mitglieder orientierte Workshops mit jeweils einem Thema pro Monat.

⁸⁵ Mehr dazu findet man unter www.yin.kit.edu Stand 30.12.2009.

- Coaching: Prozessberatung zur Unterstützung und Begleitung vor allem in Führungs- und Leitungsaufgaben.
- Mentoring-Programm: Workshop zur Klärung von Mentoring und Unterstützung im Findungsprozess beim geeigneten Mentor sowie Betreuung von Mentor und Mentee im Prozess.
- Leadership-Excellence: Einwöchiger Intensivkurs mit obligatorischer selbstgesteuerter Selbstlernphase zur Kompetenzerweiterung in den Bereichen Führung und strategischen Management.
- Hochschuldidaktik: Kompetenzaufbau in der Lehre, Möglichkeit zum Erwerb des hochschuldidaktischen B.-W. -Zertifikats.
- Get together: spannende hochschulpolitische Themen, Kennenlernen von interessante Persönlichkeiten und Lebenswegen, etc. zwecks vielfältiger Vernetzung innerhalb des Netzwerks.

Folgende Lern- und Arbeitsformen spielen eine besondere Rolle: Themenspezifische Seminar mit Experten, Workshops zu gemeinsamen Fragestellungen einer Teilnehmergruppe, kollegiale Beratung, Peer-Mentoring, Mentoring, selbstgesteuerte Lernphasen, einwöchige Intensivkurse, Einzelberatung, Coaching, Kamingespräche, Expertenvorträge.

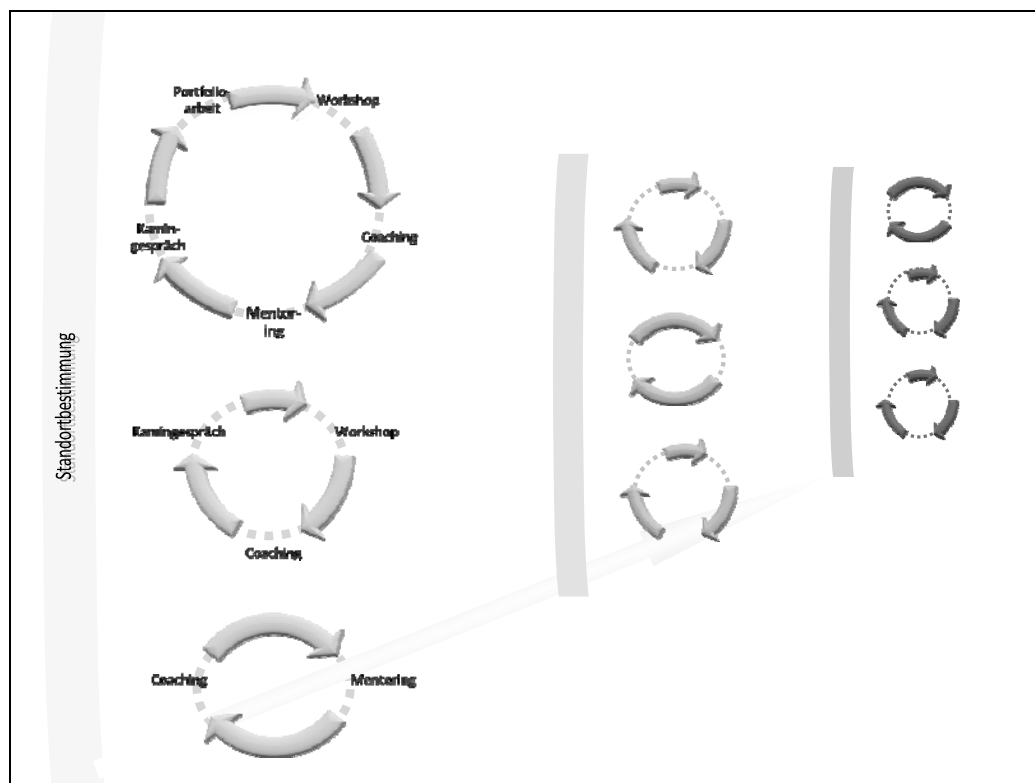


Abbildung 76: Skizze möglicher Weiterbildungsprozesse in YIN

Ein besonderes Augenmerk wird auf eine regelmäßige Standortbestimmung gelegt, bei der mit den Teilnehmern die Lebensplanung intensiv analysiert wird, die Ziellinie überprüft wird und analysiert wird was individuell benötigt wird, um in der vorgegebenen Zeit die Ziele zu erreichen. Auf dieser Grundlage werden dann die Workshops für die Gesamtgruppe und der individuelle Bedarf erfasst und zwischen den Teilnehmenden und einer Weiterbildungsberaterin Entwicklungspläne gemeinsam erarbeitet. Hier wird nochmals deutlich, dass umso weiter die Teilnehmenden auf ihrem Karriereweg fortgeschritten sind, desto individueller werden Bedarf und Bedürfnisse. Wichtige Komponenten sind deshalb Formen ‚kollegialer Unterstützung‘, die Gestaltung der Angebote, die zur metakognitiven Reflexion anregen, und der Erfahrungsaustausch der Kollegen im Netzwerk des YIN.

Dauer der Begleitung

Das Programm steht den Mitgliedern des YINs ab der Aufnahme ins Netzwerk bis zum Weggang vom KIT, bzw. zum Verlust des Status. Geplant wird mit einer theoretisch möglichen Phase von vier bis fünf Jahren.

Resümee

Die persönliche Rückmeldung durch Rückmeldegespräche und regelmäßige Evaluationen – es gibt schriftliche Befragungen nach den einzelnen Präsenzbausteinen, eine externe aktuelle Zwischenevaluation (durch Künzel, Mappes (2010) voraussichtlicher Druck) der bisherigen Teilnehmergruppen, mit der seit einem Jahr an diesem Weiterbildungsprogramm gearbeitet wird, sieht sehr positiv aus:

- Von den 49 Netzwerkmitglieder des YIN sind 34 aktiv am Weiterbildungsprogramm beteiligt (also rund 70 % der)⁸⁶.
- Der durchschnittliche Zeitaufwand im ersten Jahr beträgt 65 Unterrichtseinheiten (UE), die von einer Spanne von 168 UE bis einem Minimum von acht UE reichen⁸⁷.

Die befragten Teilnehmer äußern, dass der Gewinn des YIN-Netzwerks im gemeinsam konzipierten Weiterbildungsprogramm besteht, dass auch wenn die eigene Zielsetzung jedem Einzelnen schon zuvor bewusst war, das geplante und reflektierte Herangehen an die Kompetenzerweiterung

⁸⁶ Stand der Zählung und Auswertung vom 03.09.2009.

⁸⁷ Absolut wurden von Oktober 2008 bis Oktober 2009 bis zu 220 UE angeboten.

und den eigenen beruflichen Weg sehr gewinnbringend ist und als ein Mehrwert wahrgenommen wird (Schriftliche Teilnehmernaussage 2009).

Nach den Evaluationsergebnissen von Künzel; Mappes wird insbesondere das individuell wählbare Weiterbildungsprogramm als großer Vorteil der YIN empfunden und als ein stark verbindendes Element erlebt (vgl. Künzel; Mappes (2010) im Druck).

Abschließend soll die Weiterbildungskonzeption auf die acht Kriterien aus Kapitel 5.3.5.4 bezogen und bewertet:

- Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, ihren aktuellen ‚Standort‘ einzuschätzen und zu bestimmen (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (1)).
- Nicht vorbestimmte Vielfalt und Wahlmöglichkeiten der Themen, sondern im Abgleich mit Selbst- und Fremdanalyse zusammengestellt (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (2)+(3)+(4)).
- Vielfalt und Individualisierung der Lern- und Arbeitsformen etwa mit einander verbunden Einzelcoachings, Workshops, Selbstlernphasen, etc. (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (3)+(5)+(6)).
- Starkes Eingehen auf die Gruppe und Nutzung der Gruppenressourcen für alle, z.B. durch Kollegiales Coaching und Get together (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (5)).
- Zeitlich ausgedehntes und systematisch aufgebautes Programm (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (7)).
- Die Teilnehmer bekommen ihre erfolgreiche Teilnahme an den Einzelbausteinen bescheinigt, allerdings ist aktuell noch nicht entschieden, wie der Gesamtprozess durch eine Abschlussleistung zertifiziert werden soll (siehe Kapitel 5.3.5.4, Kriterium (8)). Angedacht ist von den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgehend eine Abschlussarbeit, die für ein Zertifikat der Universität Karlsruhe (TH) notwendig, ist in Form eines Bewerbungsportfolios zu erstellen und sie durch Peers optimieren und bewerten zu lassen.

Diese Erkenntnisse stärken die Annahme, dass man mit zunehmendem (Kompetenz-) Entwicklungsfortschritt von Personen und auch von Gruppen verstärkt individueller arbeiten muss. Für eine karriereförderliche Unterstützung der Wissenschaftler sind - ausgehend davon, dass sie sich über die jeweils eigene Situation und die eigenen Ziele klar sind - vor allem individuelle Wahlfreiheit und inhaltliche Mitbestimmung wichtig. Kein Ziel und kein

Weg ähnelt dem anderem: das Bewusstsein darüber sowie die Konsequenzen daraus (welche Ressourcen und Potenziale man mit sich bringt, welche man weiterentwickeln will und muss) bilden die Basis für eine erfolgreiche Karriere – innerhalb wie außerhalb der Hochschule.

5.3.8 Förderung der Kultur durch das Personalentwicklungskonzept

Es stellt sich die Frage, mit welchen konkreten Maßnahmen eine gemeinsame Kultur aufgebaut werden kann, die

1. den Aufbau einer Lernenden Organisation unterstützt,
2. das Lehren als eine wertzuschätzende Aufgabe der Wissenschaftler betrachtet, die den Forschungsaufgaben gleichgestellt ist, und
3. den Ausbau von überfachlichen Kompetenzen fördert.

Die gewünschte Kultur muss also - ausgehend von den Zielen der Universität - durch konkrete Personalentwicklungsmaßnahmen wie z.B. abgestimmte Lehr-/ Lernprozesse etc. angestrebt werden.

In Kapitel 2 wird erläutert, dass Universitäten unter kulturellen Aspekten dadurch gekennzeichnet sind, dass neben einer ‚Universitäts-Kultur‘, die den Geist der Universität ausmacht, mehrere – meist heterogene – ‚Subkulturen‘ existieren. Sollen nun an einer Universität einheitliche PE-Konzepte eingeführt werden, muss das PE-Konzept einerseits eine Standardisierung in Richtung ‚Universitätskultur‘ anstreben (weil sonst keine einheitlichen Karrierepfade, Mindeststandards für überfachliche Kompetenzen, etc. eingeführt werden können), andererseits aber (z.B. durch die Modularisierung der Programme) auch eine sehr hohe Flexibilität bieten, um die ‚Subkulturen‘ mit ihren verschiedenen Ansprüchen/ Levels/ etc. einfangen zu können.

Das heißt, dass man die von Becher und Trowler (2008) gefundenen Zusammenhänge der Unterschiedlichkeit von Fachkulturen in die Konzeption des PE-Konzeptes und der PE-Programme einfließen lassen muss und die Fachkulturen zielgruppenspezifisch (spezifisch bzgl. der von Becher und Trowler gefundenen Charaktere) ‚überleben‘ lassen, auch wenn Management und Verwaltung dadurch schwierig werden. Die Modularisierung kann noch dadurch spezifiziert werden, dass die Fachdisziplinen eigene Module – in Zusammenarbeit und Unterstützung durch die Personalentwicklung – einbringen können. Eine solche Herangehensweise hat entscheidende Vorteile:

- durch die Modularisierung können für den PE-Anbieter große Synergieeffekte erzielt werden;
- durch die Modularisierung kann der PE-Anbieter gezielt auswählen, welche Module von eigenen Experten angeboten und welche von extern bezogen werden sollen (siehe auch das Strategie-Kapitel 5.3.6);
- die Einführung neuer Programme und Konzepte kann mit Schwerpunktmodulen begonnen werden, die dann im Laufe der Zeit Schritt für Schritt erweitert werden;
- zugleich können bestimmte Elemente der PE (z.B. Prozesse zur Mitarbeiter-Beurteilung, etc.) für alle Führungskräfte verpflichtend eingeführt werden (für alle Erstlehrenden z.B. Modul 1 ‚Fit für die Lehre‘) und alle Personengruppen ein bestimmtes Pflichtprogramm – verteilt über mehrerer Jahre – zu erfüllen haben bzw. ihre Qualifizierung in Form eines Kompetenzportfolios nachzuweisen haben.
- die ‚Kunden‘ der PE können sich in manchen Bereichen sukzessive mit den neuen Angeboten vertraut machen, damit sich eine ‚PE-Kultur‘ überhaupt entwickeln kann.

Im vorliegenden Konzept werden zwar passgenaue und systematisch aufgebaute Ansätze entwickelt, sie müssen aber mit dem Ansatz einer bildungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung kombiniert werden, weil Universitäten aktuell diesen Ansatz verfolgen (vgl. auch Becher; Trowler (2008) Kap.9 und Hansen (2000) hinsichtlich einer Balance zwischen dem Gesamten und dem Einzelnen).

5.3.8.1 Aufgaben der Personalentwicklung

Aufgaben einer zentralen Personalentwicklung sind also:

- die Wesensmerkmale der Universitäts-Kultur, aber auch der Kulturen der Fakultäten und Institute zu erarbeiten, mit den Mitgliedern zu explizieren und sie zu hinterfragen,
- in die Gremien der Universität einen Diskurs über die ‚Ziel-Kultur‘, die implementiert werden soll und die ‚Ausrichtung‘ des neuen PE-Konzeptes sein soll, in Gang zu bringen,
- gezielt Maßnahmen erarbeiten und diese in Abstimmung und mit Rückhalt des Rektorates und des zuständigen Prorektors umzusetzen.

Top-Management-Ebene

Aufgaben der Management-Ebene sind:

- Festlegung von Vision, Zielrichtung und Strategie,
- Einsetzung der verantwortlichen Abteilung zum Vorantreiben der theoretischen und wissenschaftlichen Ebenen sowie
- für einen Abgleich von Strategiepapieren, Konzepten und Maßnahmen der Einheiten des Qualitätsmanagements, der zentralen Einheiten des HoC und KHYS zu sorgen.

Der Aufbau der Kulturveränderung kann durch die zentrale Personalentwicklung in Zusammenarbeit mit den Professoren aus dem HoC bzw. extern eingekauften Experten angegangen werden, indem

1. eine ‚Lernende Organisation‘ aufgebaut wird,
2. dafür der Fokus auf Selbstgesteuertes Lernen gelegt wird und
3. die eigene Lehre und der universitäre Diskurs beforscht werden, damit sich der Stellenwert der Lehre erhöht; folglich auch öffentlich, messbar und hoffentlich auch honorierbar wird.

Ein angemessener Gebrauch von Theorien und Ansätzen des Lehrens und Lernens wird bedeutsam sein (vgl. Kreber (2002, 2007) ‚Scholarship of teaching‘; Roxå, Mårtensson (2008b)). Erst wenn im Bereich des Lehrens auch auf Theorien und empirische Befunde zurück gegriffen wird, kann dieser Bereich sein ganzes Potential entfalten (Theorien, Modelle und erweiterte Perspektiven anbieten). Dabei sollte nicht nur auf Theorien und empirische Ergebnisse der gegenstandsnahen Wissenschaften – wie der Erziehungswissenschaft und Psychologie – zurück gegriffen werden, sondern auch das erweiterte Umfeld berücksichtigt werden. Da für die Lehrenden, die aus den ganz verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen herkommen, sehr viel Frust aufkommen wird. Zwar wird die Forschungsqualität zunehmend besser werden, doch für die ‚Fachfremden‘ besteht sonst nur wenig Motivation zum beforschen der Lehre (vgl. Roxå; Olsson; Mårtensson (2008)).

Programm-Ebene

Das Thema ‚akademische Kultur‘ ist recht komplex. Dies zeigt sich z.B. daran, dass es für einen Wissenschaftler sehr negativ ‚verbucht‘ werden kann, wenn er die bestehende Lehr-/ Lernkultur des eigenen Faches hinterfragt oder sogar kritisiert; für die Veränderung der Lehr-/ Lernkultur muss also eine geeignete Strategie gefunden werden (vgl. Roxå; Olsson; Mårtensson (2008)).

Strategie des Weiterbildungs-Programms I: Eine Möglichkeit, um der Gefahr ‚negativen Auffallens‘ zu begegnen, ist, dass sich die Lehrenden mit Interessierten aus anderen Fachkulturen austauschen und zusammenschließen. Die Angebote müssen so gestaltet werden, dass alle Interessierten sich austauschen und weiterentwickeln können, also interfakultativ angeboten werden (vgl. HDZ-BW-Programm Kap. [5.3.7.1]). Dieses Vorgehen kann durch Lehrpreise noch gefördert werden.

Nachteilig ist, dass dieser Weg sehr häufig nur von Einzelnen beschritten wird, es zwar bei der einzelnen Person zum Umdenken und Infragestellen kommt, die Fachkollegen dies aber überhaupt nicht erfahren, und es zu keiner Veränderung (im Sinne einer Verbesserung) in der Lehre des Fachs kommt. Dieser Weg hat also für die Veränderung lokaler Kulturen Grenzen, auch wenn die Hoffnung besteht, dass die Einzelpersonen als ‚Mittelmänner und Vermittler‘ wirksam werden.

Ein Beispiel für diese Strategie: Es werden Pädagogische Kurse für den individuell Lehrenden angeboten. Die Lehrenden kommen aus ganz unterschiedlichen Einrichtungen und Fakultäten. In den Workshops werden kleine Projekte ausgearbeitet auf der Grundlage von Theorien des Lehrens und Lernens und mit anderen Teilnehmenden der Kurse diskutiert; später dann auch mit Kollegen des eigenen Faches und Vorgesetzten, um diese für die Gedanken und neuen Ansätze für die Lehre zu sensibilisieren (vgl. auch Modul III des HDZ B.-W. Programms).

Strategie des Weiterbildungs-Programms II: Der Lehrende versucht, die Institution und deren Lehr-/ Lernkultur im eigenen Fach auf eine lange Sicht zu verändern. Dafür braucht er Mitstreiter im eigenen Fach und der Institution. Dieser vielleicht sehr mühsame Weg beinhaltet aber die Chance, eine gesamte Institution zu verändern.

Ein Beispiel für diese Strategie: Angebote zu schaffen, die für eine Gruppe bzw. eine gesamte Fakultät von Bedeutung sind. Die Wissenschaftler können sich für einen Titel ‚Best teaching Practicer‘ (BtP) bewerben und müssen sich für diesen einer Qualifizierung von mehreren Jahren unterziehen. Die sogenannte ‚Pädagogische Akademie‘ ist von der Fakultät anerkannt, hat die Befugnisse diesen Titel zu verleihen und abzu prüfen. Für jeden erworbenen BtP erhält das Institut des Titelträgers ein monatliches Budget, welches dem Gesamtbudget abgezweigt wird. So ist ein Anreiz für den einzelnen Lehrenden, als auch den Institutsleiter gegeben, solch einen Titel

in der Lehre zu erwerben. Die Prüfungskriterien wurden wissenschaftlich begleitet, so dass der Ansatz wissenschaftlich fundiert ist, und dadurch leichter in der Wissenschaftsdisziplin akzeptiert wird (vgl. Roxå; Olsson; Mårtensson (2008), S. 282ff).

Nach Roxå et al. sollten beide Strategien genutzt werden, um von verschiedenen Seiten am Aufbau der Beforschung der Lehre zu arbeiten (Roxå; Olsson; Mårtensson (2008)).

Es ist notwendig, dass es sowohl Lehrende gibt, die die Strategie I wählen, als auch ausreichend Lehrende, die sich für die Strategie II entscheiden. Hier ist die Balance wichtig (vgl. Roxå, Olsson, Mårtensson (2008); Hansen (2000)), um wirklich allen gerecht werden zu können.

Die Forschung in Bezug auf Lehren und Lernen kann eine ganz individuelle Sache sein, soll sie aber zur Wissenschaft werden, dann bedarf es den Gang und die Diskussion in der Öffentlichkeit. Peer Review als die Form der Rückmeldung in der Fachöffentlichkeit.

Wichtig: beide Ansätze (Strategieprogramm I (\cong individuelle pädagogische Kurse) und II (\cong Qualitätsauszeichnungssystem mit Peer-Review) sollten so ausgefüllt werden, dass an einer Institution beides unterstützt und voran getrieben wird. Es beinhaltet ebenfalls beides: das Benützen von Theorien als Grundlagen und Peer-Review zum Austausch in der Öffentlichkeit. Alles weitere beim Aufbau von ‚Educational Development‘ Programmen, sollte so ausgewählt werden, dass der wissenschaftliche Dialog bezüglich Lehren und Lernen vorangetrieben wird (vgl. Roxå; Olsson; Mårtensson (2008) S. 292f).

Fakultät-/ Instituts-Ebene

Auf der Ebene der Fakultäten und Institute werden gezielt folgende Maßnahmen angegangen, um die Kultur im Bereich der Lehre zu verändern:

- Einführung von Fakultätslehrpreisen und spezifischen Modulen: die Kriterien der Preisvergabe werden zwischen Personalentwicklung, Fakultät, Instituten und Studierenden gemeinsam ausgearbeitet. Wissenschaftlich Forschung auf dem Gebiet wird bewusst mit einfließen (vgl. ‚Best teaching Practicer‘ an der Universität Lund in: Roxå, Olsson, Mårtensson (2008)). Preis-Gelder werden zentral zur Verfügung gestellt.

- Einführung von Verantwortlichen für Qualitätsplan und Einführungsplan für ‚Erstsemester‘. Die Pläne werden mit der Einheit des Qualitätsmanagements, der Personalentwicklung, dem HoC und den Fakultäten abgestimmt. Es werden Arbeitsgruppen mit Repräsentanten aus jeder Fakultät zusammen gestellt, die sogenannte ‚Erst-Erfahrungs-Plänen‘ entwickeln und implementieren und bereits bestehende Angebote sichten und zusammentragen. Im Austausch miteinander werden dann sogenannte ‚Einführungspläne‘ ausgearbeitet, die festlegen, wie Studenten in ihre Studienprogramme eingeführt werden sollen und wie sie im ersten Jahr unterstützt werden können.
- ‚Promotionscoaching‘ für den Nachwuchs: pro Fakultät werden ein bis zwei Personen (mit unbefristeten Verträgen) als Promotionscoach weitergebildet. Ausgestattet mit einem bestimmten Zeitbudget können die Coachs den Promovierenden außerhalb ihrer regulären Betreuungsverhältnisse und innerhalb des Faches Unterstützung anbieten. Getragen wird das Coaching zentral.

Bei Einführung der genannten Maßnahmen sind die Betroffenen gezwungen, sich in Bezug auf Formen des Zusammenarbeitens, überfachlichen Kompetenzen und Lehre-/ Nachwuchsförderung auszutauschen, gemeinsame Wertvorstellungen zu entwickeln, und sich damit auseinander zu setzen.

Zwischen den verschiedenen Maßnahmen sollte selbstverständlich Abgleich stattfinden (Ansatz des ‚alignment‘), was allerdings in der Praxis der Universitäten nicht immer der Fall ist (vgl. Edström (2008)). Abzugleichen sind z.B. das Konzept der Lehrevaluation, die Weiterbildungsangebote der Hochschuldidaktik und die Peerevaluation der Fakultäten, deren Studiengänge und deren Absolventenbefragungen. Beispielsweise könnte die Lehrevaluation ihren Fragebogen so gestalten, dass darin das Verständnis des hochschuldidaktischen Ansatzes ihrer Lehr-/ Lernkonzeption aufgenommen wird.

Führungskräfte-Ebene

- Die Führungskräfte sind verantwortlich für die Förderung und Entwicklung ihrer Mitarbeiter durch Mitarbeitenden-Gespräche und Förder-/ Zielpläne.
- Sie sind im Veränderungsprozess verantwortlich für das gemeinsame Vorgehen, den Mitarbeitern die gemeinsamen Ziele des KIT kommu-

nizieren, sie müssen Wertschätzung den Mitarbeitern gegenüber aufbringen und den Veränderungsprozess tragen (vgl. Newton (2002) S. 197f). Wesentliche Elemente sind dass

- sich die Mitarbeiter gerecht behandelt fühlen,
 - ihre Kompetenz wertgeschätzt wird,
 - Initiativen wahrgenommen und ausgezeichnet werden,
 - sich Mitarbeiter gegenseitig unterstützen,
 - eine hohe gemeinsame Wertebasis entwickelt wird (vgl. Newton (2002), S. 197).
- Bedeutsam für den Erfolg von Kultur – Veränderungen ist, dass die akademischen Führungskräfte ihre Rolle und ihren Einfluss auf Veränderungsprozesse kennen und nutzen.

Mitarbeiter-Ebene

- Die Mitarbeitenden sind verantwortlich für ihre eigene Entwicklung und den Aufbau von Kompetenzen für ihre Arbeitsfelder Forschung, Lehre, Management und Innovation (vgl. Hilb (2001)).

5.3.8.2 Kulturveränderung durch Selbst-Entwicklung der Mitarbeitenden

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Hierarchieebenen für die Personalentwicklung aufgeführt wurden, wird an dieser Stelle der Gedanke der „*Selbst-Entwicklung*“ der Mitarbeitenden auf drei Ebenen von Hilb aufgegriffen (Hilb (2001), S. 130):

- Entwicklungs-Ebene des Individuums: individualpsychologische „*Selbstentwicklung von Mit-Arbeitern zu Mit-Unternehmer-Persönlichkeiten*“,
- Entwicklungs-Ebene des Teams: gruppenpsychologische „*Selbstentwicklung von »Teams of Stars« zu »Star-Teams«*“,
- Entwicklungs-Ebene der Organisation: organisationspsychologische „*Selbstentwicklung von verplanten Unternehmen zu lernenden visionsorientierten Organisationen*“.

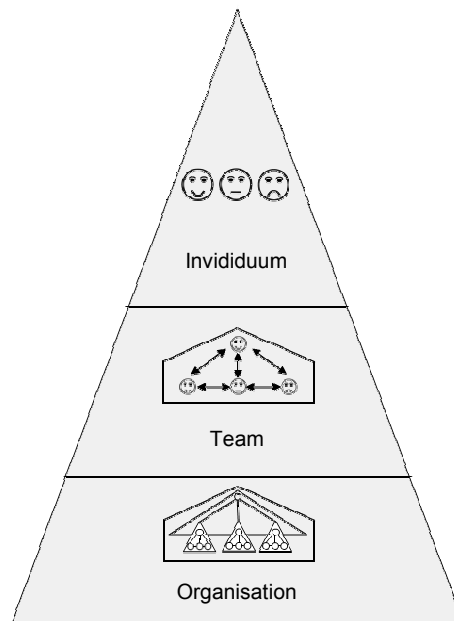


Abbildung 77: Selbst-Entwicklung der Mitarbeitenden auf den Entwicklungs-Ebenen des Individuums, des Teams und der Organisation (Hilb (2001), S. 130)

Idealerweise nutzt man die Selbst-Entwicklungs-Mechanismen der Mitarbeitenden nun auch im Weiterbildungsprogramm, berücksichtigt sie jeweils auf den verschiedenen Entwicklungsebenen. Hierdurch kann auf diesen verschiedenen Entwicklungsebenen entsprechend die Kulturveränderung auf Stufe des Individuums, des Teams, der Organisation gestaltet und verändert werden(vgl. Abbildung 78).

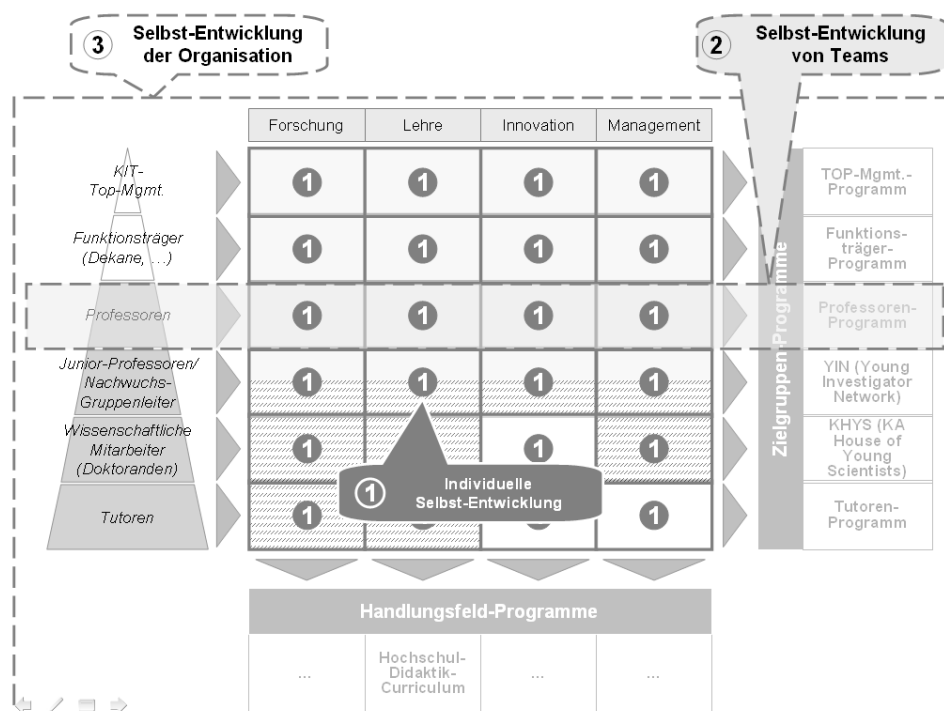


Abbildung 78: Verortung der Selbst-Entwicklungsebenen Individuum, Team, Organisation im Weiterbildungsprogramm

5.3.9 Entwicklungswege/ Karrierepfade an einer Universität

Dieses Kapitel zeigt kein weiteres Konzept oder Programm auf, sondern soll zum einen die Besonderheit der Universitätskarrieren an technischen Universitäten und die damit einhergehenden Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung reflektieren, und zum anderen diskutieren, wie Personalentwicklung mit diesen besonderen Herausforderungen umgehen kann:

- Typische Entwicklungswege für Promovierende unter Berücksichtigung der Besonderheiten des universitären Umfelds;
- Schlüsselrollen für die universitäre Entwicklung und daraus resultierend die Notwendigkeit einer universitären Entwicklungsplanung;
- ‚Nachwuchswissenschaftler als Talente-Pool‘.

Um die angesprochenen Entwicklungswege richtig zu gewichten, ist es hilfreich, die Frage zu klären, wie viele Mitarbeitenden auf welchen Entwicklungswegen unterstützt werden müssen und welche Entwicklungsphasen diese Mitarbeiter durchlaufen. Hierzu wurde bereits in Kapitel 5.3.4 ‚Festlegung der Zielgruppen‘ die Studenten-/ Mitarbeitendenentwicklung an der Universität zusammengestellt.

5.3.9.1 Klassische Entwicklungswege an einer Universität

In der Abbildung 79 wurden in einer Grob-Darstellung die typischen Entwicklungswege für Mitarbeitende ab der Promotionsphase an einer Universität wiedergegeben:

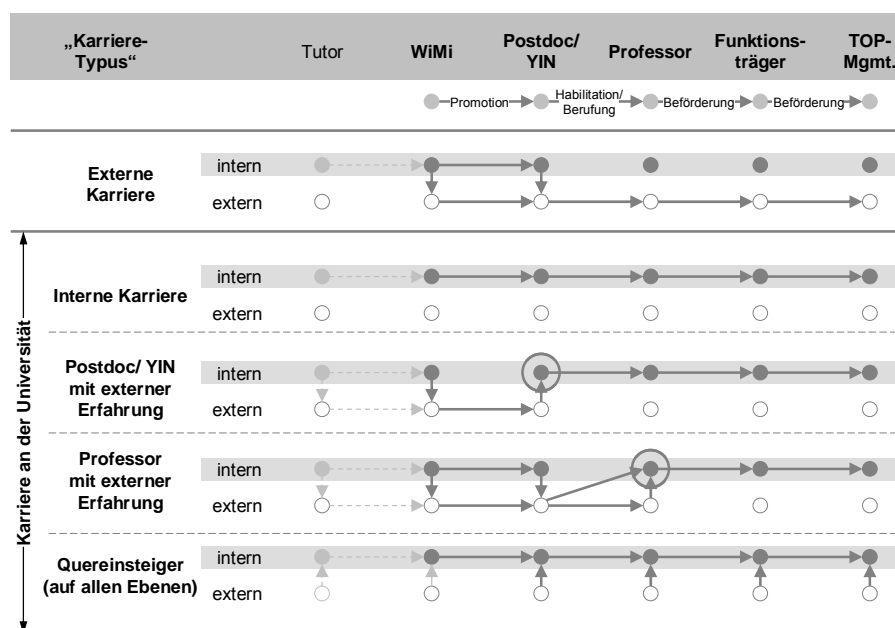


Abbildung 79: Universitäre Entwicklungspfade für Mitarbeitende (Grob-Darstellung)

Die Mehrzahl der Wissenschaftlichen Mitarbeiter der Universität Karlsruhe (TH) haben an der Universität Karlsruhe (TH) studiert und kommen teilweise mit der weiteren Vorbildung als Tutor und / oder Wissenschaftliche Hilfskraft in diese Position, weil sie z.B. eine sehr gute Abschlussarbeit geschrieben haben oder in einer der Funktionen ‚positiv‘ aufgefallen sind.

Nach bestandener Promotion besteht für den Promovierten die Möglichkeit, entweder eine ‚Externe Karriere‘ (Industrie oder andere Forschungseinrichtungen, etc.) oder einen internen Entwicklungspfad einzuschlagen (‚Interne Karriere‘). Da bei ‚Interne Karriere‘ der Entwicklungspfad durch einen bisherigen Weg an der Universität Karlsruhe (TH) geprägt ist, kann davon ausgegangen werden, dass diese Mitarbeitenden kontinuierlich die Möglichkeit hatten, an passenden Weiterbildungsprogrammen teilzunehmen.

Bei Nachwuchsgruppenleitern sieht das Bild dagegen völlig anders aus: 2/3 der aktuellen YIN`s (Young Investigator Network) kommen von extern; nur 1/3 von intern. Das heißt, dass die Internen die Möglichkeit hatten, Programme im Bereich Lehre (HDZ), Karriereplanung (Keys2Competence) und auch das KHYS-Programm zu nutzen und zu durchlaufen. Die extern Hinzugekommenen haben möglicherweise vergleichbare Programme an anderen Einrichtungen durchlaufen oder können keine entsprechende Qualifikationen vorweisen. Hier ist also eine Gelenkstelle gegeben, für die die PE Instrumente bereitstellen muss, den Kompetenzlevel festzustellen und ggf. Programme für den Kompetenzaufbau gezielt bereitstellen muss.

Professoren werden in den meisten Fällen von extern berufen, weshalb sie mit ganz unterschiedlichen Vorkenntnissen an die Universität kommen oder je nachdem, ob der Berufene/ die Berufene von einer Management- oder Leitungsposition kommt, aus einer Nachwuchsgruppenleiterposition an einer anderen Universität, sind die Kompetenzen in den Handlungsfeldern Forschung, Lehre, Innovation und Management unterschiedlich stark ausgeprägt bzw. ausgebildet. Eine weitere Besonderheit der Professoren ist, dass sie i. d. R. nicht nur für vier bis fünf Jahre (wie z.B. bei den Wissenschaftlichen Mitarbeitern oder Postdocs), sondern durchschnittlich bis zu 20 Jahre an der Universität arbeiten. Das heißt, dass Konzepte zur regelmäßige Auffrischungen der Kompetenzen bzw. auch für ein Update über etwaige strategische Neuerungen der Universität bereitgestellt werden müssen.

In der Position der Professur kommen dann ggf. zusätzliche Kompetenzanforderungen durch die Übernahme von Institutsleitungsfunktionen, Funkti-

onsträger-Positionen (wie z.B. Dekan, Studiendekan, Bereichssprecher) oder der Aufstieg ins Top-Management dazu.

Die hier exemplarisch beschriebenen Entwicklungswege in der Praxis sind in der obigen Abbildung abstrakt dargestellt. Dabei sind wichtige Gelenkstellen für den Einstieg oder den Ausstieg eingezeichnet, weil sie in einem Gesamtkonzept für eine Personalentwicklung bedeutsam sind.

Als ‚Karrierewege an der Universität‘ sind die drei Typen

- ‚Postdoc/ YIN mit externer Erfahrung‘
- ‚Professor mit externer Erfahrung‘
- ‚Quereinsteiger (auf allen Ebenen)‘

bedeutsam, weil nur in ganz seltenen Ausnahmefällen einer rein internen Berufung statt gegeben wird.

Heutzutage sind externe Erfahrungen (seien es Erfahrungen in der Industrie oder andere Forschungseinrichtungen, seien es Erfahrungen in anderen nationalen oder besser noch internationalen Organisationen, etc.) – auf allen Stufen des Entwicklungsweges – wichtig. Es ist aber zu erwarten, dass die Quereinstiege noch weiter zunehmen werden geeignete Einstiege geschaffen werden müssen.

Zusammengefasst kann festgehalten werden:

Die Fluktuation an Universitäten ist qua Auftrag naturgemäß besonders hoch. Dennoch müssen die Universitäten – alleine schon aus strategischen Überlegungen – Ziele erreichen, die nur erreichbar sind, wenn ‚alle in einem gewissen Rahmen an einem Strang‘ ziehen. Deshalb ist es wichtig, dass auf jedem Level (von Wissenschaftlichen Mitarbeiter bis zum TOP-Management) die Vision/ etc. und die Ziele der Universität verstanden werden, um diese aktiv mit zu gestalten und einen entsprechenden Beitrag zu leisten. Hierzu müssen die internen Entwicklungswege entwickelt und abgestimmt werden und für Externe adäquate Einstiege angeboten werden, weil externe Erfahrungen für die Entwicklung der eigenen Universität heutzutage unverzichtbar sind.

Das in den vorangegangenen Kapiteln dargestellte PE-Konzept

- definiert Kompetenz-Anforderungen für die verschiedenen Zielgruppen, die bei einem Quereinstieg als Gesprächsgrundlage und einen ersten Ansatz für einen Entwicklungsplan genutzt werden können. In dieser

Arbeit wird auf sogenannte Kompetenzdiagnostiken etc. nicht weiter eingegangen, da der Forschungsstand noch sehr offen ist und für die Praxis der Abgleich der ‚Ist-Kompetenz‘ mit der Rückmeldung von Selbst- und Fremdwahrnehmung (durch Chef, Kollegen, Studierenden, etc.) für das Erstellen eines Entwicklungsplanes ausreicht (vgl. Heyse; Erpenbeck (2009)). Deshalb müssen in die Weiterbildungsprogramme Bausteine der Selbsteinschätzung und der Rückmeldung durch Andere eingebaut werden, die durch kontinuierliche Reflektionsschleifen und Reflektionsmethoden unterstrichen werden.

- bietet für die verschiedenen Zielgruppen adäquate und auf die Bedürfnisse abgestimmte Programme an, die wegen ihres modularen Aufbaus flexibel auf Besonderheiten oder Änderungen angepasst werden können, weshalb mit dem PE-Konzept eine zielgruppen-orientierte Unterstützung zur Erreichung der Kompetenz-Anforderungen verfügbar ist.

Es kann aber festgehalten werden das PE-Konzept, dass die oben genannten Anforderungen auch im Hinblick auf mögliche Entwicklungspfade erfüllt werden.

5.3.9.2 Hohe Fluktuation als Merkmal einer Universität

Der Wechsel und Austausch des Personals muss durch einen klaren PE-Weiterentwicklungsprozess begleitet werden, so dass die Mitarbeitenden schnell im Sinne der Organisation und deren Vorstellungen arbeitsfähig werden können.

Dazu werden nach Neuberger drei Phasen der Sozialisation unterschieden (vgl. Neuberger (1994), S. 122f):

- Vor-Eintritts-Phase
- Eintritts-Phase
- Metamorphose-Phase

Sozialisation einer Person bedeutet dabei nicht nur, die Person als ‚fügsames Dressur-Objekt‘ zu sehen, das den Anforderungen der Organisation und deren Mitglieder unterworfen wird, sondern es bedeutet auch, dass der neue Mitarbeiter seine Vorstellung durchzusetzen versucht. In dieser Arbeit wird unter Sozialisation der Prozess verstanden, durch den der neue Mitarbeitende Teil der Kultur von KIT wird.

Zu den drei Phasen:

1. Die Vor-Eintritts-Phase: In dieser Phase geht es um das Suchen und Vorbereiten. Die suchende Person gleicht ihre Erwartungen, Lebensansprüche und Fähigkeiten mit der offenen Position ab. Die Organisation muss sich so präsentieren, dass sie das Interesse des Bewerbers weckt.

Es gibt Universitäten, die durch ihr Renommee sogenannte 'Stars und Starprofessoren' anziehen können. Andere leisten sich für einen für sie sehr wichtigen Forschungsbereich einzelne 'Stars' mit einem außergewöhnlichen Gehalt. Wiederum andere können durch attraktive Rahmenbedingungen wie Ausstattung, Drittmittel und Innovationsumfeld 'Stars' anziehen. Wieder andere Universitäten bauen auf eine langfristige Strategie und investieren in ihren eigenen Nachwuchs (vgl. Pellert; Widmann (2008), S. 58; Presseinformation Forschung / Lehre 12/2009⁸⁸).

2. Eintritts-Phase: Hier wird die Person Mitglied einer Organisation. Es hat eine Doppelwahl stattgefunden. Der Bewerber hat sich für den neuen 'Arbeitgeber' entschieden und der Arbeitgeber Universität sich für den Bewerber. Nun beginnt die Phase, in der der oder die 'Neue' in die gültigen Werte, Normen und unausgesprochenen Gesetze hin sozialisiert werden soll (vgl. Neuberger (1994), S. 126).

Diese Phase ist nicht zu unterschätzen, da aus Untersuchungen (mehr dazu siehe Neuberger (1994), S. 124) bekannt ist, dass in dieser Phase meist destabilisierende Erfahrungen gemacht werden; sehr häufig stellt sich ein Realitätsschock ein, weil die eigenen Vorstellungen (siehe Phase 1) offensichtlich mit der Realität nicht 100% überein stimmen.

Deshalb muss die Phase der Orientierung genutzt werden, um den Übergang durch Einführungsprogramme, Patenschaften, Gespräch-/Vernetzungsrunden, etc. gewinnend und gewinnbringend zu gestalten. Des Weiteren sollte in der Eintritts-Phase kommuniziert werden, welche SOLL-Kompetenzen erforderlich sind und wie die PE-Organisation bei ihrem Aufbau unterstützen kann.

Dabei ist es dem jeweiligen Mitarbeitenden überlassen, diese Unterstützung anzunehmen oder die SOLL-Kompetenzen selbstständig zu erwerben.

⁸⁸ unter: <http://www.forschung-und-lehre.de> Stand 23.12.2009

Wesentlich wird allerdings sein, die SOLL-Kompetenzen in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Führungskraft in die Zielvereinbarung aufzunehmen, um so sicherzustellen, dass eine Umsetzung stattfindet und etwaige Abweichungen frühzeitig erkannt werden können.

Herausforderungen dabei sind, dass bisher überfachliche Kompetenzen nur als zweitrangig betrachtet werden: Mitarbeitende werden an ihren Forschungsleistungen gemessen und nicht an überfachlichen Kompetenzen. Bei der Einstellung im wissenschaftlichen Bereich liegt die Verantwortung bei den Fakultäten und Instituten, sie wird bisher kaum zentral eingefordert.

3. Metamorphose-Phase: In dieser Phase wird der oder die ‚Neue‘ zum Vollmitglied der Organisation. Spielregeln, Machtverhältnisse, Rollen, Aufgaben, Normen und Werte der Organisation und der naheliegenden Einheiten sind geklärt. Der Mitarbeitende kann sich in der Organisation bewegen und fängt an, die Organisation aktiv mit zu gestalten. Die Mitglieder der Organisation haben sich gleichzeitig an das Neumitglied gewöhnt und dieses angenommen.

Wichtig ist: Eine Universität sollte die Sozialisation nicht nur den Fachgruppen und dem Sozialisationsprozess der Fachdisziplinen überlassen, sondern auch im Sinne der Gesamtorganisation und deren Ziele und Wünsche in dieser Phase aktiv mitwirken.

Und für die PE heißt das, dass sie unbedingt bei Eintritt des neuen Mitarbeitenden in die Universität und in der Umbruchphase ansetzen muss. Der Eintretende wird offen ansprechen, dass er einen gewissen Entwicklungsbedarf hat, und hier besteht die Möglichkeit, ihn im Sinne der Gesamtorganisation zu sozialisieren.

5.3.10 Positionorientierte PE zur Unterstützung der Universitätsstrategie

Für Universitäten, die aufgabenbedingt einer hohen Personalfuktuation ausgesetzt sind, ist der Blick auf erfolgskritische und eventuell auch langfristig zu besetzende Positionen unverzichtbar.

Es leuchtet ein, dass es Positionen und Lehrstühle gibt, die für die Universität und ihre Ausrichtung eine Schlüsselstellung einnehmen, weil sie z.B. für das Funktionieren der Universität oder die Positionierung und/ oder Exzellenz der Universität im (internationalen) Wettbewerb von besonderer Be-

deutung sind. So ist es wichtig, solche Positionen mit Personen zu besetzen, die die gewünschte Gesamtausrichtung, Strategie und Kultur des KIT mittragen und diese Felder mit gestalten. Hierzu ist es denkbar, gezielt Mitarbeitende auf die Übernahme solcher Funktionen ‚hin zu entwickeln‘ oder geeignete Personen von außen zu akquirieren. Um diesen Gedanken weiter zu verfolgen, werfen wir den Blick auf die Positionsorientierten PE.

Unter Positionsorientierter Personalentwicklung wird der Teil der Personalentwicklung verstanden,

- der sich um strategisch wichtige Positionen Gedanken macht und entsprechende Anforderungsprofile ableitet und definiert,
- der Entwicklungswege und gezielte Nachwuchsförderung analysiert, plant und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt,
- der SOLL-Kompetenzen mitentwickelt und
- Nachfolgeplanung aktiv vorantreibt.

Positionsorientierte PE schließt sich sowohl auf Ebene des Rektorats für die Gesamtuniversität als auch auf Ebene der verschiedenen Teilorganisationen

(Fakultät, Institut, zentrale Einheit, Dienstleistungseinheit etc.) direkt an den Prozess der Visions- / und Strategieentwicklung an. Ihr Ziel ist es, die ‚Übersetzung‘ und Umsetzung von Vision und Strategie in eine Personalstrategie zu unterstützen.

Dabei kann die Positionsorientierte PE z.B. wie folgt ablaufen:

- Anknüpfen an den zentralen Strategieentwicklungs - Prozess des Rektorates und Ableiten der Personalstrategie nach Funktionen und Organisationen;
- Analyse der aktuellen und zukünftigen Leistungsangebote (der Forschungs-, Lehr-, Innovations- und Management-Leistungen) und der korrespondierenden Kompetenz-Portfolien auf Universitätsebene für die Handlungsfelder und daraus abgeleitet für die verschiedenen Funktions- und Organisationsbereiche;
- Identifikation der entsprechenden Schlüssel-Funktionen bzw. Schlüssel-Positionen aufgrund der Bedeutung der Funktion für den Erfolg der Organisation (nicht der aktuellen Stelleninhaber);

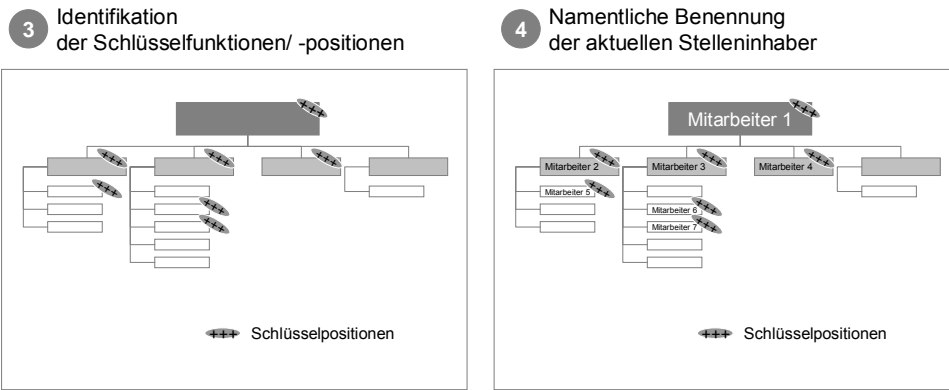


Abbildung 80: Identifikation und namentliche Benennung der Schlüssel-Funktionen und -positionen einer Organisation

- Namentliche Benennung der aktuellen Stelleninhaber;
- Durchführen eines IST-/ SOLL-Vergleichs für diese Schlüsselpersonen;

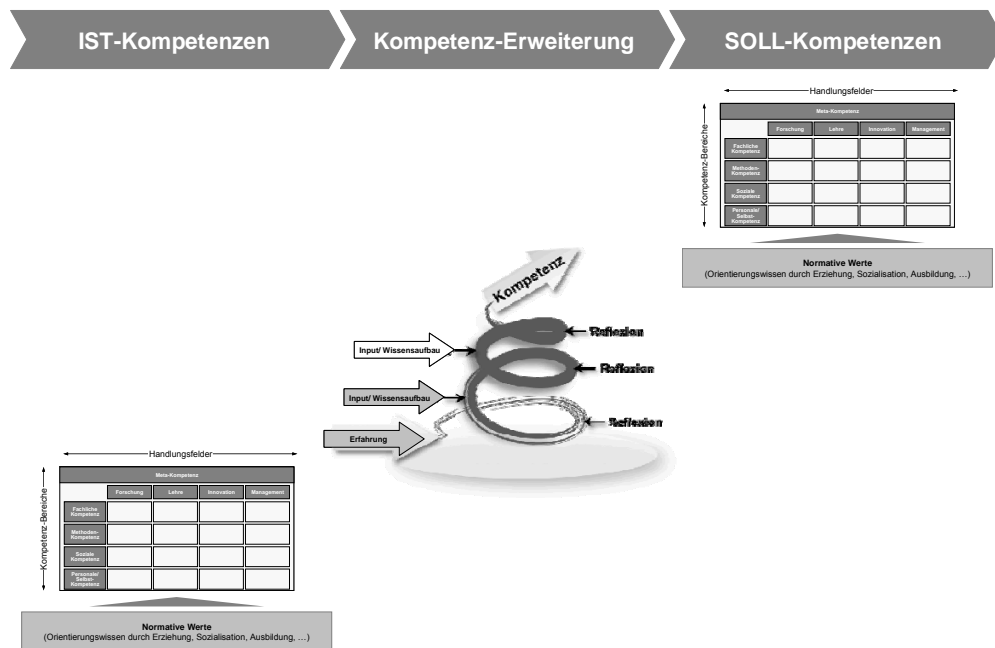


Abbildung 81: Prozess zur Kompetenz-Erweiterung von der IST- zur SOLL-Kompetenz

- Erstellen einer strategischen Personal- und Nachfolgeplanung;
- Umsetzen in Zusammenarbeit mit dem TOP-Management und den Fakultäten, Instituten, Führungskräften etc.

Die Umsetzung umfasst dabei sowohl zentrale wie auch dezentrale PE-Aufgaben (vgl. Pellert; Widmann (2008), S. 48).

Die Aufgaben der zentralen PE sind:

- ‚Kursrichtung der Organisationssteuerung‘ aufzunehmen, zu analysieren und Maßnahmen abzuleiten, Prozessabläufe und Instrumente für zentrale und dezentrale Einheiten zu entwickeln.
- Implementierung dieser Instrumente und Prozesse zusammen mit den Verantwortlichen in den Funktionsbereichen und Organisationen und Befähigung der Führungskräfte, diese PE- Instrumente einzusetzen und zu nutzen.
- (gemeinsam mit den Fakultäten und Instituten): Festlegung gemeinsamer Mindeststandards (z.B. der überfachlichen Kompetenzen der wissenschaftlichen Mitarbeiter).
- (gemeinsam mit dem TOP-Management, den Fakultäten und Instituten): Überblick/ Sichtung der internen/ externen Bewerberlage, der Arbeitsmarktbedingungen und die passende Personalbeschaffung, um geeignete Bewerber finden zu können.

Die Aufgaben der dezentralen PE sind verknüpft mit der Umsetzung der Personalentwicklung vor Ort:

- sich über die Ausrichtung und Planung des eigenen Bereichs, der eigenen Abteilung Gedanken zu machen, aktiv zu gestalten und so auszurichten, dass das große Ganze im Blick bleibt und der eigene Bereich sich ins Ganze einfügt,
- Zu Erreichen dieser Ziele den Kompetenzaufbau und die Qualifikation der Mitarbeitenden festzustellen und bereits zu fördern,
- sich aktiv hinsichtlich Qualifikation, Kompetenzen, Leistungsanforderungen, etc., um die Karriere und der Karrieremöglichkeiten der Mitarbeiter zu bemühen,
- jeden Mitarbeitenden regelmäßig in ein Ziel-/ Entwicklungsgespräch einzuladen, klare Leistungsanforderung zu stellen, gemeinsam Entwicklungspläne und Ziele für das Jahr zu erarbeiten und diese regelmäßig zu evaluieren.

5.3.10.1 Professoren als tragende Säulen einer Universität

Von besonderer Bedeutung ist für eine Universität die Gruppe der Professoren und insbesondere der Lehrstuhlinhaber, da diese

- die Universität und deren Qualitäten mit ihrer Reputation in Forschung, Lehre und Innovation nach außen hin repräsentieren,

- sich selbst im Rahmen ihres Potentials bei der Gestaltung der Organisationskultur engagieren und zur Steuerung der Organisation ihren Teil beitragen (vgl. u. a. Newton (2002) S. 197f),
- wegen ihrer längeren Verweildauer an der Universität Kontinuität in die Organisation einbringen.

Der Blick auf die Gruppe der Professoren selbst und deren Aufgaben zeigt, dass sie

- die Lehr-/ Lernkultur der Organisation mit gestalten,
- für die Ausbildung und die Entwicklung des akademischen Nachwuchses verantwortlich sind,
- die Einrichtung oder Wiederbesetzung von Lehrstühlen gestalten und damit zugleich die strategische Ausrichtung der Universität formen,
- i. d. R. die zukünftigen Funktionsträger und das Top-Management stellen (siehe auch Kapitel 2: Anspruchsgruppen und Interaktionsthemen).

Zu fragen ist, wie die Gruppe der Professoren unterstützt werden kann:

- Wie kann eine Universität, die i. d. R. sehr offenen Entwicklungsprozesse von Professoren gezielt und bewusst beeinflussen?
- Was muss sich im Verhältnis Professoren – wissenschaftlicher Nachwuchs verändern?
- Wie kann die Phase vor einer Berufung z.B. als Nachwuchsgruppenleiter und die Statuswahl der Nachwuchskräfte aus der Sicht der Universität gezielter als Investitionen in die Zukunft genutzt werden?

Ein nützliches Instrument ist das Mitarbeitergespräch, das gerade zur Entwicklung des Nachwuchses und zur kontinuierlichen Reflektion der Beteiligten hilfreich ist.

5.3.10.2 Mitarbeitergespräche zur Unterstützung der Personalentwicklung

Das Instrument des Mitarbeitergesprächs kann einen besonderen Stellenwert einnehmen, da es zum Aufbau einer Führungs-/ Leitungskultur, zur Etablierung von Personalentwicklung, zur Entwicklung des Nachwuchses und dem Aufbau einer dezentralen PE unverzichtbar ist (vgl. Pellert; Widmann (2008), S. 139f).

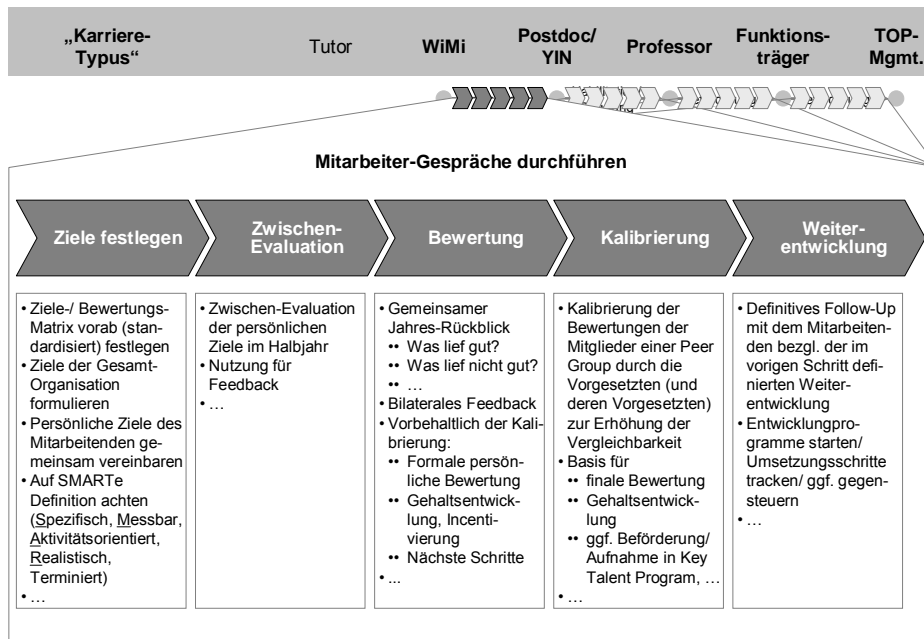


Abbildung 82: Mitarbeiter-Gespräche als Unterstützung der individuellen Weiterentwicklung

Werden Mitarbeitergespräche geführt, so werden z.B. die Nachwuchsgruppenleiter auf ihrem Weg zur Professur nicht nur durch qualitative PE-Programm begleitet, sondern auch von ihren disziplinarischen Vorgesetzten, die rechtzeitig klären können, ob es intern Zukunftsperspektiven gibt oder nicht.

Das Instrument des regelmäßig stattfindenden und strukturierten Mitarbeitergespräches sollte natürlich nicht nur bei Doktoranden, Postdocs und Nachwuchsgruppenleitern genutzt werden, sondern mit geänderter Zielsetzung auch auf den Ebenen der Akademischen Räte, Akademischen Oberräte, Professoren und dem TOP-Management.

Parallel zur Nutzung der Mitarbeitergespräche, im Sinne eines Entwicklungsinstruments, ist von Seiten der zentralen PE ein Talente-Prozeß zu implementieren (aus der Industrie bekannt als ‚Top-Talente-Programme‘, etc.): eine Auswahlrunde der zuständigen Führungskräfte (N+1) plus eines Mitglieds der nächst höheren Führungsstufe (N+2) und der Personalentwicklung kalibriert die Bewertungen der Mitarbeitenden (N) und entscheidet über eine gezielte Förderung von Entwicklungskandidaten auf der Basis der sich zeigenden Entwicklung und des zukünftigen Entwicklungspotenzials und wählt hieraus ‚Potenzial-Kandidaten‘, die im Rahmen eines TOP-Führungskräfte-Entwicklungs-Programms als potentiell ‚zukünftige TOP-Führungskräfte‘ der Universität gefördert werden.

In diesem Sinne könnte auch YIN als Talent-/ Nachwuchsrunde etabliert, ausgebaut und schließlich ‚genutzt‘ werden.

5.3.10.3 Nachwuchsgruppenleiter als Talente-Pool

Am KIT genießen die Nachwuchsgruppenleiter besondere Aufmerksamkeit und Bedeutung (siehe dazu auch Kapitel 5.3.7.3). Wie bereits beschrieben, sind dies alles Wissenschaftler, die sowohl ihre eigene Stelle als auch die ihrer Mitarbeitenden selbstständig eingeworben haben und ihren Forschungsbereich, bei organisatorischer Einordnung in einen Lehrstuhl, selbstständig verantworten. Den Nachwuchsgruppenleitern wird in einer 5-jährigen Phase die Möglichkeit gegeben, sich gezielt beruflich auszurichten und sich eine Plattform für eine wissenschaftliche, universitäre oder außeruniversitäre Karriere, aufzubauen. Darüber hinaus wird sogar im Rahmen von ‚Shared Professorships‘ auch die Möglichkeit gegeben, universitäre und außeruniversitäre wissenschaftliche Forschung und Umsetzung miteinander zu kombinieren.

Die Gruppe der Nachwuchsgruppenleiter am KIT setzt sich aktuell wie folgt zusammen⁸⁹:

- 49 Personen, die anhand der oben genannten Kriterien (eigene Gelder, eigene Stellen und Stellen der Mitarbeitenden eigenständig eingeworben und selbständige Forschungsverantwortung) als Mitglied im Young Investigator Network (YIN) aufgenommen wurden.
- 70 % wurden von extern eingestellt und 30% der Stellen intern besetzt,
- fünf Personen sind aus dieser Gruppe seit 2008 wegberufen worden, alle anderen verfügen über 5-Jahres-Verträge,
- 16 sind in 2009 neu dazu gekommen.
- Die Gruppe verfügt über gesonderte Budget-Mittel, um ihre eigene überfachliche Weiterentwicklung gezielt begleiten zu lassen.

Diese Gruppe bietet beiden Seiten – den Mitarbeitenden und der Universität – die Chance sich gegenseitig kennenzulernen, zu positionieren, Interessen auszuhandeln, etc. und bietet damit ideale Voraussetzungen, aus diesem Pool die zukünftigen Wissenschaftler, Professoren und Führungskräfte zu rekrutieren.

⁸⁹ Mehr dazu unter www.yin.kit.edu / Stand 03.01.2010

Wie könnte der Talente-Pool noch besser gepflegt und entwickelt werden? Zum einen wäre das Aufnahmeverfahren des YINs auf das Kriterium des ‚Führungspotenzials‘ zu erweitern. Zum anderen ist ein regelmäßiges Beurteilungsverfahren bezüglich der Entwicklung des Kandidaten zu berücksichtigen, dabei neben den fachlichen Kriterien auch die überfachlichen Kompetenzen angemessen zu gewichten. Eine Beurteilung über die fachliche Expertise und des überfachlichen Potenzials der Personen kann während des mehrjährigen Weiterbildungsprozesses erfolgen. Hierzu müssen die zentrale PE und die dezentralen PE-Verantwortlichen, also die Führungskräfte, Förderung und Auswahlprozesse gemeinsam gestalten und tragen.

5.3.10.4 Nachwuchs-Führungskräfte-Programme für Universitäten

Abschließend stellt sich die Frage; wie eine Universität Professoren gezielt aufbauen und gezielt entwickeln könnte?

Sicherlich würde ein solcher Prozess

- in der Phase der Promotion starten (eventuell sogar bereits vorher durch Selektion sehr guter Studierender),
- über vorher vereinbarte Phase(n) mit klaren Zielvorgaben in der Wirtschaft oder an anderen Universitäten bzw. Forschungseinrichtungen zu externen und internationalen Erfahrungen führen,
- und an der fördernden Universität enden.

Solche Karrierewege sind bei größeren Organisationen für potentielle TOP-Führungskräfte Standard, weil intern in verschiedenen Geschäftsbereichen breit gefächerte internationale Erfahrungen gesammelt werden können.

Universitäten dagegen sind i. d. R. lokale und damit auch nationale Organisationen, weshalb ein solches Programm nur durch partnerschaftliche internationale Kooperationen realisiert werden kann: z.B. durch Zusammenarbeit mit internationalen Industrieunternehmen oder anderen internationalen Universitäten oder Forschungseinrichtungen, in denen die TOP-Nachwuchsführungskräfte internationale Programme durchlaufen.

Ergebnis des Prozesses könnte ein Talent-Pool für exzellente Nachwuchsführungskräfte sein, die – exzellent gefördert – gezielt zu internationalen Wirtschaftsunternehmen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen gesendet werden und denen damit eine internationale Ausbildung in den

Handlungsfeldern Forschung, Lehre, Innovation und Management ermöglicht wird.

5.3.11 Schlussfolgerung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass PE die genannten Eingliederungs- und Weiterentwicklungsprozesse aktiv gestalten und die Führungskräfte innerhalb der Organisation in ihren Aufgaben unterstützen muss:

- für die ‚Einstiegsphase‘ müssen Einführungsprogramm (für alle Zielgruppen) entwickelt und umgesetzt werden;
- die zentrale PE muss für und mit dem Rektorat Positionen analysieren und die Besetzung wichtiger Schlüsselpositionen aktiv mittragen;
- Professoren sind mit der Berufung auf ein Einführungsprogramm festzulegen, das in die Institution des KIT und seine Vision, seine Strategien und auch seine Prozesse und Strukturen einführt und die Rollen und Aufgaben als Führungs-Verantwortlicher sichtbar macht;
- das YIN (Nachwuchsgruppenleiter) ist dazu zu nutzen, einen ‚Talente-Pool‘ aufzubauen.
- insgesamt ist Offenheit zu schaffen und sind Wege aufzubauen, diese möglichen Professoren ganz gezielt für die eigene Einrichtung und in ihrem Sinn zu entwickeln.

5.4 Struktur

Unter Struktur wird einerseits die Ablaufstruktur andererseits die Aufbau-Struktur verstanden. Unter diesen Begriffen werden die Feinabstimmung und die Koordination der Aktivitäten zusammen gefasst (vgl. Kapitel 2): im Fall der Ablaufstruktur unter Prozess-Gesichtspunkten, im Fall der Aufbaustruktur unter organisatorischen und hierarchischen Gesichtspunkten. In beiden Fällen geht es darum ‚WIE wir etwas tun‘, und wie wir ‚die Dinge richtig tun‘.

Strukturen bzw. Ordnungen der Organisation dienen dazu, festgelegte Ziele besser zu erreichen. Veränderungen von Ordnung resultiert aus Prozessen der Neu- bzw. Umstrukturierung; sie bzw. bestehende Ordnungen stehen in einem wechselseitigen Beeinflussungs-Verhältnis zu gewachsenen Strukturen. Strukturen können die Funktion von Organisierten einschränken oder ermöglichen. Ersteres kann sich in der Praxis durch vermehrt auftretende Konflikte, durch Strukturfehler und Abstimmungsprob-

leme bemerkbar machen. Letzteres kann eine Organisation sogar zu Innovationsleistungen ‚beflügeln‘.

Nach Dubs gibt es keine richtigen oder falschen Strukturen, sondern jede Organisation (und damit auch jede Universität ab einer bestimmten Größe) hat aufgrund ihrer Ziele, ihrer Kultur und ihrer Gegebenheiten ihre passende Organisationsform zu wählen und aufzustellen (vgl. Dubs (2005), S. 85f).

Sporn (1999) stellt in ihrer Habilitationsschrift fest, dass für ihre Arbeit Universitätsstrukturen eine wichtige Rolle spielen, in der Anpassung und Justierung von veränderten Rahmenbedingungen. So lässt sich nach Sporn u. a. an den Strukturen erkennen, wie erfolgreich eine Universität sich an veränderte Rahmenbedingungen anpasst (vgl. auch Sporn (1992)).

Neben den Personen im Top-Management (der Unternehmensführung) und den Führungsebenen sind es die Strukturen, die das Verhalten der Individuen und der Gruppe innerhalb einer Organisation, in diesem Fall der Universität, prägen:

- Unternehmensführung bezieht sich auf Strukturen und Prozesse,
- Management bezieht sich auf Strukturen und Prozesse, um die Entscheidungen des Top-Managements (des Rektorats) umzusetzen,
- Leadership/ Führung bezieht sich auf Aufbau-Strukturen (Positionen, Abteilungen und formale Rollen) und Prozesse, durch welche Individuen versuchen, Entscheidungen zu beeinflussen (vgl. Sporn (1999), S. 75).

Ziel dieses Kapitels ist es, durch ein systematisches ‚Ausrichten‘ der Strukturen auf die zu erfüllenden Aufgaben und die benötigten Kompetenzen, eine konsistente organisatorische Einordnung der PE-Abteilung, innerhalb der bestehenden Organisation des KIT zu erarbeiten. Die Fragestellung dieses Kapitels lautet deshalb: Welche Strukturen benötigt die PE-Abteilung, damit sie ihre Ziele bestmöglich erreicht?

5.4.1 Bezug zum Modell einer Universität

Die Struktur ist im St. Galler Management-Modell neben Kultur und Strategie Teil der Kategorie Ordnungsmomente. Ablauf- und Aufbaustrukturen geben einer Organisation einen Handlungs- und Entscheidungsrahmen, innerhalb dessen sich die Mitarbeitenden bewegen und vor allen Dingen einbringen können. Die Einführung von Strukturen (deren Überlegungen

und Handlungen dazu) im Sinne der strategischen Entwicklungsprozesse sind Managementprozesse (vgl. Dubs (2005), S. 81).

5.4.2 Aufbaustrukturen für eine Personalentwicklung

5.4.2.1 Auswertung von Studienergebnissen

Verschiedene Untersuchungen (vgl. dazu Raaheim et al. (2008); Gosling et al. (2008); Prosser; Barrie (2003); Kapp (1995)) zeigen, dass akademische PE-Einrichtungen möglichst nahe am Rektorat und zugleich auch nahe an den Fakultäten/ Instituten angesiedelt sein müssen, so dass die PE-Einrichtung sowohl auf die Strategie als auch auf deren Umsetzung in den Instituten mitwirken kann.

Die Nähe zum Rektorat ist vorteilhaft, um die PE-Strategie und deren Maßnahmen durch das Rektorat unterstützt und getragen zu wissen. Die Nähe zu den Fakultäten ist günstig, um die ‚Fachspezifika‘ und die Belange der Fakultäten/ Institute in die PE-Konzepte einzubringen. Zugleich wird so der akademische Status der PE-Einrichtung betont und die Akzeptanz bei den Wissenschaftlern gefördert.

Um im Kapitel 5.4.3 die grundsätzliche Einordnung der PE-Abteilung in die Gesamtaufbaustruktur des KIT theoretisch begründen zu können, werden an dieser Stelle zwei Untersuchungen herausgegriffen.

1. Inhaltliche Ausgestaltung und organisatorische Einbettung der akademischen Personalentwicklung

Kapp (1995) beleuchtet das ansteigende Interesse an akademischer Personalentwicklung. Er befragte über 100 Institute in neun Ländern (näheres dazu siehe Kapp (1995)); 57,8% der Institute antworteten, dass sie akademische Personalentwicklung betreiben. Für diese Institute kommt er zu folgenden Ergebnissen:

- inhaltliche Aufgaben der PE-Einrichtungen:
 - 67% dieser Personalentwicklungs-Einrichtungen entwickeln Gesamt-Programme und -Konzepte,
 - 63,3% betreiben Personalentwicklung für den Mitarbeiter und fokussieren ihre Maßnahmen auf deren Aufgaben.
- Angebote dieser Einheiten: Beratung, (maßgeschneiderte) Weiterbildungsprogramme, Informationsveranstaltungen, studentische Evaluati-

on, Forschung auf dem Feld der Hochschulbildungsforschung (vgl. Kapp (1995), S. 13).

- strukturelle Einbettung der PE-Einrichtungen:
 - 68,8 % sind direkt beim Rektorat/ Vorstand angesiedelt,
 - 47,7% unabhängig von einem Fachbereich, einer Fakultät oder der Verwaltung,
 - 64,2% haben einen akademischen Status.

Empfehlungen aus dieser Untersuchung:

- Das Angebot sollte
 - sowohl ganze Fakultäten, Instituten, als auch einzelne Mitarbeiter unterstützen,
 - sich nicht nur an schwache Lehrenden richten (schlecht-beurteilt, Motivationsdefizite etc.), sondern sich mit der Zielsetzung auf Exzellenz und Qualität an alle wenden.
- Mit Blick auf akademische Personalentwicklung sollte auf jeden Fall ein Ziel der Einheit sein, für Lehre ein ‚besseres Klima‘ zu verschaffen (vgl. Kapp (1995), S. 16f).
- Akademische Personalentwicklungs-Einrichtungen
 - sollten unabhängig sein und direkt beim Topmanagement – sprich Rektorat – angesiedelt sein,
 - sollten akademischen Status besitzen.

Fazit: Nach den Ergebnissen von Kapp sollte die akademische PE eine ‚Hybrid-Stellung‘ zwischen Rektorat und den Fakultäten haben und selbst in der Forschung aktiv sein.

2. Aufbaustrukturen der Education Development-Einheiten an europäischen Hochschulen

Im Rahmen des EU-geförderten Projektes NETTLE⁹⁰ veröffentlichten Raaijmakers und Maarten (2008) einen Übersichtsartikel zu Aufbaustrukturen von Education Development-Einheiten⁹¹ (ED-Einheiten).

⁹⁰ NETTLE (Network of European Tertiary Level Educators) ist ein internationales Projekt von 38 (hauptsächlich) Hochschul-Partnern aus 29 europäischen Ländern, das im Rahmen von SOCRATES ab 2004 für 36 Monate gefördert wurde (siehe auch www.nettle.soton.ac.uk, Stand vom 09.01.2010)

⁹¹ Educational Development kann in diesem Kontext inhaltlich mit der akademischen Personalentwicklung mit einer starken Ausrichtung auf die Lehre gleichgesetzt werden.

Auch in dieser Untersuchung wird der zentralen Fragestellung nachgegangen, was die Hauptfunktion von der Educational Development sein soll und welche Aufgaben von ihr übernommen werden sollen, dabei werden im wesentlichen zwei Funktionen herausgestellt:

- Angebot von Personalentwicklungs-Leistungen: Programm-Entwicklung, PE-Beratung, Curriculum-Entwicklung.
- Forschung auf dem Gebiet der Personalentwicklung: Know-How-Entwicklung auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens an Hochschulen und der Unterstützung der Institute, um zu einer lernenden Organisation zu werden.

In der von Raaheim und Maarten durchgeführten Umfrage unter den NETTLE-Partnern ermittelten sie folgende generische Aufbaustruktur-Arten, die an den teilnehmenden Hochschulen vorzufinden waren (vgl. Raaheim u.a. (2008), S. 3ff):

- Zentrale Personalentwicklung (PE), angesiedelt in einer Fakultät oder einem Institut (siehe (1b.) in Abbildung 83)
- Zentrale PE, angesiedelt im Rektorat mit der Option, diese zentrale PE als unabhängiges Zentrum mit eigenem Direktor und Board zu führen, welches direkt dem Rektorat berichtet (siehe (1a.) in Abbildung 83)
- Zentrale PE als eigenständige externe Firma, die zu 100% der Universität gehört (siehe (2.) in Abbildung 83)
- PE-Einheit, als ‚inter-Institutionelle‘ Einheit oder Zentrum (siehe (5.) in Abbildung 84)
- Dezentrale Einzelpersonen (siehe (6.) in Abbildung 84)
- PE als externe Dienstleistung, die intern zentral koordiniert wird (siehe (3.) in Abbildung 83)

5.4.2.2 Generische Aufbaustrukturen und deren Vor- und Nachteile

Die Zusammenstellung von Raaheim und Maarten wird in diesem Abschnitt mit Blick auf die Empfehlungen von Kapp um einige Aufbaustrukturen erweitert. Nach deren Charakterisierung in den Abbildung 83 und Abbildung 84 werden diese hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert.

Aufbaustrukturen mit einer größeren Personalentwicklungs-Einheit

Man kann zunächst Aufbaustrukturen unterscheiden, die mit größeren Personalentwicklungs-Einheiten arbeiten (siehe Abbildung 83). Hierzu wird

auch die Struktur (3) gezählt (die mit (mehreren) externen Dienstleistern arbeitet), weil für die ‚konsumierenden‘ Einheiten bezüglich der Größe der PE-Einheit in der Wahrnehmung kaum ein Unterschied zur Struktur (2) erwartet wird.

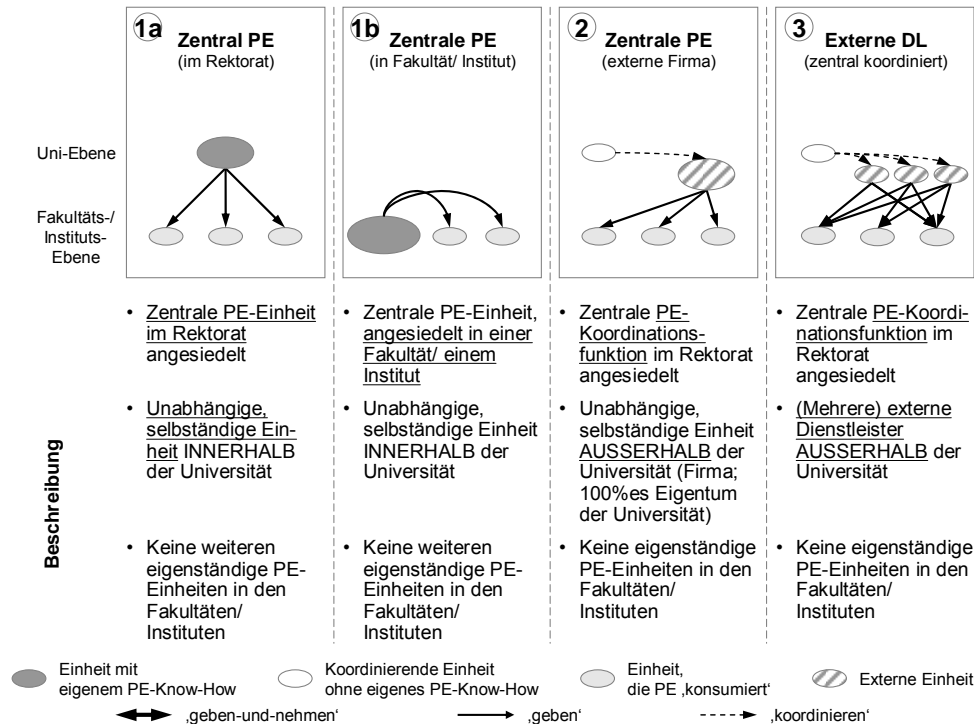


Abbildung 83: Aufbaustrukturen mit einer größeren PE-Einheit (vgl. Raaheim u.a. (2008), S. 3ff)

Größeren Einheiten schreibt man die Vorteile zu, dass sie

- einfacher eine kritische Masse z.B. bezüglich der verfügbaren Expertise in der Personalentwicklungs-Forschung erreichen,
- durch diese kritische Masse ein umfangreiches Know-How und eine breite Angebotspalette zur Verfügung stellen können,
- selbständig Fördermittel und Ressourcen akquirieren können,
- einen ‚gewissen‘ Einfluss innerhalb der Organisation wahrnehmen können,
- etc.

aber auch die Nachteile, dass sie

- in ‚Konkurrenz‘ zu Fakultäten/ Instituten treten können,
- ‚abgehoben‘ von der Realität in den Fakultäten und Instituten sein können,
- Dienstleistung für die anderen Institute nicht im Vordergrund stehen.

Aufbaustrukturen mit (mehreren) kleinen Personalentwicklungseinheiten

Es können auch Aufbaustrukturen gewählt werden, die sich aus (mehreren) kleineren Personalentwicklungseinheiten zusammensetzen (siehe Abbildung 84).

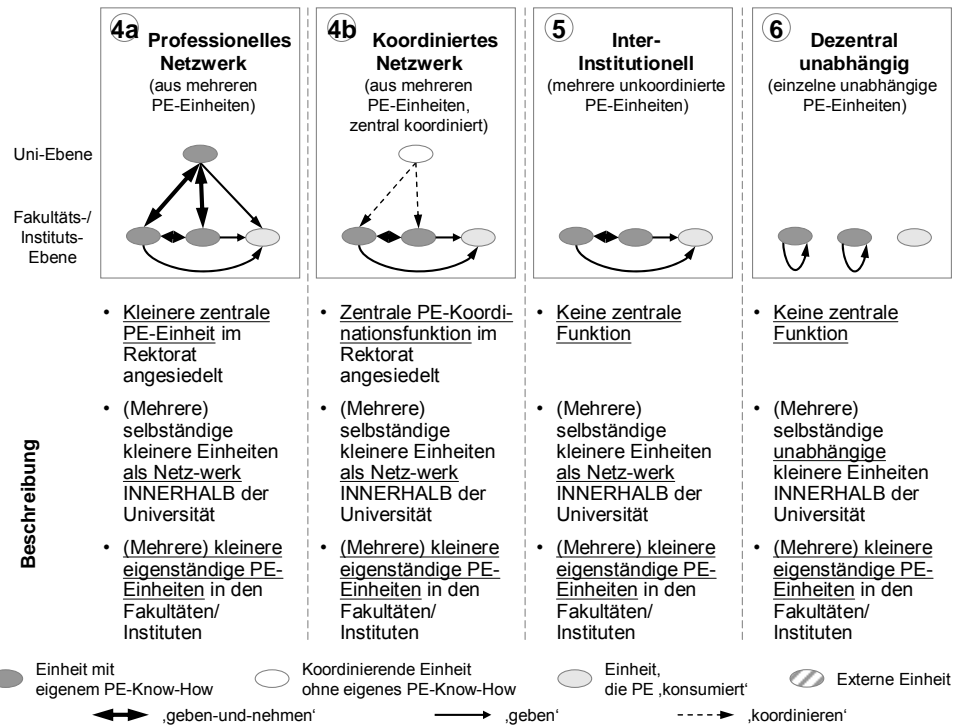


Abbildung 84: Aufbaustrukturen mit mehreren kleineren PE-Einheiten (vgl. Raahim u.a. (2008), S. 3ff)

Im Vergleich zu den größeren PE-Einheiten vertauschen sich bei kleineren PE-Einheiten die Vor- und Nachteile:

- Es besteht kaum die Gefahr der Konkurrenz zu Fakultäten/ Instituten,
- kleineren Einheiten wird eine gewisse ‚Bodenhaftung‘ zugesprochen.
- Nachteilig ist, dass kleine Einheiten es ‚schwerer‘ haben;
- einen hinreichenden wissenschaftlichen ‚Tiefgang‘ zu erreichen,
- eine umfangreiche Angebotspalette anbieten zu können,
- selbständig an Fördertöpfe zu gelangen,
- etc.

Zusammenfassung der Vor- und Nachteile

In der nachfolgenden Tabelle sind stichpunktartig die Vor- und Nachteile der unterschiedenen Aufbaustrukturen (siehe Abbildung 83 und Abbildung 84) zusammengefasst.

Modell	Vorteile	Nachteile
Aufbaustrukturen mit einer größeren Personalentwicklungs-Einheit		
<p>(1a) Zentrale PE, angesiedelt im Rektorat</p> <p>Option: Zentrale PE, angesiedelt im Rektorat als unabhängiges Zentrum mit eigenem Direktor und Board, welches direkt dem Rektorat berichtet</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ neben Dienstleistungsangebot auch Forschung auf dem Gebiet der akademischen Personalentwicklung möglich ▪ kann Drittmittel akquirieren ▪ größere Flexibilität ▪ kurzer und direkter Zugang zum Rektorat und den Fakultäts-/ Institutsleitungen ▪ bessere interne und externe Sichtbarkeit ▪ bessere Wertschätzung der Fakultäten und Institute ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kann von Instituten und Fakultäten als Konkurrenz wahrgenommen werden ▪ Gefahr der Distanz zu Fakultäten/ Instituten und damit deren Bedürfnisse nicht zu erkennen ▪ Durch Rektoratswechsel (z.B. nach Ablauf der Amtszeit) kann sich auch teilweise die Unterstützung, Ansprüche, Pläne, Strategien, ... ändern ▪ ...
<p>(1b) Zentrale PE, angesiedelt in einer Fakultät oder einem Institut</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gute Qualität, da direkt an und in der Forschung ▪ gute Ausstattung durch die Institutsressourcen ▪ Nähe zu den praktischen Fragestellungen ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unabhängigkeit der ‚PE-Forscher‘, die ‚Teil des Forschungsgegenstandes‘ sind ▪ Mitarbeiter haben weniger Autonomie, insbesondere wenn sie keine Budgetverantwortung haben ▪ die Einheit geht mit dem Institut in den Wettbewerb zu anderen Instituten und verliert daher das Vertrauen der anderen ▪ MA werden statt der PE für die Arbeit des Institutes eingesetzt ▪ ...
<p>(2) Zentrale PE als eigenständige externe Firma, die zu 100% der Universität gehört</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eventuell höhere Kontinuität durch größere Unabhängigkeit ▪ Aktivitäten und Kosten sind transparent und kontrollierbar ▪ die ökonomischen Risiken sind aus der Universität ausgelagert ▪ Aktivitäten für breite Kundenbasis führt zu breiterem Angebotsspektrum ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschränkter Zugang zu Fakultäts- und Institutsleitungen ▪ Externe Firma wird sich auf gewinnbringende Kundensegmente konzentrieren ▪ ...
<p>(3) PE als externe Dienstleistung, die von intern zentral koordiniert wird</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktivitäten und Kosten sind transparent und kontrollierbar ▪ die ökonomischen Risiken sind aus der Universität ausgelagert ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kein interne ED-Kompetenzen kritisch für eine kontinuierliche hochwertige Personalentwicklung ▪ hoher Standardisierungs- und Qualitätssicherungsaufwand:

		<p>Wahrscheinlich häufig wechselnde Dienstleister, die nur bei Bedarf eingekauft werden und die sich deshalb zur Risikominimierung auch außerhalb der Universität Standbeine aufbauen müssen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Externe Dienstleister sind weit weg von den Bedürfnissen der Universitäten ▪ Angebot muss für den Dienstleister kurz-/ mittelfristig Gewinn bringen ▪ ...
Aufbaustrukturen mit (mehreren) kleinen Personalentwicklungs-Einheiten		
<p>(4a) Professionelles Netzwerk aus mehreren PE-Einheiten; kleine zentrale Einrichtung, angesiedelt und Unterstützt vom Rektorat, mit Satelliten in den Fakultäten und/ oder Instituten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorteile von (1a.) bezgl. Nähe zum Rektorat und den Entscheidungsträgern und Einflussnahme auf Strategie und Vorteile von (4b.) bezgl. der Nähe zu den Fakultäten/ Instituten und der ‚Bodenhaftung‘ der Aktivitäten ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenn die zentrale Einheit durch das Rektorat finanziert wird und darüber hinaus auch Mittel (z.B. Projektorientiert) für die ‚Satelliten‘ vergeben kann, können die Nachteile von (1a.) und (4b.) vermieden werden ▪ ...
<p>(4b) Koordiniertes Netzwerk</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind nahe an den Bedürfnissen der Institute und der Fakultäten ▪ arbeiten mit den Personen direkt zusammen, die innerhalb der Organisation Akzeptanz haben → kann Status der PE erhöhen ▪ können einfacher Projekte gemeinsam mit Fakultäten und Instituten durchführen ▪ Partizipieren von existierender Infrastruktur ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weniger Autonomie ▪ Weniger sichtbar außerhalb der Fakultät, in der PE-Einheit angesiedelt ist ▪ wird von den Instituten und Fakultäten nicht als volles /gleichberechtigtes Mitglied angesehen ▪ wenn das Personal aus den Mitteln der Institute und Fakultäten zu tragen ist, wird Interesse/ Beteiligung limitiert sein ▪ ...
<p>(5) PE-Einheit, als ‚inter-Institutionelle‘ Einheit oder Zentrum</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ auch kleine Hochschulen können sich solch eine gemeinsame PE leisten, weil Personal nicht extra eingestellt werden muss, sondern neben ihren Aufgaben die PE-Aufgaben wahrnimmt ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administration der Aktivitäten ▪ Standardisierung und Sicherstellung der Qualitätsniveaus der PE-Mitarbeitenden ▪ Budget und Ressourcen-Allokation ▪ kann zu Problemen der Ressourcen-Verteilung führen, wenn Institute profitieren, aber keine Mittel (Personal, ...) bei-

(6) Dezentrale Einzelpersonen	▪ Grad der Einbindung der PE-Experten in die Fakultäten/ Institute	▪ schwierig als Einzelperson die notwendigen Kompetenzen und Angebotsbreite für die ganz unterschiedlichen Bedürfnisse der Institute aufzubauen
	▪ ...	▪ Isolation der PE-Mitarbeiter und Fehlen von Austauschmöglichkeiten
		▪ wird meist nicht in die Universitätsstrategie integriert
		▪ wird mit größerer Wahrscheinlichkeit von der Erziehungswissenschaftlichen Institution ausgegrenzt und nicht akzeptiert
		▪ ...

Tabelle 2: Vor- und Nachteile einiger generischer Aufbaustrukturen (vgl. Raaheim u.a. (2008), S. 3ff)

Zusammenfassend lässt sich festhalten,

- dass es keine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Aufbaustruktur gibt,
- dass es vorteilhaft ist, wenn die PE-Einheit(en) eine ‚kritische‘ Größe haben, weil nur so eine hinreichende fundierte Expertise gewährleistet und ein hinreichend breites Leistungsangebot zur Verfügung gestellt werden kann,
- dass es von Vorteil ist, wenn die PE-Einheit(en) auf dem Gebiet der Personalentwicklung an Hochschulen (auch angewandte) Forschung betreiben können (vgl. Raaheim u.a. (2008), S. 11-12),
- dass es von Vorteil ist, wenn die PE-Einheit(en) im direkten Einflussbereich der Universität angesiedelt sind, während sich eine Abhängigkeit von (insbesondere rein kommerziell Interessierten) Dritten negativ auswirkt,
- dass es von Vorteil ist, wenn die PE-Einheit(en) einen guten Kontakt/ eine Nähe/ einen direkten Zugriff sowohl auf das Rektorat und deren ‚Entscheider‘ haben, als auch auf die Fakultäten und Institute und damit auf die ‚Konsumenten‘ der PE.

Erwähnt sei zum Abschluss, dass die oben diskutierten Aufbaustrukturen generische ‚Reinformen‘ darstellen. Natürlich können diese auch als ‚Mischformen‘ vorkommen. Hierdurch lassen sich dann Anpassungen an

die Notwendigkeiten einer bestimmten Universität vornehmen bzw. auch Nachteile der ‚Reinformen‘ ausgleichen.

5.4.3 Einbettung der Personalentwicklung in die Struktur des KIT

Dass Problem, dass die Personalentwicklung Teil der Personalarbeit ist, aber zugleich die Notwendigkeit gesehen wird, dass PE die Nähe zu den wissenschaftlichen Einheiten gefordert wird, wird am KIT dadurch gelöst, dass die kww mit ihrem Aufgabenfeld der akademischen Personalentwicklung mit der Einheit ‚Personalentwicklung der Verwaltung‘ (PE (VT)) zusammen geführt wird (siehe Abbildung 85) und die neue Personalentwicklungs-Einheit bildet

- also sowohl Teil der zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen des HoC,
- als auch als Teil der Personalarbeit innerhalb der Verwaltung und damit nahe zum Präsidium angesiedelt.

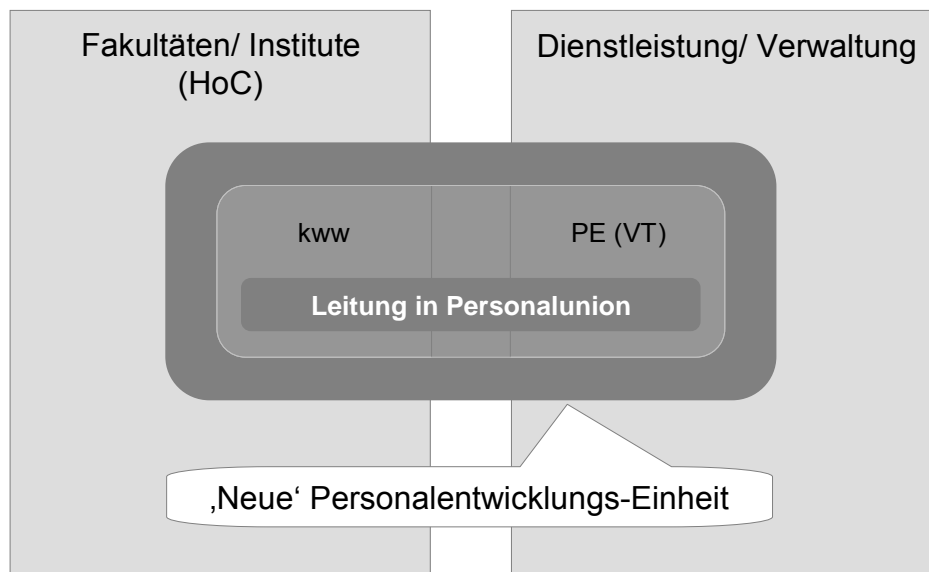


Abbildung 85: Gemeinsame organisatorische Verankerung der akademischen Personalentwicklung (kww) und der klassischen Personalentwicklung in der Aufbaustruktur des KIT

Wird die Gesamtverantwortung für die Personalentwicklung in einer Einheit zusammengefasst, muss – gemäß den obigen Darstellungen – noch die Frage geklärt werden, inwieweit die Aufgaben dieser neuen PE-Einheit zentralen/ bzw. de-zentralen Ablauf- und Aufbau-Strukturelemente zuge-dacht werden sollen (siehe auch Abbildung 86, links):

Aufgaben der zentralen PE-Einheit

- Gesamtverantwortung und -koordination der Personalentwicklung, inklusive Gesamtbudget-Verantwortung für PE
- Wissenschaftliche (Weiter-) Entwicklung der PE-Angebote/ -Programme
- PE-Forschung in Zusammenarbeit mit den Professuren im HoC
- Strategische/ operative Umsetzung der PE
- Mitarbeit im HoC und KHYS
- Entwicklung der PE-Prozesse
 - Erstellen, ggf. Aktualisieren, Anpassen etc.
 - Erstellen von Formularen, Vorlagen, Tools, etc. zur Unterstützung/ Standardisierung/ etc.
 - Einhalten der terminlichen und inhaltlichen Meilensteine der Umsetzung
- Übernahme des PE-relevanten Personal-Datenmanagements etc.

Aufgaben der dezentralen PE-Einheit(en) in den Fakultäten

- Operative Umsetzung des PE-Prozesses (unter Nutzung der PE-Angebote/ -Programme)
- ‚Vor-Ort-Kontakt‘ für die Fakultäten/ Institute und ‚Sprachrohr‘ zur zentralen PE-Einheit
- Gegebenenfalls Aufbau von ‚Satelliten-Strukturen‘, siehe (4a.) in Abbildung 84: Entwicklung von fachspezifischen PE-Inhalten)
- ...

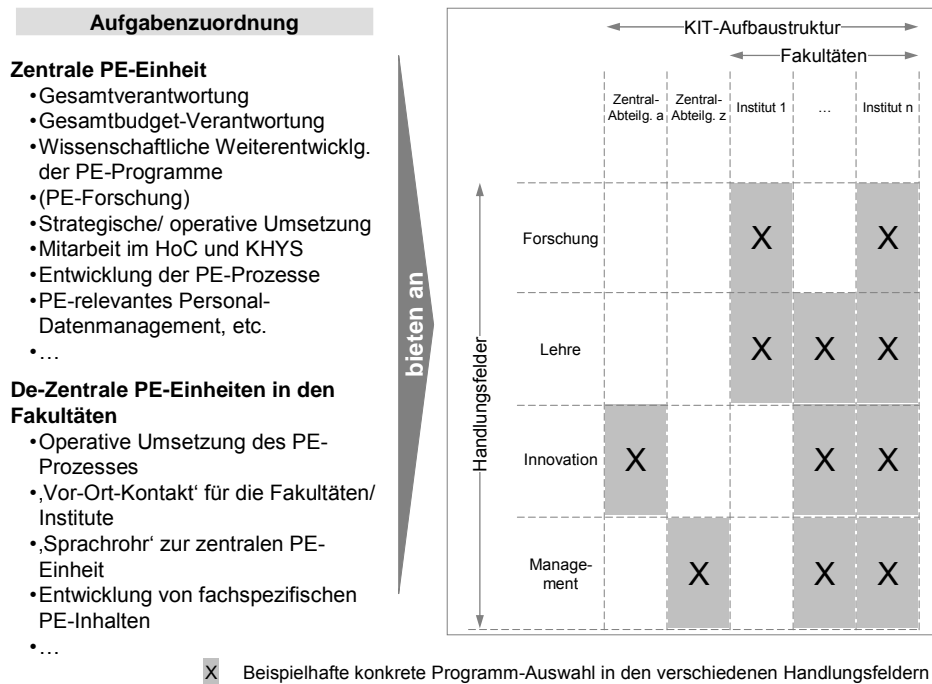


Abbildung 86: Aufgabenzuordnung zwischen einer zentralen und (mehreren) dezentralen PE-Einheiten

Ein ‚Professionelles Netzwerk‘ aus zentralen und dezentralen PE-Einheiten (siehe auch (4a.) in Abbildung 84 und Tabelle 2) sollte die oben erarbeiteten Vorteile realisieren und zugleich – auf Basis der PE-Gesamtbudgetverantwortung – die Nachteile solcher Netzwerkstrukturen vermeiden können. Es ist darüber hinaus in der Lage, zielgruppenorientiert sowohl den Fakultäten und Instituten als auch den Zentralabteilungen praxisrelevante PE-Beratung anbieten und hierdurch maßgeschneiderte PE-Programme anzubieten und gemeinsam umzusetzen (siehe auch Abbildung 86, rechts).

Aufbaustruktur, abgeleitet aus den Aufgaben und Zielgruppen

Nachdem nun die Aufgaben und Zielgruppen umrissen sind, sollte der nächste Schritt sein, auf dieser Basis eine Aufbaustruktur zu finden,

- die bestmöglich die Notwendigkeiten und Bedürfnisse der Anspruchsgruppen befriedigt und
- die vorhandenen (i. d. R. beschränkten) Ressourcen möglichst effizient nutzt.

In Abbildung 87 sind die wesentlichen Aufgabengebiete so gegliedert, dass sich je (eine) Abteilung(en) der PE-Einheit kümmert

- um die Konzeption und Erstellung der ‚Grundlagen‘ (Leitlinien, Budget, etc.) und der jeweiligen Prozesse und Standardisierungen,
- um die Weiterentwicklung der Organisation und die damit einhergehenden Kulturveränderungen/ etc. im Sinne eines ‚Change-Management‘,
- um die Durchführung der Personalentwicklungs-Arbeit mit den jeweiligen Zielgruppen. Hier fließt auch die oben eingeführte Gliederung in eine zentrale/ (mehrere) dezentrale PE-Einheiten mit ein.

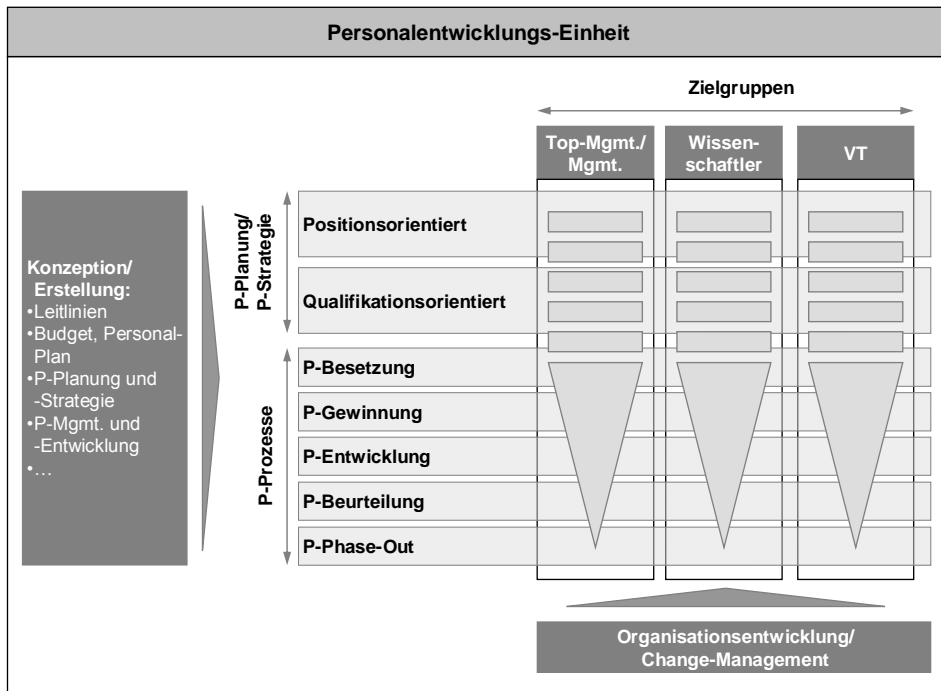


Abbildung 87: Herleitung der Ziel-Aufbaustruktur anhand Aufgaben und Zielgruppen

Diese Struktur entspricht nach der Einteilung von Dubs am ehesten einer „Stab-Linien-Organisation“ (Dubs (2005), S. 88ff), weil die „Stäbe“ ‚Konzeption/ Erstellung‘ bzw. ‚Organisationsentwicklung/ Change-Management‘ (siehe Abbildung 87) quasi als interne ‚Dienstleister‘ die Grundlagenarbeiten für die Linienfunktionen übernehmen (Details zu den Aufgaben sind der Abbildung 37 und Abbildung 86 und den korrespondierenden Texten zu entnehmen).

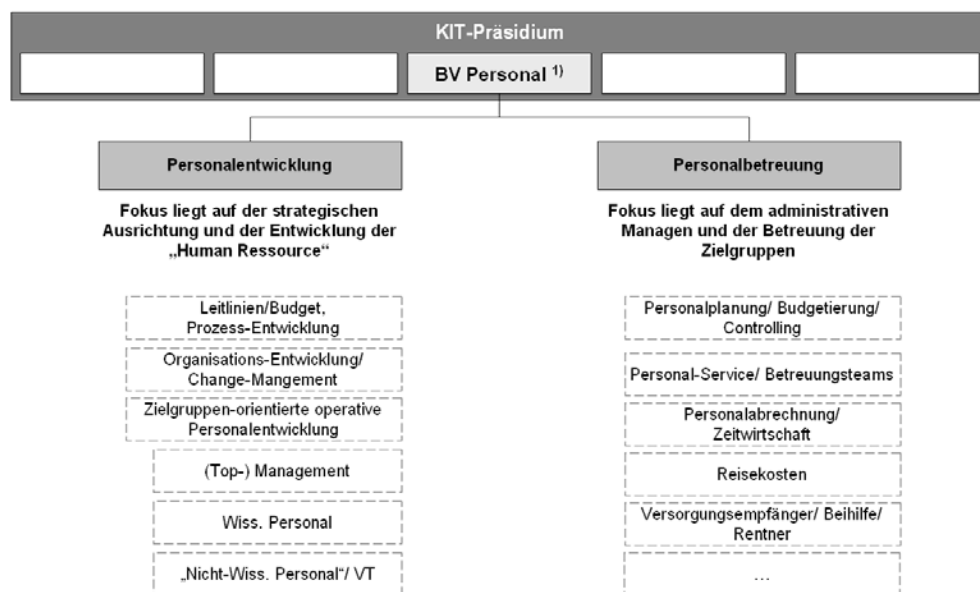
Der Nachteil von ‚Stabsfunktionen‘, dass diese ‚häufig zu Konflikten führen‘ (Dubs (2005), S. 89), kann in diesem Fall dadurch abgemildert werden, dass die ‚Stäbe‘ für kleinere Zielgruppen auch eine ‚Linienfunktion‘ wahrnehmen und damit die von ihnen initiierten Prozesse, etc. selbst konkret anwenden müssen.

Die Linienfunktionen führen für ihre jeweilige Zielgruppe sämtliche Prozesse der Personalentwicklung verantwortlich durch. Sie benutzen hierzu die Grundlagenarbeiten/ Standardisierungen/ etc. der Stabsfunktionen.

Verzahnung von Personalentwicklungs-Einheit und Personalbetreuungs-Einheit

Nachdem nun die Personalentwicklungs-Einheit in ihren Aufgaben/ Funktionen und wesentlichen Abteilungen definiert ist, muss noch eine Verzahnung und auch Abgrenzung gegenüber Personal-Betreuungsaufgaben geleistet werden.

Letztere sind eher administrativer Art und sind somit von den (betriebs-) pädagogisch-psychologischen Inhalten der Personalentwicklungs-Einheit zu trennen. Dies spiegelt sich natürlich auch in der Auswahl der Mitarbeitenden dieser Einheiten wieder.



1) BV = Bereichsvorstand

Abbildung 88: Verzahnung von Personalentwicklungs-Einheit und Personalbetreuungs-Einheit

Dies kann z.B. so realisiert werden (siehe Abbildung 88), dass

- die Personalentwicklungs-Einheit ihren Fokus auf die strategische Ausrichtung und Entwicklung der ‚Human Ressource‘ (also der Mitarbeitenden) legt, wie sie in Abbildung 37 und Abbildung 86 und den korrespondierenden Texten eingeführt wurde, und dabei die strategische Personalplanung, -Budgetierung etc. erstellt und

- die Personalbetreuungs-Einheit ihren Fokus auf das administrative Managen und Betreuung der Zielgruppen legt und damit der Schwerpunkt auf der operativen Personalplanung und –budgetierung (i. S. der Erstellung des Stellenplans), der operativen Unterstützung der Fakultäten und Institute, der Arbeitsvertragsgestaltung, der Reisekosten, etc. liegt.
- Eine eng verzahnte Zusammenarbeit ist hierbei wichtig, da beide Einheiten beim Präsidium zur strategischen Personalarbeit zusammen geführt werden müssen.

5.4.4 Schlussfolgerung

Es wurde dargestellt, dass durch eine Kombination aus einer zentralen und de-zentralen Personalentwicklungseinheiten eine Organisation geschaffen werden kann,

- die die Vorteile einer zentralen Einheit und der damit verbundenen Nähe zum Präsidium (Rektorat) vereinbaren kann mit,
- den Vorteilen dezentraler Einheit(en), die ‚das Ohr nahe am Kunden‘ haben und sehr gut in den Fakultäten/ Instituten vernetzt und verankert sind.

Diese Organisation gilt es, durch professionelle und gut ausgebildete Stabsfunktionen für die Konzeption und Prozess-/ etc. Erstellung zu unterstützen. Idealerweise sind diese ihrerseits (zumindest zum Teil) in operative Umsetzungsprozesse involviert, so dass es auch hier zu keiner Entfremdung von ‚der Basis‘ kommen kann (oder diese zumindest auf ein erträgliches Maß reduziert bleibt).

Durch eine sinnvolle Abgrenzung gegenüber der Personalbetreuung können die Ressourcen der Personalentwicklung zusätzlich zielgerichtet zur Weiterentwicklung der Mitarbeitenden eingesetzt werden und die Weiterentwicklung der ganzen Universität bestmöglich voranbringen.

6 Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick

6.1 Zusammenfassung

Die Exzellenz-Initiative hat in Deutschland dazu beigetragen, dass viele Universitäten sich über ihre ‚Strategie‘ Gedanken gemacht haben. In den meisten Fällen hat sich dies mit Bezug der Strategiedefinition im St. Galler Management-Modell (siehe Kapitel 5.3) weitgehend auf das Strategieelement ‚Leistungsangebot‘ bezogen. Der folgerichtige Schritt nach einer solchen ‚Strategie-Entwicklung‘ ist die Implementierung. Spätestens in dieser Phase wird vielen die Bedeutung des ‚verfügbaren Personals‘ und dessen Qualifikation vor Augen geführt. Vorhandene Unzulänglichkeiten entweder in der Qualifikation oder der Quantität qualifizierten Personals werden augenscheinlich. Damit tritt auch unmittelbar ein Mangel an einer systematischen Qualifizierung zu Tage.

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, diese Lücke zu schließen, indem am Beispiel einer Technischen Universität ein theoretisch fundiertes und anwendungsorientiertes Personalentwicklungskonzept entwickelt wird. Hierbei wurde darauf Wert gelegt, dass dieses PE-Konzept in die Konzeption der Gesamtorganisation der Universität eingebettet werden kann und eine enge Verzahnung der Personalentwicklung mit dem Personalmanagement-Prozess hergestellt ist.

Die Arbeit kann einerseits als Impuls zur Auseinandersetzung dienen (dieser ‚Effekt‘ zeigte sich bereits während der Ausarbeitungsphase) und unterstützt die Gestaltung und gegebenenfalls die Beschäftigung mit PE und HD an anderen Universitäten. Andererseits bietet die Arbeit eine praktische Handreichung zur Gestaltung der PE.

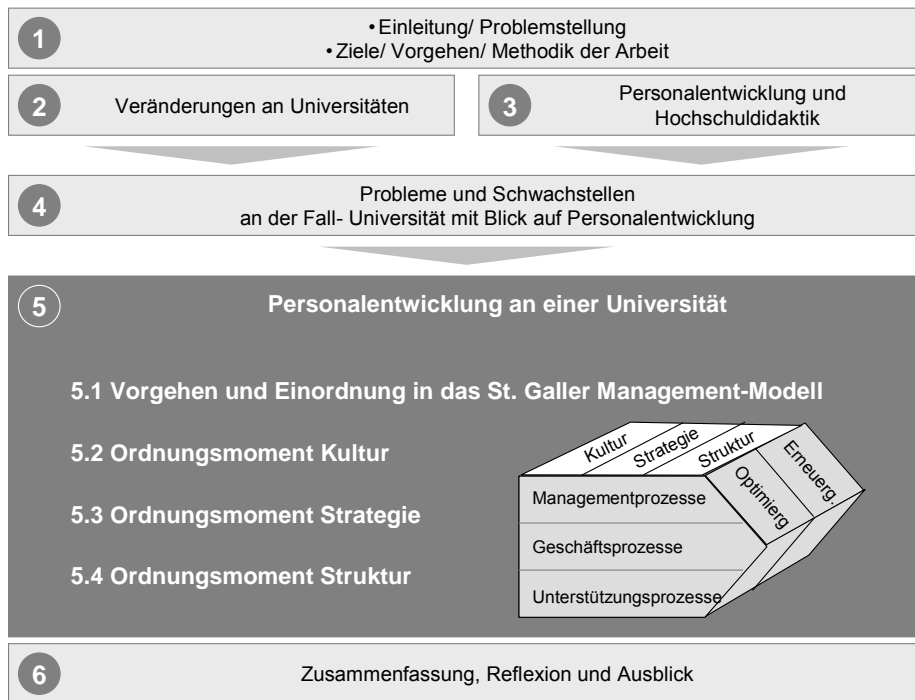


Abbildung 89: Aufbau der Arbeit

Veränderung des universitären Umfeldes

Nach der Einleitung und Motivation der Arbeit wurde in Kapitel 2 das universitäre Umfeld bzgl. die Veränderungen ihrer Anspruchsgruppen und deren Erwartungen an die Universität analysiert, dabei wurde das St. Galler Management-Modell verwendet.

Wesentliche Ergebnisse dieser Analyse sind:

- die Feststellung eines gestiegenen Stellenwertes der Erst- und Weiterbildung, weil deren Einfluss auf das längerfristige Wohlstandsniveau eines Landes erkannt wurde. Damit verbunden sind zum einen die Forderungen der Steigerung der ‚Attraktion‘ von Ausbildungsgängen, um breitere Schichten für eine Ausbildung zu aktivieren (‚Quantität‘) zum anderen die gesteigerten Anforderungen an die Effizienz und die Breite des (universitären) Kompetenzerwerbs (‚Qualität‘),
- die Veränderung zu einer leistungsorientierten Vergabepolitik der (sich verknappenden) öffentlichen Zuwendungen und als Konsequenzen hieraus die stärkere Orientierung der Mittelvergabe an (quantitativen und qualitativen) Kennzahlen und hieraus folgend die breitere Hinwendung von Universitäten zu alternativen Finanzierungsformen (z.B. der Drittmittelakquise),
- die Forderung der größeren internationalen Beweglichkeit der Forscher, der Lehrenden, aber vor allem auch der Lernenden (Studierenden).

Hieraus resultieren die Forderungen nach

- einer höheren Outputorientierung sowohl in der Ausbildung (Lehre) als auch in der Forschung,
- der Qualitätssteigerung in Forschung und Lehre und deren kontinuierlicher (internationaler) Evaluation,
- einem höheren Autonomiegrad der Universitäten.

Den Wandel gestalten

All diese Themen erfordern sowohl eine Erneuerung der Art der Wissensvermittlung und des Kompetenzerwerbs in Forschung und Lehre mit Einbezug der ‚Kunden‘ (Lernenden) wie auch die professionelle und systematische Unterstützung der Lehrenden in ihren (nun vielfältigeren) Aufgaben. Beides hat einen kulturellen Wandel des Selbstverständnisses der Universitäten, mindestens aber eine Anpassung der jeweiligen Universitätskulturen zur Folge.

Die Beschreibung des universitären Wandels und die Forderungen der verschiedenen Anspruchsgruppen finden sich in vielen Veröffentlichungen und der erarbeiteten Analyse. Weiterhin wurden zumindest ‚Ansatzpunkte‘ zu Teilaspekten veröffentlicht, wie z.B. der Betrachtung der Universitätskultur oder Arbeiten zur Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung.

Es mangelt an Untersuchungen und insbesondere Konzepten bzw. Hilfestellungen dazu, wie ein solcher Wandel von einer Universität gestaltet werden kann.

Personalentwicklungskonzept zur Gestaltung des universitären Wandels

In der vorliegenden Arbeit wurde deshalb ein Personalentwicklungskonzept vorgestellt, das sich an den Ordnungsmomenten Kultur, Strategie und Struktur (gemäß dem St. Galler Management-Modell) orientiert und diese von der Ebene der gesamten Universität auf das Personalentwicklungskonzept herleitet und damit konsistent in ihr verankert ist. Gleichzeitig unterstützt dieses Konzept aber auch die operationelle Umsetzung.

Zur Konkretisierung wurde im Kapitel 2.4 die Universität Karlsruhe (TH) als Falluniversität eingeführt.

Um von der allgemeinen Betrachtung zu den Unterstützungs- und Gestaltungsmöglichkeiten durch eine gezielte Personalentwicklung zu kommen, wurden im Kapitel 3 zunächst die Personalentwicklung und die Hochschul-

didaktik dargestellt. Hierbei wurde auch auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Personalentwicklung an einer Universität und der in einem Unternehmen eingegangen. Ein Kernergebnis dieses Vergleichs ist, dass die Hochschuldidaktik bereits als eine Form der Personalentwicklung für das universitäre Handlungsfeld der ‚Lehre‘ gesehen werden kann.

Nach diesen einleitenden Analysen der Veränderungen und die Einführung in die allgemeine Personalentwicklung an Universitäten wurden in Kapitel 4 mithilfe des St. Galler Management-Modells die Schwachstellen der Falluniversität – bezogen auf die Personalentwicklung – herausgearbeitet.

Elemente und Aufbau eines universitären Personalentwicklungskonzeptes

In Kapitel 5 konnte dann die systematische Entwicklung des Personalentwicklungskonzeptes konkretisiert und dessen Umsetzung in verschiedenen Weiterbildungsprogrammen veranschaulicht werden.

Um dieser Erarbeitung einen strukturierten Ablauf zu geben, wurden hierfür die Ordnungsmomente Kultur, Strategie und Struktur aus dem St. Galler Management-Modell verwendet.

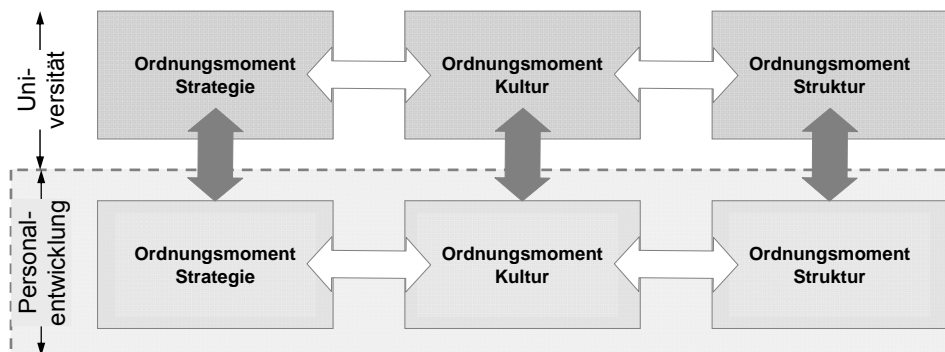


Abbildung 90: Wechselwirkung zwischen den Ordnungsmomenten auf der Ebene der Universität und der Personalentwicklung

Ordnungsmomente Kultur, Strategie, Struktur

Der konzeptionelle Prozess wurde mit der Beleuchtung und inhaltlichen Ausfüllung des Ordnungsmomentes Kultur eingeleitet. Die Auseinandersetzung führte zu der Einsicht, dass Kultur als ein Erfolgsfaktor des Wandels einer Organisation zu sehen ist, indem sie für die Mitarbeitenden u. a. ein Gefühl der Gemeinsamkeit, ein Wertesystem, Leitlinien zur Orientierung, gemeinsame Standards und Sinnstiftung schafft. Dabei müssen sowohl die gewünschte Rolle der Kultur für diese Universität als auch die mit der Kulturveränderung verfolgten Ziele eindeutig definiert werden.

Es wurde aufgezeigt, dass notwendige Standardisierungen einer Kultur mit Hilfe von Personalentwicklungsmaßnahmen aufgebaut und angestoßen werden können, damit die gelebte Kultur, die Strategie und das Personalmanagement unterstützt. Wichtig ist dabei, dass die in den Fakultäten und Instituten bestehenden vielfältigen Kulturen aufgegriffen und expliziert werden und damit in den Standardisierungen berücksichtigt werden. Dann sind auch die Aktivitäten der Personalentwicklung effektiver und effizienter, weil sie sich gegenseitig ergänzen und von den Initiativen der Universitätsleitung, den Fakultäten und Instituten unterstützt und vorangetrieben werden.

Weiterhin muss den Einzelkollektiven der Universität (den Fakultäten, Instituten, der Verwaltung und der Universitätsleitung) der Mehrwert von gemeinsamen Standardisierungen (also z.B. gemeinsamen Elementen einer Universitätskultur, -strategie und -struktur) deutlich werden. Nur so kann der Fokus der einzelnen Interessensgruppen von der ‚Ich-Wir-Balance‘ zur ‚Wir-Ich-Balance‘ und damit in Richtung auf eine gemeinsame Zielsetzung ausgerichtet werden.

Dazu wird sich die gewünschte Kultur – ausgehend von den Zielen der Universität – in konkreten Personalentwicklungsmaßnahmen und abgestimmten Lehr-Lernprozessen etc. widerspiegeln müssen.

Im Kontext des in dieser Arbeit entwickelten Personalentwicklungskonzeptes wurde das Ziel verfolgt, die Kultur unterstützend

1. zum Aufbau einer ‚Lernenden Organisation‘,
2. zur Schaffung eines ‚gleichen‘ Stellenwertes von Lehre und Forschung und
3. zur Standardisierung des Aufbaus ‚Überfachlicher Kompetenzen‘ für Forscher einzusetzen.

Die Entwicklung des Ordnungsmoments Strategie ist ein iterativer und sequenzieller Prozess, bei dem die einzelnen Elemente der Strategie (Festlegung der Anspruchs-/ Zielgruppen, der Leistungsangebote, des Fokus der Wertschöpfung, der Kooperationsfelder und Kernkompetenzen) in mehreren Iterationen erarbeitet werden.

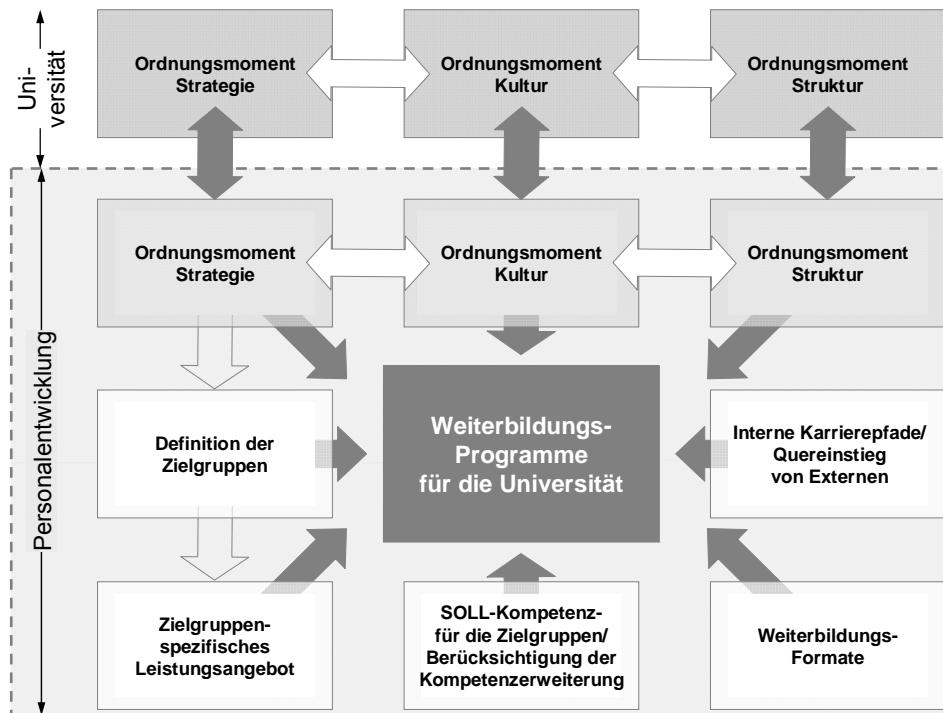


Abbildung 91: „Building Blocks“ eines konsistenten Weiterbildungsprogramms

Wichtig dabei ist, dass alle maßgeblichen Bereiche und die verantwortlichen Führungsebenen einbezogen werden. Insbesondere letztere tragen diesen Prozess in ihre eigenen Bereiche weiter. Dabei sollte insbesondere auch die mittlere Führungsebene einbezogen werden, da diese eine wesentliche Verbindungsfunktion zwischen der Mitarbeitenden-Basis und dem Top-Management einnimmt, eine Multiplikatorfunktion hat und letztlich auch die operative Umsetzung der Visionen und Strategien mitverantwortet. Nur wenn sie in die Strategieentwicklung einbezogen werden, können sie diese gegenüber ihren Mitarbeitenden auch glaubwürdig vertreten.

Die Zielgruppe wurde für das in dieser Arbeit vorgestellte Personalentwicklungsprogramm auf die Wissenschaftler der Universität eingeschränkt (Tutoren, Wissenschaftliche Mitarbeiter, Postdocs, Nachwuchsgruppenleiter, Professoren und teilweise auch die Funktionsträger und das Top-Management).

Es wurde dann ein Kompetenzmodell weiterentwickelt, das in der Ordinate die ‚Kompetenz-Bereiche‘ der fachlichen, methodischen, sozialen und der personalen-/ Selbstkompetenz erfasst und in der Abszisse die ‚Handlungsfelder‘ Forschung, Lehre, Innovation und Management, in diesen die Kompetenzen wirksam werden sollen. Die Kompetenzen wurden für die sieben Zielgruppen in insgesamt 112 Kompetenzprofilen detailliert dargestellt. Damit liegt ein konsistentes ‚Raster‘ vor, das für die qualifikationsorientierte

Personalentwicklung sehr gut als Hilfsmittel zur Bestimmung der Weiterbildungsbedarfe dienen kann, aber natürlich immer den sich ändernden Gegebenheiten angepasst werden kann.

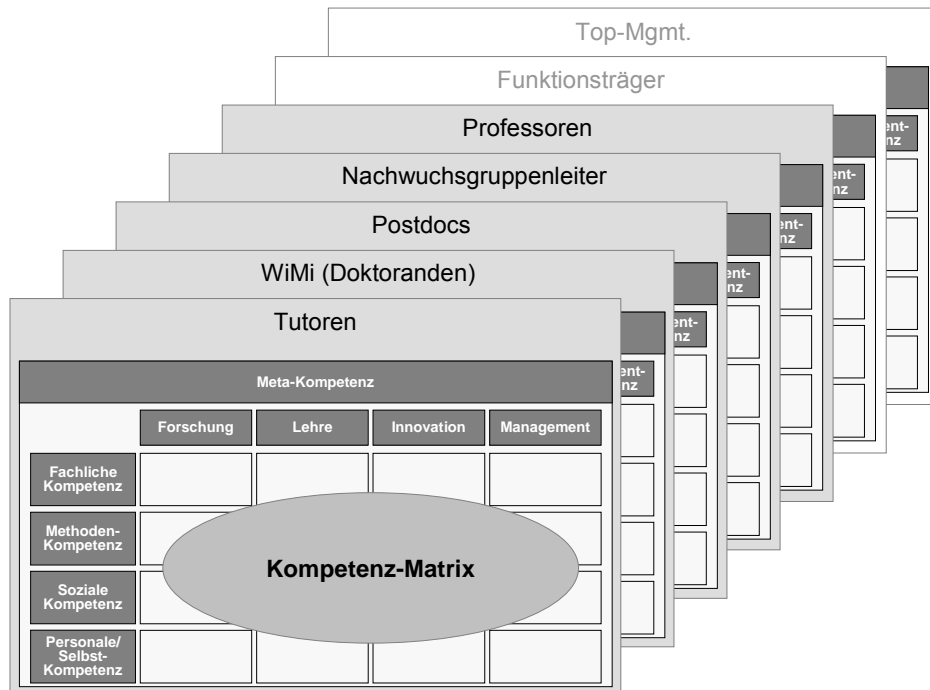


Abbildung 92: Kompetenz-Profile für die Zielgruppen der Personalentwicklung

Die Effizienz von Weiterbildungsprogrammen hängt unter anderem davon ab, in wieweit sie auf die spezifischen Umstände der jeweiligen Zielgruppe angepasst sind. Anpassungen können einerseits durch die geeignete Auswahl der Lernformen (Selbstgesteuertes Lernen, Arbeitsintegriertes Lernen, Lernende Organisation) erfolgen und andererseits durch eine geeignete Auswahl und gegebenenfalls Kombination der Weiterbildungsformate (z.B. Kurze Trainings/ Seminare/ Vorträge/ Webinars, Coaching, Mentoring, Hospitation, usw.).

Um eine Auswahl zu erleichtern, wurden die in der Praxis bewährten Weiterbildungsformate tabellarisiert, charakterisiert (Setting, eingesetzte Methoden, Sozialform und ideale Teilnehmerzahl), Ziele und Inhalte systematisiert und nach ihrer Eignung qualifiziert („Geeignet für...“, „Nicht geeignet für...“). So wurde ein einfaches Hilfsmittel geschaffen, um passende Weiterbildungsprogramme für die jeweilige Zielgruppe und gegebenen Umgebungsbedingungen auswählen zu können.

Um die Gestaltung eines Weiterbildungskonzeptes zu strukturieren, wurde schlussendlich ein Katalog formuliert, wonach Weiterbildungskonzepte folgenden Kriterien gerecht werden sollten:

1. die Weiterbildungsformate selber, den Teilnehmern die Chance eröffnen, ihren IST-Kompetenz-Level einschätzen zu können,
2. sich an der Zielgruppe, deren Ausgangssituation und deren Kompetenzen orientieren,
3. Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung in mindestens einem der Handlungsfelder bieten,
4. passende und vielseitige Weiterbildungsformate und Methoden zum Einsatz bringen,
5. selbstregulierendes Lernen und Metakompetenz-Aufbau einbeziehen und durch Reflektionseinheiten und Instrumente unterstützen werden,
6. kurze Einheiten des Lernen – am Arbeitsplatz und außerhalb des Arbeitsplatzes in Seminaren oder Workshops – enthalten,
7. sich über einen Zeitraum von mehreren Monaten bis Jahren erstrecken,
8. je nach Zielgruppe den Erwerb eines Zertifikates ermöglichen.

Auf der Grundlage der beschriebenen Instrumente konnten für das Personalentwicklungskonzept modulare Zielgruppen- und Handlungsfeldorientierten Programme festgelegt werden. Die Modularität erlaubt es Handlungs- und zielgruppenspezifische Programme bedarfsgerecht zu gestalten und gegebenenfalls auch Karrierepfade und/ oder die Teilnahme an einem Programm als ‚Incentive‘ zu vereinbaren.

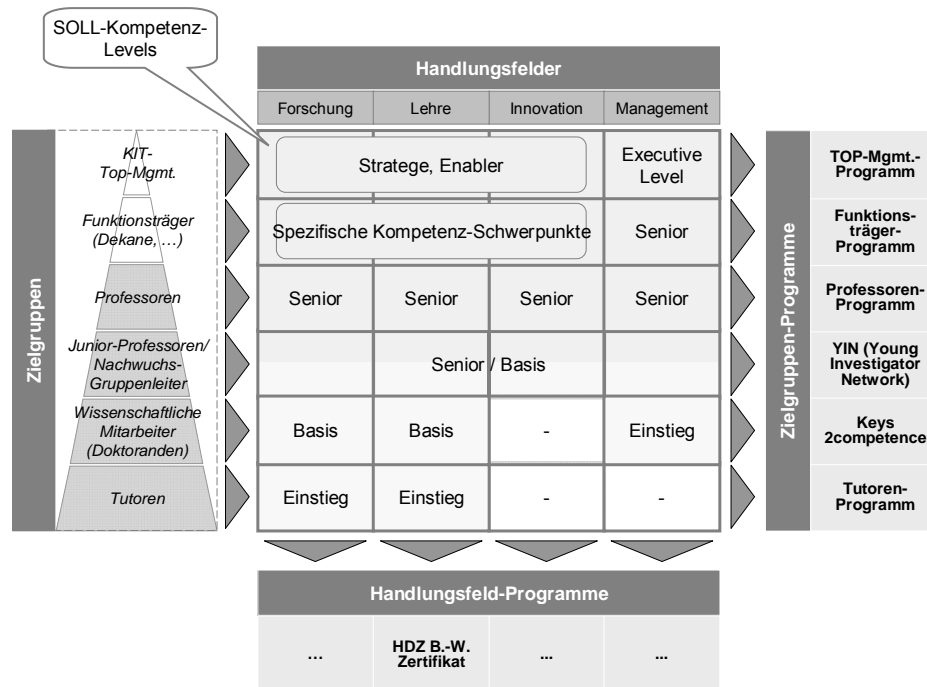


Abbildung 93: Modulare Zielgruppen- und Handlungsfeld-orientierte Programme

Der modulare Aufbau unterstützt es auch externe Quereinsteiger in das Programm einzugliedern, weil zur ‚Standortbestimmung‘ des Externen auf die SOLL-Kompetenzprofile für die jeweilige Position bzw. Qualifikation zurückgegriffen werden und gemeinsam der Entwicklungsbedarf/ -weg bestimmt werden kann.

Die Umsetzung und Wirkungsweise wurde an drei Weiterbildungsprogrammen, die an der Universität Karlsruhe (TH) von der kww angeboten werden, erläutert:

- ‚Hochschuldidaktik-Zertifikat Baden-Württemberg‘: Weiterbildungsprogramm für das Handlungsfeld ‚Lehre‘, das sich an die Lehrenden wendet und deren Lehrkompetenz erweitern soll, was zur Steigerung der Qualität in der Lehre führen wird,
- ‚Keys2Competence‘: Zielgruppen-Programm für Wissenschaftliche Mitarbeiter, die sich am Ende ihrer Promotionszeit befinden und sich auf ihre weitere Karriere vorbereiten,
- ‚Young Investigator Network (YIN)‘: Zielgruppen-Programm für Nachwuchsgruppenleiter und Juniorprofessoren mit der Zielsetzung, den unabhängigen Nachwuchsgruppenleitern und Juniorprofessoren am KIT eine bestmögliche Unterstützung und Weiterbildung zukommen zu lassen.

Für alle drei Programme konnte gezeigt werden, dass sie den oben beschriebenen Kriterienkatalog erfüllen. Für das HDZ B.-W. kann darüber hinaus festgestellt werden, dass es für die Einführung einer PE an einer Universität hilfreich sein kann, mit HD einzusteigen und auf dieser Basis die PE sukzessive zu entwickeln.

Beim Ordnungsmoment Struktur geht es um die Erarbeitung einer Struktur für die PE-Einheit und deren Verortung innerhalb der Organisation, die beide zur Strategie und zur Kultur passen und diese bestmöglich unterstützen.

Für die Struktur einer Personalentwicklungseinheit an einer Universität wird als ideale Konfiguration postuliert, dass sie zugleich möglichst nah am Rektorat (zentral) und auch möglichst nah an den Fakultäten und Instituten (dezentral) angesiedelt sein soll. Nur so kann sie an der Strategie der gesamten Universität mitarbeiten, bei der Strategie der Fakultäten und Institute mitwirken und deren jeweilige Umsetzung mit einer entsprechenden Personalentwicklungsstrategie unterstützen.

Als Aufgaben einer zentralen Personalentwicklungseinheit werden Linien- und Stabsfunktionen gesehen, wie z.B. die Unterstützung durch Konzepte, Prozesse, Vorlagen, etc. Aufgaben der dezentralen PE-Einheiten sind dementsprechend die operative Umsetzung des PP-Konzeptes zusammen mit den Fakultäten und Instituten. Der Gefahr einer Entfremdung der zentralen PE-Einheit kann gegebenenfalls durch eine operative Involvierung in die dezentrale Umsetzung in den Fakultäten/ Instituten entgegengewirkt werden.

Abschließend wird noch einmal betont, dass die Ordnungsmomente Kultur, Strategie und Struktur aufeinander abgestimmt und die gleiche Ausrichtung und Zielsetzung verfolgen müssen, damit ein integriertes PE-Konzept erarbeitet werden kann. Die drei Ordnungsmomente müssen sich letztendlich in den PE-Maßnahmen und den PE-Programmen widerspiegeln.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass bei der Entwicklung eines integrierten PE-Konzeptes das St. Galler Management-Modell als Analyseinstrument und Rahmenmodell sinnvoll eingesetzt werden kann, weil es durch seinen gesamtheitlichen Rahmen eine systematische Erarbeitung des Konzeptes unterstützt.

6.2 Kritische Reflexion

Die vorliegende Arbeit ist keine empirische Arbeit, sondern eine sehr praxisnahe Arbeit. Ziel der Arbeit ist es, ein Konzept für die Personalentwicklung für eine Technische Universität zu entwickeln, das auch im Arbeitsalltag eines PE-Verantwortlichen genutzt werden kann.

Reflektion der Methode

Dabei wurde ein Management-Modell genutzt, um ein integriertes PE-Modell zu entwickeln. Diese Vorgehensweise hat die systemische PE in den Vordergrund gerückt und damit die bildungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung in den Hintergrund. Durch den gewählten systemischen Ansatz geht die Arbeit in die Richtung ‚Ausbildung‘ und Ausbildungskonzepte für Mitarbeitende und weniger in die spezifische Förderung des Individuums, wie es z.B. der Ansatz des Hochschuldidaktikzertifikats Baden-Württemberg ist.

Diese Vorgehensweise ist hilfreich für die Herleitung von Konzepten. Wichtig ist, dass bei der konkreten Umsetzung die Balance gefunden wird zwischen einer stringenten Orientierung an einer Organisation und einer hinreichenden individuellen Anpassung der Programme. Diese wird erreicht, wenn den oben (systematisch) beschriebenen acht Kriterien für Weiterbildungskonzepte entsprochen und hierbei z.B. auch den Schritten (2.) ‚Zielgruppenorientierung‘, (4.) ‚passende und vielseitige Weiterbildungsformate und Methoden‘, (5.) ‚selbstreguliertes Lernen‘, usw. Rechnung getragen wird und damit eine individuelle Anpassung der Konzepte möglich ist. Für die Technischen Universitäten hat diese individuelle Gestaltung einen hohen Stellenwert, weil es ihnen ein großes Anliegen ist, beispielsweise ihre Doktorandenausbildung nicht zu verschulen.

Aufgrund des durchgehaltenen Rückbezugs auf das St. Galler Management-Modell und der Ordnungsmomente Strategie, Kultur und Struktur bei der Erarbeitung eines Konzepts für Personalarbeit und insbesondere der PE sind im Laufe immer wieder Fragen neu aufgetreten. Teilweise auch deshalb, weil sich die Falluniversität in dieser Zeit im tiefgreifenden Wandel einer Fusion befand; die Arbeit musste also immer wieder überarbeitet und angepasst werden.

Reflektion des Inhalts

Das Management-Modell ermöglicht es eine Organisation und deren Um-

feld aus verschiedensten Perspektiven zu beleuchten. An verschiedenen Stellen war es deshalb eine Herausforderung, den Umfang der Bearbeitung sinnvoll einzugrenzen. Es wurde versucht, an den entsprechenden Passagen auf weiterführende Literatur zu verweisen – wo diese bereits existiert.

Im Themengebiet der Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung werden täglich eine Vielzahl von Artikeln und Arbeiten mit unterschiedlichster ‚Qualität‘ veröffentlicht; deren Sichtung wird noch dadurch erschwert, dass man sich im Themengebiet bis heute noch auf keine international gültige Terminologie für wichtige Begriffe oder Ansätze verständigen konnte.

In dieser Arbeit, mit einem praxisbezogenen Anspruch, wurde deshalb der Kompetenzbegriff sehr pragmatisch gehandhabt. Die theoretische Perspektive der Konstrukte der Kompetenzentwicklung wurde nicht vertieft angegangen, sondern vielmehr die Indikatoren-Ebene gewählt, wie sie sich in den ‚Kompetenz-Bereichen‘ und den ‚Handlungsfeldern‘ im Kompetenzprofil widerspiegelt. Für die (theoretischen) Ansprüche einer empirischen Begleitforschung müsste der Kompetenzbegriff präzisiert werden. Auch das Vorgehen zur Ermittlung der IST-Kompetenzen wurde in dieser Arbeit nicht betrachtet, sondern allenfalls auf weiterführende Literatur verwiesen.

Eine weitere begriffliche Aufgabe bestand darin, die nicht operationalisierten Termini ‚Vision‘, ‚Exzellenz‘, ‚Mission‘, etc. bei ihrer jeweiligen Einführung so zu umschreiben, wie das für den Zweck und der Zielsetzung der Arbeit ausreicht.

Reflexion der Form

Eine formale Schwierigkeit bestand für die Autorin darin, dass sie für die Falluniversität keine Außenperspektive einnehmen konnte, weil sie als Leiterin der Abteilung kww bzw. nach der Fusion zum KIT als Leiterin der Abteilung Personalentwicklung selbst Teil des Untersuchungsgegenstandes war. Deshalb waren immer wieder Eigeninteressen zu reflektieren und transparent zu machen, um sich so einer (wenngleich sicherlich nicht 100%-ige) einzunehmenden Außenperspektive zu vergewissern.

6.3 Ausblick

Um zu einem konsistenten PE-Konzept zu kommen wurde in dieser Arbeit auf Ansätze und Annahmen zurückgegriffen, die teilweise nicht weiter vertieft diskutiert und ausgearbeitet werden konnten. In weiterführenden (auch Begleit-) Forschungen zum Thema PE wird es deshalb sinnvoll sein, sich

verschiedenen Themen vertieft zu widmen. Die aus Sicht der Autorin Wichtigsten sollen im Folgenden kurz angesprochen werden.

Wichtig wäre für alle Aspekte: Weil die Themen ‚Hochschuldidaktik‘ und ‚Personalentwicklung an Universitäten‘ noch so jung sind, liegen praktisch keine Langzeitstudien vor. Hier gibt es ein Defizit, das kurzfristig nicht zu beheben ist, das aber angegangen werden sollte, um auch Evaluationen der Wirksamkeit der eingeführten Konzepte vornehmen zu können.

Ausblick für das Ordnungsmoment Kultur

- Die Exzellenzinitiative hat viele Universitäten motiviert, ihren aktuellen Standpunkt zu hinterfragen und in vielen Fällen kreative und neue Konzepte hervorgebracht. Offensichtlich hat diese Initiative viele Universitätskulturen verändert. Weil – wie aufgezeigt – kulturelle Aspekte auch für die Entwicklung einer Universitäts-Strategie zu berücksichtigen sind, sind Veränderungen von Universitätskulturen weiter zu untersuchen. Einen ersten Ansatz hierzu hat Sporn (vgl. Sporn (1992)) gemacht. Offensichtlich liegt diese Ausarbeitung aber weit vor dem Start der Exzellenzinitiative im Jahre 2005.
- Insbesondere ist zu untersuchen, ob die ‚Aufbruchstimmung‘ zu nachhaltigen Veränderungen bezüglich der strategischen Neuausrichtung und auch zur Verstetigung des ‚sich Hinterfragens‘ geführt hat. Anders formuliert: Wird die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung anhalten, wenn die ‚Exzellenz-Euphorie‘ verfliegen ist und ‚Alltagsroutine‘ einkehrt? Eine Verstetigung könnte z.B. dadurch stattfinden, dass Stabsfunktionen für die Strategieentwicklung eingerichtet werden, die unter simultaner Berücksichtigung der Ordnungsmomente Kultur und Struktur regelmäßig am Prozess der Aktualisierung der Strategie arbeiten. In diesem Prozess wäre dann gegebenenfalls auch eine Aktualisierung der PE-Strategie vorzunehmen.
- Genau so wichtig ist zu beantworten, wie sich die Professionalisierung der Kompetenzvermittlung in Form von Personalentwicklungs-Aktivitäten weiter entwickelt. Es wäre aus Sicht der Verfasserin wünschenswert, wenn sich dies in einer Art ‚People-Performance‘-Kultur fortsetzen würde und sich Universitäten (vergleichbar zu Unternehmen) dazu entschließen würden, ‚Top-Talente‘-Programme einzuführen, mit denen sie ihre Fach- und Führungskräfte gezielt entwickeln (vgl. ‚People-Excellence‘-Programme von großen Unternehmen). Das beschrie-

bene YIN-Programm am KIT könnte hierfür ein Nukleus sein, weil es bereits einen guten Teil der potentiellen Zielgruppe erreicht und darüber hinaus auch einen Fokus auf eine breite Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer legt.

- Ein Teilaspekt dieser Persönlichkeitsentwicklung ist auch die gezielte ‚Internationalisierung‘ der Mitarbeitenden der Universitäten und auch der damit in Verbindung stehenden Prozesse und Konzepte. Von Forschern und Lehrenden wird Internationalität gefordert. Im Bereich der PE sind aber bisher zwar internationale Konferenzen bekannt, aber keine internationale Standardisierung, Abstimmung, Abkommen bzw. die gegenseitige Anerkennung. Es wäre wünschenswert, dass der internationale Austausch der Forscher und Lehrenden durch internationale Anerkennungspraktiken – vergleichbar der Anerkennung von Studienleistungen für Studierende – auch für Wissenschaftliche Mitarbeitende eingeführt werden könnte. Auf der Ebene der ICED⁹² und deren Mitgliedsländer ist eine entsprechende Initiative der Personalentwickler der Universität aktuell ins Auge gefasst, was die Verfasserin ausdrücklich unterstützt.

Ausblick für das Ordnungsmoment Strategie

In dieser Arbeit wurden die Kompetenzprofile pragmatisch auf Basis des aktuellen Standes der PE-nahen Kompetenzforschung erstellt. Der Fokus wurde hierbei auf die Konsistenz innerhalb des PE-Konzepts und die ‚Universalität‘ dieser Profile gelegt.

Das hier eingeführte Kompetenzmodell wurde bisher hauptsächlich an der kww und im HDZ B.-W. erprobt und angewendet. Es sollte nun auf Basis dieser Erfahrungen gezielt in verschiedenen (vor allen Dingen: anderen) Fachdisziplinen und an weiteren Universitäten angewendet werden, wodurch es sicherlich zu Verbesserungen kommen wird. Dadurch kann dieses Profil mit Praxis-Erfahrungen und der praktischen Anwendung und etwaigen Limitierungen zu einer Kompetenzforschung beitragen.

Die Kompetenzprofile werden zukünftig in der Praxis bei der qualifikationsorientierten PE und der positionsorientierte PE eingesetzt. Sie können da-

⁹² The International Consortium for Educational Development (ICED) established in 1993, is committed to promoting educational/academic/faculty development across its member networks and to supporting the establishment of new networks. Mehr dazu unter <http://www.osds.uwa.edu.au/iced/members>. Abgerufen am 30. Januar 2010.

mit auch gezielt zur Stellenbesetzung und zur individuellen Karriereplanung zur Anwendung kommen und werden weiterhin als eine gute Basis bzw. ein gutes Instrument für Mitarbeitergespräche dienen.

Sollten darüber hinaus auf dem Gebiet der Kompetenzforschung neue Erkenntnisse entwickelt werden, können im Bedarfsfall die hier verwendeten Profile angepasst oder auch – quasi modular – ausgetauscht werden, ohne dass das gesamte Konzept erneuert werden muss.

Das Strategie-Element ‚Fokus der Wertschöpfung‘ wurde in dieser Arbeit nur kurz dargestellt. Tatsächlich kommt diesem Element aber eine nicht unerhebliche Bedeutung zu, weil in der Praxis (wegen der i. d. R. limitierten Ressourcen) häufig die Frage beantwortet werden muss, welche Teile des Leistungsangebots und welche Teile der hierfür notwendigen Unterstützungsaufgaben intern realisiert werden sollen und welche externalisiert werden können. Nicht zu vergessen ist, dass dieses Element mit dem Element der ‚eigenen Kernkompetenzen‘ strategisch sehr eng verbunden ist und deshalb nicht unabhängig betrachtet werden kann. Wie bereits erwähnt, ist der Qualitätssicherung und der konsistenten Integration externer Angebote in das PE-Konzept Rechnung zu tragen.

Ausblick für das Ordnungsmoment Struktur

In dieser Arbeit wurde postuliert, dass die bestmögliche Verortung der PE-Einheit in einer zentralen (rektoratsnahen) und gleichzeitig dezentralen (nahe zu den Fakultäten und Instituten) Struktur ideal wäre. Diese Konstellation stellt natürlich zu einem gewissen Grad ein Spannungsfeld dar, das dazu führen kann, dass sich diese Einheiten gegenseitig blockieren. Ob es zu einer solchen Spannung kommen muss, hängt sicherlich von vielen Faktoren und dem Umfeld ab. Da nach Raaheim et al. (2008) alle PE-Einheiten diese und ähnliche Probleme haben, ist es wichtig, sich dieses Themas auf der theoretischen, der empirischen und auch der praktischen Ebene anzunehmen.

Weiterentwicklung des gesamten PE-Konzepts

Das PE-Konzept wurde bislang – wie in den Beispielen in Kapitel 5.3.7 dargestellt – im Rahmen des HDZ B.-W., des keys2competence und des YIN erfolgreich umgesetzt.

Es ist geplant, das vorgestellte PE-Konzept am KIT umzusetzen. Hierzu wurden zum 01. Oktober 2009 die kww der Universität Karlsruhe (TH) mit

der Personalentwicklung des Forschungszentrum Karlsruhe zur Personalentwicklung des KIT unter Leitung der Autorin zusammen geführt.

Hatte das hier vorgestellte PE-Konzept einen Fokus auf die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden, muss es in dieser neuen Konstellation auch auf die Mitarbeitenden aus dem administrativen Bereich erweitert werden: Das PE-Konzept soll für die gesamte Institution Anwendung finden und konsistent aufgebaut werden. Die Leitung einer Universität basiert auf einem Zusammenspiel zwischen dem wissenschaftlichen und dem administrativen Bereich. Durch diese Dualität entstehen regelmäßig Spannungen, die durch das PE-Konzept deutlich hervortreten und idealerweise positiv genutzt werden sollen. Deshalb ist das PE-Konzept für den Bereich der Verwaltung zu erweitern und gegebenenfalls anzupassen.

Bei der Einführung des HDZ B.-W. wurde die Erfahrung gemacht, dass sich bestimmte Fakultäten eher an den Programmen beteiligen als andere. Das dahinter liegende Phänomen wurde bereits von Becher und Trowler (vgl. Becher; Trowler (2008)) untersucht. Sie haben in einer breiten Untersuchung herausgefunden, dass sogenannte ‚reine‘ Fächer (z.B. Chemie, Physik, Mathematik) sich mit der Teilnahme an fachübergreifenden Weiterbildungsprogrammen schwer tun, während Fächer, wie z.B. das Ingenieurwesen oder die Informatik solche Programmangebot annehmen können und passend finden. Dies zeigt sich auch in den deutlich höheren Teilnehmerzahlen der Ingenieurwissenschaften und der Informatiker an HDZ-Programmen (HDZ Karlsruhe (2003-2008) Teilnehmerdaten), ohne dass diese bereits repräsentativ ausgewertet worden wären. Die Vorarbeiten von Becher und Trowler sind Analysen, die zur weiteren Untersuchung anregen und genutzt werden könnten.

Für die weiterhin erfolgreiche Umsetzung von PE-Konzepten ist es sinnvoll, die von Becher und Trowler gefundenen Zusammenhänge in der Praxis zu untersuchen und hieraus ein Vorgehensmodell („Was ist zu tun?“) abzuleiten, um der Personalentwicklung in den verschiedenen Fachdisziplinen zu einer breiten Akzeptanz zu verhelfen und dem Spannungsfeld von systemischen und individuellen PE-Ansätzen innerhalb eines Gesamtkonzeptes für die Universität gerecht zu werden.

7 Literaturverzeichnis

- Acker, Renate; Konegen-Grenier, Christiane; Werner, Dirk (1999): Der Ingenieurberuf in Zukunft. Qualifikationsanforderungen und Beschäftigungsaussichten. Köln: Deutscher Ingenieur Verlag.
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (2001) (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole; Wirth, David (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. Heft 4/2007. Bielefeld: Universitätsverlag-Webler. S. 86-88.
- Battaglia, Santina; Diez, Anke (2005): Kollegiale Praxisberatung als Format zur Qualitätsentwicklung des hochschuldidaktischen Handelns. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2). S. 220-221.
- Battaglia, Santina (2007): Kooperation statt Konkurrenz: Modellphase und Institutionalisierung des „HDZ-Baden-Württemberg“ – Hochschuldidaktische Weiterbildung und Strukturentwicklung landesweit und dezentral. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre; Griffmarke L 2.3.
- Battis, Ulrich (2005): Dienstrechtsreform und Wissenschaftstarif: Entfesselung auch des Personals? In: Fisch, Rudolf; Koch, Stefan (Hrsg.): Human Resources in Hochschule und Forschung. Leistungsprozesse – Strategien – Entwicklung. Bonn: Lemmens. S. 47-53.
- Bäuerlein, Annika (2008): Personalentwicklung für wissenschaftliches Personal an Universitäten. Ein Beitrag zur Begriffsklärung und den potentiellen Anwendungsmöglichkeiten. Diplomarbeit. Eingereicht an der Leibniz Universität Hannover bei der Philosophischen Fakultät. Gutachter: Jörn Fehr; Herwig Oehlschläger.
- Becher, Tony; Trowler, Paul (2008): Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. Second Edition. New York: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Kap. 9. S. 181-235.
- Benz, Winfried (1996): Der Wissenschaftsrat. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 2. S. 1667-1687.
- Berg, Christian; Weber, Regina (2006): Hochschulreform aus studentischer Perspektive. In: Zeitschrift APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006, 27. Nov.2006. S. 14-20.
- Bergmann, G. (2003). 8 mal Kompetenz - Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Abgerufen am 15. Juni 2008, von der Datenband URL: www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf
- Berberich, Thomas (1996): Die Alexander von Humboldt-Stiftung. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann

- Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 2. S. 1409-1416.
- Bieger, Thomas (2004): Kurzüberblick Geschäftsprozesse. In: Dubs, Rolf; Euler, Dieter; Rüegg-Stürm, Johannes; Wyss, Christina E. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Bd. 3. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 29-41.
- Biggs, John (2003): Teaching for quality learning at university: What the student does. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Bierhoff, Hans-Werner (2003): Eigenverantwortung als Merkmal der Persönlichkeit. In: Koch, Stefan; Kaschube, Jürgen; Fisch, Rudolf (2003): Eigenverantwortung für Organisationen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. S. 47-60.
- Bode, Christian (1996): Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD). In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 2. S. 1401-1408.
- Bornmann, Lutz; Enders, Jürgen (2002): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 24, 1. S. 52-72.
- Brall, Stefan (2009): Arbeitsbegleitende überfachliche Kompetenzentwicklung als Element strategischer Entwicklung technischer Universitäten. Dem Fachbereich 12 - Erziehungswissenschaft und Soziologie – der Technischen Universität Dortmund zur Erlangung des akademischen Grades eines Dr. phil. vorgelegte Dissertation. Voraussichtlicher Druck im WS 2009/2010.
- Brendel, Sabine (2004): HDZ Baden-Württemberg auf Erfolgskurs. In: HDZ Universität Dortmund (Hrsg.). Abgerufen am 5. August 2007, von der Datenbank der Uni Dortmund: <http://www.hdz-online.de/newsletter/03/news02.html>.
- Brendel, Sabine (2005): „Akademic staff development“, „educational development“ oder doch „teacher training“? Hintergründe und internationale Trends in der Entwicklung von hochschuldidaktischen Maßnahmen. In: Brendel, Sabine; Kaiser, Karin; Macke, Gerd (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann. S. 15-38.
- Brendel, Sabine; Eggensperger, Petra; Glathe, Annette (2006): Das Kompetenzprofil von Hochschullehrerinnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.1/ Nr. 2 (Juni 2006). S. 1-29.
- Briedis, Kolja; Minks, Karl-Heinz (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der hochschulabsolventinnen und hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. HIS-Projektbericht. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen am 25. Februar 2007, von der Datenbank des bmbf: http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_12_03.pdf

- Bruch, Heike; Poralla, Sabine (2009): Wie Hilti über Generationen gute Führung garantiert. In: Harvard Business manager. Heft März/2009, S. 88-97.
- Bucerius, Gerd (2001): 1. Berliner Gespräch zum Verhältnis der Wissenschaft zur Gesellschaft (16./17. November 2001). Eine gemeinsame Veranstaltung der Robert Bosch Stiftung und der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Abgerufen am 24. Februar 2007, von der Datenbank der Robert Bosch Stiftung: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/1481.asp>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsprojekten innerhalb der Initiative "GABI-FUTURE: Lebensbasis Pflanze - von der Genomanalyse zur Produktinnovation" im Rahmenprogramm "Biotechnologie - Chancen nutzen und gestalten" vom 31. Mai 2006 durch Frank Laplace. Abgerufen am 19. April 2007, von der Datenbank des BmBF: http://www.gabi.de/21seiten/documents/Bekanntmachung_GABI-Future.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) Annette Schavan: Mehr Autonomie für die Hochschulen in Deutschland. Kabinett beschließt Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes. Pressemitteilung vom 09. Mai 2007. 098/2007. Abgerufen am 09. Mai 2007, von der Datenbank des BmBF: <http://www.bmbf.de/press/2044.php>
- Bundesregierung (2007): Europa gelingt gemeinsam. Präsidentschaftsprogramm. 1. Januar bis 30. Juni 2007. Abgerufen am 14. April 2007, von der Datenbank der Deutschen EU- Ratspräsidentschaft: <http://www.eu2007.de/includes/Downloads/Praesidentschaftsprogramm/EU-P-AProgr-d-2911.pdf>
- Dany, Sigrid (2006): 'Hochschuldidaktik' and Academic Staff Development: Two Sides of One Medal. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.1/ Nr. 2 (Juni 2006). S. 8-15.
- Dany, Sigrid; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (2008) (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 118. Bielefeld: wbv.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlung der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Bundesdruckerei.
- Diez, Anke (2001): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung. Eingereichte Diplomarbeit an der Universität Koblenz-Landau. Gutachter: Machwirth, Eckart; Schwarz, Bernd.
- Diez, Anke; Fischer, Michael; Rühmann, Maren; Weiß, Silke (2005): Bessere Lehre durch kollegiale Hospitation – ein neuer Weg in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. Griffmarke L 3.1.
- Diez, Anke; Gabriel, Angela (2006): Keys2competence. Eine Weiterbildungsreihe der Universität Karlsruhe (TH). Unveröffentlichtes Paper zum Weiterbildungskonzept. Quelle: <http://www.kww.uni-karlsruhe.de/5894.php> / Stand 06.04.09.

- Diez, Anke; Gabriel, Angela (voraussichtlich Druck 2010): Metakompetenz als Ziel überfachlicher Kompetenzentwicklung. In: Tagungsband „Wagnis Wissenschaft. Perspektiven der Promotionsförderung und –forschung. 5. – 6. November 2008. TU Dortmund“, Hrsg.: Wergen, Jutta et al. (Hrsg.): Perspektiven der Promotionsförderung und Forschung. In Druck und wird voraussichtlich im Frühjahr 2010 erscheinen.
- Di Fabio, Udo (2005): Die Kultur der Freiheit. München. C.H. Beck Verlag OHG.
- Digel; Werner; Kwiatkowski, Gerhard (1987): Meyers großes Taschenlexikon. Bd. 24. Mannheim, Wien, Zürich: BI-Taschenbuchverlag. S. 164.
- Dohmen, Dieter; Günzel, Juliane (2007): Deutschlands Bildungssystem im internationalen Vergleich vor dem Hintergrund der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Auswertung der OECD Studie. Bildung auf einen Blick 2006. Studie im Rahmen der Berichterstattung zur Leistungsfähigkeit Deutschlands. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. FiBIS-Forum Nr. 37. Berlin. Abgerufen am 19. April 2007, von der Datenbank des Forschungsinstitutes für Bildungs- und Sozialökonomie: <http://www.fibis.eu>.
- Dose, Carsten (2004): Rahmenbedingungen der Personalentwicklung an Hochschulen. In : Zeitschrift HIS Kurzinformation Bau und Technik. B2. Personalkonzepte und –modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt Universität. HIS Workshop 24. Juni 2004. Hannover.
- Dubs, Rolf (1994): Management-Ausbildung: ein altes Thema erneut betrachtet. In: Robert Hasenböhler (Hrsg): Zukunftsorientierte Management-Ausbildung. Zürich: Versus Verlag. S. 17-40.
- Dubs, Rolf (2000): Selbstorganisation des Lernens. In Harteis, Christian; Heid Helmut; Kraft, Susanne (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich. S. 97-110.
- Dubs, Rolf; Euler, Dieter; Rüegg-Stürm, Johannes; Wyss, Christina E. (Hrsg.) (2004): Einführung in die Managementlehre. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule – Leadership und Management. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, Rolf (2007): „Selbstgesteuertes Lernen - ein Beitrag für den Unterrichtsalltag“. In Festschrift für Prof. J.L. Patry, Universität Salzburg.
- Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Ederleh, Jürgen (2004): Personalkonzepte und –modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt Universität. Aus dem Vorwort. HIS Kurzinformation Bau und Technik. B2/2004. Hannover.
- Edström, Kristina (2008): Doing course evaluation as if learning matters most. In Zeitschrift HERDSA, Higher Education Research & Development; Vol. 27, Nr. 2; S. 95-106.
- Eggensperger, Petra (2004): Strukturentwicklung als zentraler Baustein für die Sicherung von (Aus-) Bildungsqualität. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre; 11. Lieferung; Griffmarke J 3.1.

- Elias, Norbert (1991): Die Gesellschaft der Individuen. Schröter, Michael (Hrsg.). 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Enders, Jürgen (2004): Von der Ordinariatenuniversität zum kognitiven Dienstleister: Die Veränderung der Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Arbeit an den Hochschulen. In: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hrsg.): Hochschulen gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 53-69.
- Erichsen, Hans-Uwe (1996): Hochschulrektorenkonferenz. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 2. S. 1637-1653.
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (2005). Kompetenz: Modische Worthülse oder innovatives Konzept? In: Wirtschaftspsychologie aktuell Heft 3 / 2005. S. 39-42.
- Euler, Dieter (2001): Manche lernen es – aber warum? – Lerntheoretische Fundierung zur Entwicklung von sozial - kommunikativen Handlungskompetenzen – In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band, Heft 3. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 346-374.
- Euler, Dieter (2004): Bildungsmanagement. In: Dubs, Rolf; Euler, Dieter; Rüegg-Stürm, Johannes; Wyss, Christina E. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Bd. 4. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 31-55.
- Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, S. & Wunderlich W. (Hrsg.): Studierendenziele Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt: Campus. S. 253-272.
- Euler, Dieter; Wilbers, Karl (2005): Radikaler, Bologna-konformer Change an einer Hochschule am Beispiel des Selbststudiums der Universität St. Gallen. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. ZFHD 05 (Sept. 2005), S. 3-17.
- Euler, Dieter; Wilbers, Karl; Zellweger-Moser, Franziska (2006): Das Zusammenspiel von strukturellen und lehr-lernkulturellen Veränderungen – Das Beispiel des Selbststudiums an der Universität St. Gallen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.1/ Nr. 1 (März 2006). S. 21-29.
- Europäische Qualifikationsrahmen (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. Abgerufen am 8. August 2008 von <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5663>
- EVALAG-Gutachten (2006): Hochschuldidaktikzentrum des Landes – Badenwürttemberg. Abgerufen am 14. April 2007, von der Datenbank des HDZ-Baden-Württemberg: <http://www.evalag.de/pdf/HDZ.pdf>
- Fahrni, Fritz; Güttinger, Jörg; Popovic, Dragana (2004): Mehr Mittel zur Förderung der Forschung in der Schweiz – Woher? Abgerufen am 19. April 2007 von [http://www.item.unisg.ch/org/item/web2.nsf/SysWebResources/Business%20Excellence%20Forschungsf%C3%B6rderung/\\$FILE/Forschungsf%C3%B6rderung-Studie.pdf](http://www.item.unisg.ch/org/item/web2.nsf/SysWebResources/Business%20Excellence%20Forschungsf%C3%B6rderung/$FILE/Forschungsf%C3%B6rderung-Studie.pdf)
- Feller, Carola; Stahl, Beate (2005): Qualitative Anforderungen an die Ingenieurausbildung und die künftigen Bachelor- und Masterstudiengänge. Frankfurt/Main: Impuls-Stiftung.

- Fisch, Rudolf; Koch, Stefan (2005): *Humane Resources in Hochschule und Forschung. Leistungsprozesse – Strategien – Entwicklung*. Bonn: Lemmens.
- Fischer, Michael; Diez, Anke (2006): *Hochschuldidaktische Qualifizierung von Diplombibliothekaren/-innen und Fachreferenten/-innen für die Durchführung didaktisch fundierter Bibliotheksveranstaltungen für Studierende*. In: <http://www.opus.bayern.de/bib-info/volltexte/2006/2020/>
- Franke, Guido (2005): *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bonn: BIBB.
- Frey, Andreas; Balzer, Lars (2003). *Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen smk. Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen*. *Empirische Pädagogik*. 17(2). S. 148-175.
- Fuchs, Jürgen (1998): *Die neue Art Karriere im schlanken Unternehmen*. In: *Zeitschrift HARVARD BUSINESS manager* 4/1998. S. 83-91.
- Gabriel, Angela (2006): *Schlüssel zum Erfolg. Qualifizierung für junge Akademikerinnen und Frauen*. In: *BIOspektrum*, 12, 6, S. 2-3.
- Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz-LHG) vom 1.1.2005 (GBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17.12.2009 (GBl. S. 809, 816).
- Gidion, Gerd (1996): *Personalmanagement. Persönlichkeits- und bedarfsgerechte Personalentwicklung in lernenden Organisationen*. In: Bullinger, Hans-Jörg und Warnecke, Hans Jürgen (Hrsg.): *Neue Organisationsformen im Unternehmen. Ein Handbuch für das moderne Management*. Berlin u. a.: Springer. S. 803-818.
- Gosling, David; Sorcinelli, Mary Deane; Chism, Nancy (2008): *The Future of Faculty/Educational Development: An International Perspective*. Unveröffentlichte Workshopunterlagen der ICED session 2008 in Salt Lake City.
- Hanft, Anke (2004): *Personalentwicklung als Hochschulentwicklung*. In Laske, Stephan; Scheytt, Tobias; Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben – Gestaltung*. München: Hampp. S. 119-138.
- Hansen, Klaus P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaften*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen; Basel: Francke.
- Hartmer, Michael (2004): *Das Binnenrecht der Hochschule*. In: Hartmer, Michael und Detmer, Hubert (Hrsg.): *Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis*. Heidelberg: C.F.Müller Verlag. S. 167-203.
- Hartmann, Michael (2006): *Chancengleichheit trotz Studiengebühren: die USA als Vorbild?* In: *Zeitschrift APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte* 48/2006, 27. Nov.2006. S. 32-38.
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. 2. Auflage. Seelze.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2009): *Kompetenztraining*. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Hilb, Martin (2001): *Integriertes Personal-Management. Ziele – Strategien – Instrumente*. Neunte Auflage. Neuwied – Kriftel. Luchterhand.

-
- Hilb, Martin (2004): Personalmanagement. In: Dubs, Rolf; Euler, Dieter; Rüegg-Stürm, Johannes; Wyss, Christina E. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Bd. 4. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 11-29.
- Höhne, Thomas (2004): Universität und Organisation - eine organisationssoziologische und diskursanalytische zu Hochschule und ihren Experten/Expertinnen (zusammen mit Gerd Seyfert und Daniela Nusch). Abgerufen am 24. Februar 2007 von der Datenbank des Institutes für Wissensmanagement und Bildungsberatung: http://www.iwb.de/publikationen/universitaet_als_organisation-hauptteil.pdf
- Höfer, Bernd J. (2005): Management von Forschungseinrichtungen: Strategische Planung und Entwicklung des Personals am Beispiel des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt e.V. In: Fisch, Rudolf / Koch, Stefan (Hrsg.): Human Resources in Hochschule und Forschung. Leistungsprozesse –Strategien – Entwicklung. Bonn: Lemmens. S.153-163.
- Hofmann, Jan; Rollwagen, Ingo; Schneider, Stefan (2007): Deutschland im Jahr 2020. Neue Herausforderungen für ein Land auf Expedition. Deutsche Bank Research. Abgerufen am 23. April 2007, von der Datenbank der Deutschen Bank Research: <http://www.expeditiondeutschland.de>
- Hölscher, Michael; Kreckel, Reinhardt (2006): Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.1/ Nr. 1 (März 2006). S. 62-81.
- Hofgaard; Lycke, Kirsten; Handal, Gunnar (2005): Faculty development programs in Norway: Status, design und evaluation. In: Brendel, Sabine; Kaiser, Karin; Macke, Gerd (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann. S. 53-70.
- Hollingsworth, J. Rogers (2000): Research Organizations and Major Discoveries in Twentieth-Century Science: A Case Study of Excellence in Biomedical Research. Wissenschaftszentrum Berlin. WZB Discussion Paper P02-003.
- Hollingsworth, J. Rogers; Hollingsworth, Ellen J. (2000): Radikale Innovationen und Forschungsorganisationen. Eine Annäherung. In: Müller, Albert ; Müller Karl H. (Hrsg.): Innovationen – Wie neues entsteht. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. 11. Jahrgang, Heft1, 2000. Wien: Turia + Kant. S. 31-66.
- Kade, Jochen (1992): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik; H.6; S. 789-808.
- Kaiser, Karin (2005): Qualitätsentwicklung im Rahmen eines landesweiten Qualifizierungsprogramms – am Beispiel des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ). In: Brendel, Sabine; Kaiser, Karin; Macke, Gerd (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann. S. 311-323.
- Kapp, Chris (1995): Policies, Practices and Procedures in Staff Development in Higher Education: Results of an International Survey. Zeitschrift für Hochschuldidaktik 1/95. S. 9-18.
-

- Kaube, Jürgen (2007): Das Ende des Dipl.-Ing. In: Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Nr. 155. vom 7. Juli.
- Kember, David (1997): „A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conception of Teaching“. In: Learning and Instruction. No. 3, S. 255-275.
- Keulen van, Hanno (2006): Staff Development and Basic Teaching Qualification Systems in The Netherlands, with a focus on Utrecht University, Full text accompanying the abstract Towards a national system of teaching qualifications in Higher Education in The Netherlands' at the ICED 2006 International Conference, Sheffield (UK), 11-14 June 2006.
- Keulen van, Hanno; de Jong, Reikje (2008): Characteristics of Successful Faculty Development Programs. Workshopunterlagen der ICED session 2008 in Salt Lake City. Heruntergeladen am 04.08.08 von der URL: www.ru.nl/iowo/actueel/2008iced
- Künzel, Manfred; Mappé Timo (2010): Promotion of High Potentials in Universities via Communities of practice? (in Druck)
- Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Abgerufen am 19. April 2007 von der Datenbank des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf
- Köstlin, Thomas (1996): Wissenschaftsfördernde Stiftungen. In: In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 2. S. 1418-1439.
- Kreber, Caroline (2002): Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. In: Innovative Higher Education 27, Nr. 1: 5-23.
- Kreber, Caroline (2007): What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 1, No. 1 (January 2007).
- Kröber, Edith; Thumser-Dauth, Katrin (2006): Das Lehren lernen. Ein Grundlagenmodul hochschuldidaktischer Weiterbildung. In: Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre; Grifffmarke L 1.7.
- Krüger, Hartmut (1996a): Forschung. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 1. S. 262-308.
- Krüger, Hartmut (1996b): Lehre. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 1. S. 309-322 .

- Krüger, Hartmut (1996c): Grundtypen der Hochschulen. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 1. S. 207-226.
- Laske, Stephan; Scheytt, Tobias; Meister-Scheytt, Claudia (2004): Personalentwicklung in Universitäten: Zwischen Emanzipation und Disziplinierung. In Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm, Aufgaben, Gestaltung, Universität und Gesellschaft. 3. Auflage, Hrsg. Stephan Laske, Tobias Scheytt, und Claudia Meister-Scheytt. München: Hampp. S. 33-58.
- Leicht-Scholten, Carmen (2005): Chancengleichheit durch Mentoring? - Chancen und Grenzen von Mentoringprogrammen für Frauen in der Wissenschaft im disziplinären Vergleich“. In: Koordinationsstelle Frauenforschung NRW, Universität Dortmund (Hrsg.): Journal des Netzwerk Frauenforschung NRW, 19, S. 36-40.
- Letzelter, Franz (1996): Die Deutsche Forschungsgemeinschaft. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 1. S. 1381-1399 .
- Leuze, Dieter (1996): Personalvertretung. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 1. S. 493-508.
- Macke, Gerd (2005): Das „Baden-Württemberg-Zertifikat“ für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen – Konzept, Programm, Ergebnisse. In: Brendel, Sabine; Kaiser, Karin; Macke, Gerd (2005): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: AHD. S. 143-156.
- Mandl, Heinz; Krause, Ulrike-Maria (2001). Lehrkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht). München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Ludwig Maximilians Universität.
- Meka, Ronald; Jochmann, Walter (2006): Was können Hochschulen von Unternehmen lernen? In: Akademisches Personalmanagement des Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Juni 2006. Abgerufen am 1. Juli 2006, von der Datenbank des Stifterverbands:
<http://www.stifterverband.de/site/php/foerderung.php?seite=Pressemitteilung.de>
- Meyer-Guckel, Volker (2005). Elemente eines Kriterienkatalogs für Personalentwicklungskonzepte an Hochschulen. In: Fisch, Rudolf; Koch, Stefan (Hrsg.): Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse - Strategien - Entwicklung. Bonn: Lemmens. S. 23-24.
- Müller, Andrea; Fisch, Rudolf (2005): Personalentwicklung für Hochschule und Forschung. In: Fisch, Rudolf; Koch, Stefan (Hrsg.): Human Resources in Hochschule und Forschung. Leistungsprozesse – Strategien – Entwicklung. Bonn: Lemmens. S. 11-22.

- Müller-Böling, Detlef (2005): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs – mehr als ein Schüler-Lehrer Verhältnis. In: Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudia: Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-) Moderne. 2. Auflage. München und Mering: Rainer Hampp Verlag. S. 339-349.
- Müller-Böling, Detlef; Buch, Florian (2006): Hochschulentwicklung in Zeiten der Entgrenzung – Implikationen aktueller Makrotrends für die Hochschule als Lernort. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.1/ Nr. 1 (März 2006). S. 47-61.
- Münch, Richard (2007): Die akademische Elite. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2000): Strategien der Baden-Württembergischen Forschungspolitik. Stuttgart MWK-BW. Abgerufen am 25. Februar 2007, von der Datenbank des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/forschung/Forschungskonzeption.pdf>
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2005): 17 Thesen zur Hochschulreform. Strategien einer ganzheitlichen Hochschulentwicklung in Deutschland. Stuttgart MWK-BW. Abgerufen am 25. Februar 2007, von der Datenbank des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg: http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/hochschulen/17_Thesen.pdf
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2006): Hochschule 2012. Dokumentation der Abschlusskonferenz der Regionalen Dialoge. 9. Oktober 2006. Stand Dezember 2006. Stuttgart MWK-BW. Abgerufen am 29. Juni 2007, von der Datenbank des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg: http://mwk.baden-wuerttemberg.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Doku_HS2012_AdRD.pdf
- Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. 2. durchgesehene Auflage. Stuttgart: Enke Verlag.
- Newton, Jethero (2002): Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments. In Zeitschrift Higher Education 44. S. 185-212.
- Nüesch, Charlotte; Wilbers, Karl; Zellweger, Franziska (2005): Die Förderung überfachlicher Kompetenzen an der HSG. Konzeptpapier vom 26.9.2005. St. Gallen – Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Oechsler, Walter A. (1998): Human Resource Management in der Universitätsverwaltung – Von der Administration zur Strategie- und Leistungsorientierung – In: Küpper, Hans-Ulrich; Sinz, Elmar J.: Gestaltungskonzepte für Hochschulen: Effizienz, Effektivität, Evolution. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 174-199.
- Oppermann, Thomas (1996): Selbstverwaltung und staatliche Verwaltung. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 1. S. 1010-1037.
- Pellert, Ada (2000). Qualität der Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Gegenwärtiger Stand und Entwicklungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 24 (2-3). S. 10-16.

- Pellert, Ada (2005): Personalmanagement an Universitäten. In: Fisch, Rudolf / Koch, Stefan (Hrsg.): Human Resources in Hochschule und Forschung. Leistungsprozesse – Strategien – Entwicklung. Bonn: Lemmens. S. 25-45.
- Pellert, Ada (2008): Human Resource Management at Universities. Seminarskript ESMUE-HUMANE Winter School Barcelona vom 2. bis 9. März 2008.
- Pellert, Ada; Widmann, Andrea (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Band 9 in der Reihe: Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Hrsg. von Anke Hanft. Münster/New York/ München / Berlin, Waxmann.
- Perschel, Wolfgang (1996): Wissenschaftliche Assistenten, sonstiger wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 1. S. 374-407.
- Prebble, Tom; Hargraves, Helen; Naidoo, Kogi; Suddaby, Gordon; Zepke, Nick (2004): Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research. Wellington, New Zealand.
- Prenzel, Manfred (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim; Mandl, Heinz (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium – Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern: Huber Verlag, S. 11-22.
- Prosser, Michael; Barrie, Simon (2003): Using a student-focused learning perspective to align academic development with institutional quality assurance. In: Blackwell, Richard; Blackmore, Paul: Towards Strategic Staff Development in Higher Education. Suffolk, S. 191-202.
- Raaheim, Arild; Van de Ven, Maarten (2008): On the organisation of Educational Development Centres. NETTLE Project Publications. Series 1. Southampton: Print Unit, University of Southampton, UK.
- Rang, Adalbert (1993): Themen der Moderne – Themen der Pädagogik? In: Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 34-53.
- Ramsden, Paul (1998). Learning to lead in higher education. London: Routledge.
- Regionalverbände Hochschuldidaktik der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (2003): Qualifizierungsprogramm des HDZ. Konzept – Programm – Umsetzung. Stand Oktober 2003. (unveröffentlichtes Konzeptpapier)
- Reinhardt, Christina (2008): Was Hochschuldidaktik und Personalentwicklung voneinander und miteinander lernen können. Ein Erfahrungsbericht als Plädoyer. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. Griffmarke J 1.4.
- Rigal, Juan; Wolters, Georg; Goertz, Harald; Schulte, Karsten; Tarlatt, Alexander (2005): Change Management für Konzerne. Komplexe Unter-

- nehmensstrukturen erfolgreich verändern. Frankfurt/New York: Campus.
- Rosenstiel von, Lutz (1998): Personalentwicklung an Universitäten. In: Küpper, Hans-Ulrich und Sinz, Elmar J. (Hrsg.): Gestaltungskonzepte für Hochschulen: Effizienz, Effektivität, Evolution. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 174-199.
- Roxå, Torgny; Mårtensson, Katarina (2008a): Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. Revised draft from August 2008 accepted for print in *Studies in Higher Education*.
- Roxå, Torgny; Mårtensson, Katarina (2008b): Strategic educational development: a national Swedish initiative to support change in higher education. In *Zeitschrift HERDSA, Higher Education Research & Development*; 27:2; S. 155-168.
- Roxå, Torgny; Mårtensson, Katarina (2008c): Quality culture in research intensive institutions – university teaching improved. Draft / Paper presented at U21 teaching and learning conference in Glasgow February 22, 2008.
- Roxå, Torgny; Olsson, Thomas; Mårtensson, Katarina (2008): Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development. In: *Art & Humanities in Higher Education*. Sage PUBLICATIONS, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washing DC. VOL 7 (3). S. 276-294.
- Sandberger, Georg (1996): Drittmittelverwaltung. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): *Handbuch des Wissenschaftsrechts*. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 1. S. 1089-1106.
- Schlegel, Jürgen (1996): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): *Handbuch des Wissenschaftsrechts*. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 2. S. 161689-1698.
- Schmidt, Boris (2007): Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae. An der Friedrich-Schiller-Universität, Jena. Abgerufen am 06.08.08 von <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=8696>
- Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 8-36.

- Schreiner, Otmar (2006): Aufbau und Management von Innovationskompetenz bei radikalen Innovationsprojekten. Dissertation im Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität Darmstadt.
- Schulz-Hardt, Joachim (1996): Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 2. S. 1655-1665.
- Schulz von Thun, Friedemann (2003): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Weinheim und Basel, 5. Auflage.
- Schuster, Hermann Josef (1996): Finanzen, Haushalt und Rechnungskontrolle. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Bd. 2. S. 1062-1088.
- Seeber, Günther (2005): Lernen in einer vertrauensbasierten Arbeitsumgebung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 101, Heft 1. S. 94-111.
- Senge, Peter M. (2006): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Übersetzt aus dem amerikanischen. Stuttgart: klett-cotta.
- Senger, Ulrike (2009): Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung im Zeichen der Hochschuldidaktik. Vorschlag einer Programmatik zur Weiterentwicklung der professionellen Identität und Gestaltungskompetenz der Hochschuldidaktik am Beispiel der Doktorandenausbildung. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre; Griffmarke L 2-4.
- Simon, Walter (2006): GABALs großer Methodenkoffer. Führung und Zusammenarbeit. Offenbach: Gabal.
- Spickers, Jürgen (2006): Die Entwicklung des St. Galler Management-Modells. Abgerufen am 04. Mai 2007 von der Datenbank des Institutes für Betriebswirtschaft der Universität St. Gallen: <http://www.ifb.unisg.ch/org/ifb/ifbweb.nsf/wwwwPubInhalteGer/St.Galler+Management-Modell?opendocument>.
- Sporn, Barbara (1992): Universitätskultur. Ausgangspunkt für eine strategische Marketing-Planung an Universitäten. Wirtschaftswissenschaftliche Beiträge 75. Heidelberg: Physica- Verlag.
- Sporn, Barbara (1999): Adaptive University Structures. An Analysis of Adaption to Socioeconomic Environments of US and European Universities. Higher education series; 54. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Stange, Eva-Maria (2004): Hochschul- und Forschungspolitik im 21. Jahrhundert aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Gützkow, Frauke und Quaißer, Gunter (Hrsg.): Hochschulen gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler. S. 321-328.

- Statistische Amt der Europäischen Gemeinschaft (2004): Eurostat Strukturindikatoren – Gesamtwirtschaftlicher Hintergrund (ecobac). Abgerufen am 15. August 2007 von der Datenbank der Eurostat, unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136173,0_45570701&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Statistische Amt der Europäischen Gemeinschaft (Eurostat) (2005): Leistungsbilanz. Abgerufen am 15. August von der Datenbank der Eurostat, unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=Yearlies_new_economy&root=Yearlies_new_economy/B/B4/B41/dca10000
- Statistisches Bundesamt (2007): Bildung und Kultur – Finanzen der Hochschulen – 2005. In: Fachserie 11 Reihe 4.5. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Straka, Gerald; Macke, Gerd (2009): Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. In: Zeitschrift in Wissenschaft und Praxis BWP, 3/ 2009. S. 14-17.
- Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (2008): Inszenierungsmuster in hochschuldidaktischer Beratungsverfahren – Das Beispiel Promotionscoaching. In: Wildt, Beatrix; Hentschel, Ingrid; Wildt, Johannes (Hrsg.): Theater in der Lehre. Zürich, Berlin: LIT Verlag. S. 167-178.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Schule und Universität. Bildungswelten im Konflikt. Konstanzer Universitätsreden. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Thieme, Werner (1996): Organisationsstrukturen der Hochschulen. In: Flämig, Christian; Kimminich, Otto; Krüger, Hartmut; Mausel, Ernst-Joachim; Rupp, Hans Heinrich; Scheven, Dieter; Schuster, Hermann Josef; Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hrsg.) (1996): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite, völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer. Bd. 1. S. 813-838 .
- Trautwein, Britta; Diez, Anke; Gabriel, Angela (2010): "Karlsruhe House of Young Scientists (KHYS) - Förderung von Nachwuchswissenschaftlern am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)". In: Senger, Ulrike (Hrsg.) "Doktorandenbildung neu gestalten". Band III. In Druck und wird 2010 erscheinen.
- Trowler, Paul (2005): Academic Tribes: their significance in enhancement processes. Keynote and paper in proceedings from Swedish national conference on teaching and learning 2005. Karlstad; Lunds universitet.
- Trowler, Paul; Cooper, Ali (2002): Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes Higher Education Research & Development, Vol. 21, No. 3, S. 221-240.
- University Utrecht (2008): University regulation WP-FLOW II - Job profiles, careers and the rating of academic staff. 1 January 2008. Unveröffentlichtes Paper der Universität.
- Universität Karlsruhe (TH) (2006): KIT-Zukunftskonzept. Bewerbung für die 3. Förderlinie der Exzellenzinitiative. Autoren: Professor Dr. Dettelöhe und Professor Dr. Host Hippler als Vertreter des Rektorates. Nicht veröffentlichtes Konzeptpapier.

- VDI, Verein Deutscher Ingenieure (2007): Grundsätze für Ausbildungsergebnisse ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge. Düsseldorf: VDI.
- VDI/VDE, Verein deutscher Ingenieure/ Verband der Elektrotechnik und Elektronik (2008): Empfehlungen zur Ausgestaltung der Promotionsphase in den Ingenieurwissenschaften. Abgerufen am 28. Juli 2008 unter:
http://www.vde.com/de/Karriere/Ingenieurausbildung/documents/empf_promotionsphase_internet_28-07-08.pdf
- VDI-Nachrichten (2004): Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Düsseldorf: vdinachrichten.
- Viebahn, Peter (2004): Hochschullehrpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Voßkamp, Rainer; Nehlsen, Heiko; Dohmen, Dieter (2007): Höherqualifizierungs- und Bildungsstrategien anderer Länder. Studie im Rahmen der Berichterstattung zur Leistungsfähigkeit Deutschlands. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. FiBIS-Forum Nr. 36. Berlin. Abgerufen am 19. April 2007, von der Datenbank des 23. April 2007. Forschungsinstitutes für Bildungs- und Sozialökonomie: <http://www.fibis.eu>
- Vogel, Dieter H. (2002): Mergers and Acquisitions (M & A). Ideal und Wirklichkeit. 1. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Waibel, Roland (1994): Causal Relationship between Academic Self-Concept and Academic Achievement – an Application of LISREL. Dissertation Universität St. Gallen.
- Webler, Wolff-Dietrich (2003). Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Beispiel der Universität Bielefeld. Das Hochschulwesen, 51 (6), 243-251.
- Webler, Wolff-Dietrich (2006): Personalentwicklung an Hochschulen – Grundbegriffe und Stellenwert. In: Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. 1 (1). S. 2-6.
- Webler, Wolff-Dietrich (2007): Geben wir mit der Akkreditierungspraxis des Hochschulniveaus unserer Studiengänge preis? Zur Differenz von Schule und Hochschule. In: Das Hochschulwesen. Jahrgang 55 Heft 1 (2007). <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2007.pdf> Heft 1, S. 15-20.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.), (2001a): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Weinert, Franz E. (2001b): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. (Hrsg.): Defining und Selecting key competencies. Göttingen u.a.: Hogrefe & Huber, S. 45-65.
- Werwatz, Axel; Belitz, Heike; Kim, Tanja; Schmidt-Ehmcke, Jens; Steinke, Hella (2006): Innovationsindikator Deutschland 2006. Herausgegeben von der Deutschen Telekomstiftung Bonn und dem Bundesverband der

- Deutschen Industrie e.V. (BDI) Berlin. Abgerufen am 23. April 2007, von der Datenbank des BDI unter: www.innovationsindikator.de.
- Wilde, Olga (2005) Pressesprecherin des Bundesverband der Deutschen Industrie e.V.: Mission Statement des BDI. Abgerufen am 19. April 2007, von der Datenbank des BDI: <http://www.bdi-online.de/de/bdi/72.htm>.
- Wildt, Johannes (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit, Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, Essen, S. 22-24.
- Wildt, Johannes (2005): Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In: Brendel, Sabine; Kaiser, Karin; Macke, Gerd (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann. S. 87-103.
- Wildt, Johannes (2006): Kompetenzen als Learning Outcomes. In: Journal Hochschuldidaktik. Studieren in Modulen. 17. Jahrgang Nr. 1. S. 6-9.
- Wildt, Johannes (2006a): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, Johannes; Szczyrba, Birgit; Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: wbv. S. 12-37.
- Wildt, Johannes (2006b): Kompetenzprofile und Modularisierung - Ansätze zur Prozessorganisation der Studienreform. Vortragfolien der 4. Tagung der Bologna-Koordinatoren: Qualitätssicherung in der Lehre/ Modularisierung/ Mobilität. Lüneburg vom 23.-24. Mai 2006. unter http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Praesentation_Wildt.pdf - Abgerufen am 1. September 2007.
- Winde, Matthias (2006): Stiefkind Personalentwicklung – Ergebnisse einer Stifterverbands-Umfrage. In: Akademisches Personalmanagement des Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Juni 2006. Abgerufen am 1. Juli 2006, von der Datenbank des Stifterverbands: <http://www.stifterverband.de/site/php/foerderung.php?seite=Pressemitteilung.de>
- Winkel, Olaf (2006): Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen? In: Zeitschrift APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006, 27. Nov.2006. S. 28-31.
- Wintermantel, Margret (2006): Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen. In: Zeitschrift APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006, 27. Nov.2006. S. 8-13.
- Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlung zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Abgerufen am 28. März 2007, von der Datenbank für Veröffentlichungen des Wissenschaftsrates: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf>
- Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlung zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Abgerufen am 28. März 2007, von der Datenbank für Veröffentlichungen des Wissenschaftsrates: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf>

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlung zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Abgerufen am 8. Juli 2008, von der Datenbank für Veröffentlichungen des Wissenschaftsrates:
<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf>

Witte, Johanna (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: Zeitschrift APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006, 27. Nov.2006. S. 21-27.

8 Danksagung

„... niemals glaubt ich, dass solch ein Glück in der Welt existieren würde, solch ein Gefühl der Befreiung ... Befreiung und Glück gehören zusammen... ,dass es soweit kam, dafür möchte ich einigen wichtigen Menschen danke sagen.“

Mein besonderer Dank gilt meinen zwei Doktorvätern, Professor Wildt und Professor Dubs, die mir beide auf ihre eigene Art und Weise in den letzten drei Jahren bei der Erstellung dieser Arbeit das zukommen ließen, was ich brauchte und mich voranbrachte. Und damit meine ich vor allen Dingen den ausreichenden Freiraum, um meine Ideen und Gedanken entwickeln zu können und die Impulse, wenn ich mit meiner Arbeit etwas ins Stocken geriet.

Bei Professor Hippler und Professor Becker bedanke ich mich, weil sie mich ermutigten, diese Arbeit zu starten und dass sie mir eine flexible Arbeitszeitgestaltung zur Umsetzung ermöglichten.

Weiterhin möchte ich auch Gerd vielen Dank sagen, der mir stets charmant aufzeigte, wo meine Gedankengänge noch unklar waren und die Grammatik der Verbesserung bedurfte.

Für die sorgfältigen Korrekturarbeiten danke ich Claus, Sandra und Olga.

Um den Kopf für die Finalisierung der Dissertation frei zubekommen, übernahmen meine Kolleginnen Sabrina, Katrin, Alexandra, Frau Dammert und Angela viele Aufgaben in meiner Arbeitsgruppe. Euch gebührt mein Dank hierfür. Bei Sylvia bedanke ich mich, dass sie mir bei den Tücken der Textverarbeitung mit Rat und Tat zur Seite standen. Mein Dank geht des Weiteren an Freunde und Kolleginnen und Kollegen im Umfeld der Universität, die mich durch Gespräche direkt und indirekt bei der Erstellung meiner Arbeit weiterbrachten.

Dankbar bin ich auch Elisabeth, Maren, Matthias, Tanja und Edith, die an mich geglaubt haben und mir in ‚herausfordernden Zeiten‘ zur Seite standen.

Mein herzlichster Dank geht an Ottmar, der mir in vielen Diskussionen in all den Jahren ein aufmerksamer und kritischer Gesprächspartner war und der mir mit seiner Geduld die notwendige Erdung gab.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gliederung der Arbeit.....	15
Abbildung 2: Grundaufbau des St. Galler Management-Modells (vgl. Dubs et al. (2004), S. 70ff)	20
Abbildung 3: Das St. Galler Management-Modell auf eine Universität und deren Bereiche übertragen (vgl. Dubs et al. (2004), S. 70ff).....	22
Abbildung 4: Anspruchsgruppen im St. Galler Management-Modell (vgl. Dubs et.al. (2004), S. 74f)	35
Abbildung 5: Entscheidungsstrukturen der technischen Universität Karlsruhe.....	78
Abbildung 6: Wechselwirkung der drei Prozesskategorien Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse aus dem St. Galler Management-Modell (Dubs et al. (2004), S. 111)	83
Abbildung 7: Zusammenhang von Ordnungsmomenten und Managementprozessen (vgl. Dubs et al. (2004), S. 121).....	84
Abbildung 8: Unterstützungsprozesse (vgl. Dubs et al. 2004, S. 117).....	86
Abbildung 9: Personalmanagement aus ganzheitlicher Sicht (Hilb (2001), S. 8).....	86
Abbildung 10: Systematische Eingliederung des Personalmanagements (Hilb (2001), S. 13, Abb. 4)	88
Abbildung 11: Kreislauf-Konzept des visionsorientierten und integrierten Personalmanagements (Hilb (2001), S. 19).....	89
Abbildung 12: Entwicklungsebenen (Hilb (2001), S. 130).....	91
Abbildung 13: Integriertes Personalmanagement ins St. Galler Management-Modell eingepasst	93
Abbildung 14: Überblicksdarstellung wie Personalmanagementkonzept in St. Galler Management-Modell eingebettet wird	95
Abbildung 15: Visionen des KIT.....	100
Abbildung 16: KIT-Leitbild und Strategie	101
Abbildung 17: Interaktion von Forschung und Lehre	101
Abbildung 18: Qualitätswirkungsweise; Ansatz für Qualität im Bereich Lehre nach Helmke (2004), S.42	108
Abbildung 19: Übersicht über kww Angebot	119

Abbildung 20: Aufbau des KHYS	126
Abbildung 21: Organigramm des House of Competence.....	127
Abbildung 22: Aufbau des HDZ-Zertifikates aus drei Modulen mit 200 Unterrichtseinheiten.....	139
Abbildung 23: Teilnehmerzahlen des HDZ Karlsruhe von 2006 bis 2009.	145
Abbildung 24: Schaubild Dany Schnittmenge zwischen PE und Hochschuldidaktik.....	151
Abbildung 25: Vergleich der Kategorien PM,HD,PE	153
Abbildung 26: Darstellung des Gesamtzusammenhanges von Personalarbeit, Personalentwicklung, Weiterbildung und Hochschuldidaktik.....	154
Abbildung 27: Matrix zur strukturierten Analyse von Schwachstellen.....	168
Abbildung 28: Die Dimensionen ‚Ordnungsmomente‘, ‚Prozesse‘ und ‚Entwicklungsmodi‘ des St. Galler Management-Modells, eingebettet in die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Dubs et al. 2004, S. 81).....	172
Abbildung 29: Wechselwirkung von Ordnungsmomenten und Prozessen (Dubs 2005, S. 33)	172
Abbildung 30: Strukturierte Vorgehensweise zur Strategieherleitung..... (Aufbauend auf Rigal; Wolters; et al. (2005), S. 87).....	173
Abbildung 31: Detaillierung der Vorgehensweise zur Strategieherleitung (Aufbauend auf Rigal; Wolters; et al. (2005), S. 87).....	173
Abbildung 32: Einbindung der relevanten Funktionsebenen in die Visions- und Strategie-Entwicklung.....	174
Abbildung 33: Inhaltliche Themenkomplexe zur Strategiefestlegung (vgl. Dubs et al. (2004), S. 84)	194
Abbildung 34: Zahlenrelationen für Studenten, Wissenschaftliche Mitarbeiter, Postdocs und Professoren für die Universität Karlsruhe (TH); Stand Anfang 2009 (Internes Datenmaterial).....	198
Abbildung 35: Zielgruppen der Personalentwicklung	199
Abbildung 36: Wechselwirkung der drei Prozesskategorien Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse aus dem St. Galler Management-Modell (Dubs et al. (2004), S. 111)	200
Abbildung 37: Herleitung der PE-Vision und PE-Strategie aus der KIT-Strategie	201

Abbildung 38: Leistungsangebot für das Handlungsfeld ‚Lehre‘ im Kontext des Personalarbeits-Prozesses.....	203
Abbildung 39: Dimensionen des Kompetenzmodells	206
Abbildung 40: Kompetenz-Bereiche und Handlungsfelder im Kompetenzmodell	212
Abbildung 41: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Forschung ...	213
Abbildung 42: Methoden-Kompetenz für das Handlungsfeld Forschung..	213
Abbildung 43: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Forschung.....	214
Abbildung 44: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Forschung	214
Abbildung 45: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre	215
Abbildung 46: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Lehre	215
Abbildung 47: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre.....	216
Abbildung 48: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Lehre	216
Abbildung 49: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Innovation...	217
Abbildung 50: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Innovation....	217
Abbildung 51: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Innovation	218
Abbildung 52: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Innovation.....	218
Abbildung 53: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Management	219
Abbildung 54: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Management	219
Abbildung 55: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Management	220
Abbildung 56: Personale/ Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Management	220
Abbildung 57: Kompetenz-Matrizen für die Zielgruppen der Personalentwicklung	221
Abbildung 58: Vereinfachtes Schema zur Kompetenz-Erweiterung von der IST- zur SOLL-Kompetenz.....	222
Abbildung 59: Kompetenzerwerb als Kompetenzspirale aus Erfahrung, Input und Reflexion	224

Abbildung 60: Modell für das selbstgesteuerte Lernen (Dubs (2009), S. 349)	225
Abbildung 61: Zielgruppenabhängige Standardisierung versus Individualisierung der Programm-Angebote	241
Abbildung 62 Weiterbildungs-Schwerpunkte eines Wissenschaftlichen Mitarbeiters während der Promotionsphase	242
Abbildung 63: ‚Building Blocks‘ eines konsistenten Weiterbildungskonzeptes/ -programms	243
Abbildung 64: Vorgehen zur Festlegung eines modularen zielgruppenorientierten Programms	244
Abbildung 65: Modulares zielgruppenorientiertes Programm	246
Abbildung 66: Teilnehmende am HDZ B.-W. nach Positionsstatus 2008	250
(Interner HDZ B.-W.-Bericht 2009)	250
Abbildung 67: Kompetenzprofil der Absolventinnen des HDZ B.-W. (unveröffentlichtes Paper des HDZ B.-W., November 2009)	251
Abbildung 68: Fachliche Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre	252
Abbildung 69: Methodenkompetenz für das Handlungsfeld Lehre	252
Abbildung 70: Soziale Kompetenz für das Handlungsfeld Lehre	253
Abbildung 71: Personale- / Selbstkompetenz für das Handlungsfeld Lehre	253
Abbildung 72: Modularer Aufbau des HDZ B.-W.	254
Abbildung 73: Das Hochschuldidaktik-Programm als Teil des Kompetenzaufbaus des Handlungsfeldes ‚Lehre‘	255
Abbildung 74: Lern- und Arbeitsformen bei Keys2Competence	259
Abbildung 75: Programmaufbau von Keys2Competence	261
Abbildung 76: Skizze möglicher Weiterbildungsprozesse in YIN	265
Abbildung 77: Selbst-Entwicklung der Mitarbeitenden auf den Entwicklungs-Ebenen des Individuums, des Teams und der Organisation (Hilb (2001), S. 130)	275
Abbildung 78: Verortung der Selbst-Entwicklungsebenen Individuum, Team, Organisation im Weiterbildungsprogramm	275
Abbildung 79: Universitäre Entwicklungspfade für Mitarbeitende (Grob-Darstellung)	276

Abbildung 80: Identifikation und namentliche Benennung der Schlüssel- Funktionen und -positionen einer Organisation.....	283
Abbildung 81: Prozess zur Kompetenz-Erweiterung von der IST- zur SOLL-Kompetenz.....	283
Abbildung 82: Mitarbeiter-Gespräche als Unterstützung der individuellen Weiterentwicklung	286
Abbildung 83: Aufbaustrukturen mit einer größeren PE-Einheit (vgl. Raaheim u.a. (2008), S. 3ff)	294
Abbildung 84: Aufbaustrukturen mit mehreren kleineren PE-Einheiten (vgl. Raaheim u.a. (2008), S. 3ff)	295
Abbildung 85: Gemeinsame organisatorische Verankerung der akademischen Personalentwicklung (kww) und der klassischen Personalentwicklung in der Aufbaustruktur des KIT.....	299
Abbildung 86: Aufgabenzuordnung zwischen einer zentralen und (mehreren) de-zentralen PE-Einheiten	301
Abbildung 87: Herleitung der Ziel-Aufbaustruktur anhand Aufgaben und Zielgruppen	302
Abbildung 88: Verzahnung von Personalentwicklungs-Einheit und Personalbetreuungs-Einheit.....	303
Abbildung 89: Aufbau der Arbeit.....	306
Abbildung 90: Wechselwirkung zwischen den Ordnungsmomenten auf der Ebene der Universität und der Personalentwicklung.....	308
Abbildung 91: „Building Blocks“ eines konsistenten Weiterbildungsprogramms	310
Abbildung 92: Kompetenz-Profile für die Zielgruppen der Personalentwicklung	311
Abbildung 93: Modulare Zielgruppen- und Handlungsfeld-orientierte Programme	313
Abbildung 94: Kompetenz-Matrizen.....	360
Abbildung 95: Fachliche Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Forschung	361
Abbildung 96: Personale Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Forschung	361

Abbildung 97: Fachliche Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld	
Lehre	362
Abbildung 98: Methodenkompetenz der Tutoren im Handlungsfeld	
Lehre	362
Abbildung 99: Soziale Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld	
Lehre	363
Abbildung 100: Personale Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld	
Lehre	363
Abbildung 101: Fachliche Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld	
Innovation	364
Abbildung 102: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Forschung.....	365
Abbildung 103: Methodenkompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Forschung.....	365
Abbildung 104: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Forschung.....	366
Abbildung 105: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Forschung.....	366
Abbildung 106: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Lehre	367
Abbildung 107: Methoden-Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Lehre	367
Abbildung 108: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Lehre	368
Abbildung 109: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Lehre	368
Abbildung 110: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Innovation	369
Abbildung 111: Methoden-Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Innovation	369
Abbildung 112: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Innovation	370
Abbildung 113: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld	
Innovation	370

Abbildung 114: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management	371
Abbildung 115: Methoden-Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management	371
Abbildung 116: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management	372
Abbildung 117: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management	372
Abbildung 118: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung	373
Abbildung 119: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung	373
Abbildung 120: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung	374
Abbildung 121: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung	374
Abbildung 122: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre	375
Abbildung 123: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre	375
Abbildung 124: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre	376
Abbildung 125: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre	376
Abbildung 126: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation.....	377
Abbildung 127: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation.....	377
Abbildung 128: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation.....	378
Abbildung 129: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation.....	378
Abbildung 130: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management	379

Abbildung 131: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management.....	379
Abbildung 132: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management.....	380
Abbildung 133: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management.....	380
Abbildung 134: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung.....	381
Abbildung 135: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung.....	381
Abbildung 136: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung.....	382
Abbildung 137: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung.....	382
Abbildung 138: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre	383
Abbildung 139: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre	383
Abbildung 140: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre	384
Abbildung 141: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre	384
Abbildung 142: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation.....	385
Abbildung 143: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation.....	385
Abbildung 144: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation.....	386
Abbildung 145: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation.....	386
Abbildung 146: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management.....	387
Abbildung 147: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management.....	387

Abbildung 148: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management	388
Abbildung 149: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management	388
Abbildung 150: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung	389
Abbildung 151: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung	389
Abbildung 152: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung	390
Abbildung 153: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung	390
Abbildung 154: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre	391
Abbildung 155: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre	391
Abbildung 156: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre	392
Abbildung 157: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre	392
Abbildung 158: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation.....	393
Abbildung 159: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation.....	393
Abbildung 160: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation.....	394
Abbildung 161: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation.....	394
Abbildung 162: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management	395
Abbildung 163: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management	395
Abbildung 164: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management	396

Abbildung 165: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management.....	396
Abbildung 166: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung.....	397
Abbildung 167: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung.....	397
Abbildung 168: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung.....	398
Abbildung 169: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung.....	398
Abbildung 170: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre	399
Abbildung 171: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre	399
Abbildung 172: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre	400
Abbildung 173: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre	400
Abbildung 174: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation	401
Abbildung 175: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation	401
Abbildung 176: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation	402
Abbildung 177: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation	402
Abbildung 178: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management.....	403
Abbildung 179: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management.....	403
Abbildung 180: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management.....	404
Abbildung 181: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management.....	404

Abbildung 182: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung	405
Abbildung 183: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung	405
Abbildung 184: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung	406
Abbildung 185: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung	406
Abbildung 186: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre	407
Abbildung 187: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre	407
Abbildung 188: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre	408
Abbildung 189: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre	408
Abbildung 190: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation.....	409
Abbildung 191: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation.....	409
Abbildung 192: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation.....	410
Abbildung 193: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation.....	410
Abbildung 194: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management	411
Abbildung 195: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management	411
Abbildung 196: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management	412
Abbildung 197: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management	412

10 Anhang

10.1 Schwachstellenanalyse

SI, GMMI	Kategorie	Unterkategorie	Hilf-Merkmal	Auforderungen einer Uir (Eigenm., Kapitel 2)	Universität Karlsruhe (TH) spezifisch		Schwachstellen		P-Planung/ P-Strategie	Personal-Arbeit		OE Change- Mgmt.	
					Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Personaleinsatz	Personaleinsatz		Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz
	Erhebung der Umweltsphären	Berobachtung des Wandels (Bereich der Technologie, Wirtschaft)	Extreme Konzeffaktoren (Gesellschaft, Ökonomie, Ökologie, Technologie)	Hilf-Merkmal	Auforderungen einer Uir (Eigenm., Kapitel 2)	Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz
	Umweltsphären	Erhebung der Umweltsphären	Extrem Konzeffaktoren (Gesellschaft, Ökonomie, Ökologie, Technologie)	Hilf-Merkmal	Auforderungen einer Uir (Eigenm., Kapitel 2)	Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz
	Umweltsphären	Erhebung der Umweltsphären	Extrem Konzeffaktoren (Gesellschaft, Ökonomie, Ökologie, Technologie)	Hilf-Merkmal	Auforderungen einer Uir (Eigenm., Kapitel 2)	Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz	Personaleinsatz

SKGMM Kategorie	Unterkategorie	Hilfs-Modell	Anforderungen einer Uni (allgemein); Kapitel 2	Universität Karlsruhe (TH) - spezifisch		Personal-Management/ Personal-Entwicklung					P-Planung/ P-Strategie	P-Beur- teilung	P-Pha-se- Ort	OE/Change- Mgmt.	
				Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	Bestzung	Kompetenzportfolio	Fortbildung/Assessment/	Personal-Arbeit					Personal-Entwicklung
Umweltsphären	Inside-out Perspektive (Inwieweit sind die wachsenden Fähigkeiten und Ressourcen sich selber vorteilhafte Umwelt zu schaffen)	internes Kontextfaktoren (Management, Vision, Struktur, Kultur) Hilfs-Modell	Bedürfnis Visionen, Strategien und darauf aufbauende Struktur, Kultur, ein Management welches auch Management-Kompetenzen hat	den Verwaltungsbereich und die dortigen Führungskräfte in MA-Schulung aufzubauen, Leidd einer Führungskultur für Verwaltung aufzubauen, im Wissenschaftsbereich Aufbau von Kompetenzportfolio, -Zentren und Schwerpunkte	Vision und Strategie seit Exzellenzrat vorhanden, Strukturen sind im Wandel und Kultur wird aktuell noch wenig berücksichtigt	- diffuse und komplizierte Managementstrukturen, Teilleistungslose akzeptierte Systeme, die die Fachdisziplinen vereinen, doch die Unversität im gesamten wenig stärken - wenig Transparenz und Klarheit im Prozess - Überlastung durch unklare Entscheidungsstrukturen und der Erteilung (???) an Führungskräfte und Gremien mit Entscheidungskompetenzen - kein Konzept wie Verbesserung der Lehrangebote - kein Konzept wie Verbesserung durch Evaluationsgruppe TH)	X								
Ordnungsmomente	Strateg. Orientierungswissen: Was ist zu tun? Gibt Antwort auf Anspruchgruppen, hat Kommunikationsformen und Wege, zeigt Kooperationsfelder, das Leistungsangebot auf, legt den Fokus der Wertschöpfung und Kernkompetenz	Ableitung PM-Konzept aus Unternehmensvision und - strategie durch oberste Unternehmensleitung	ditio unter Berücksichtigung Uni- spezifika: - Einbettung von Vision (Leitbild/ Strategie) in bestehende Strategie - alle relevanten "Organen" der Uni (Hochschulrat, Senat, Fakultäten, Instituten, ...) - hieraus: - Ableitung einer Personalstrategie - und hieraus Einflussnahme auf operative Personalarbeit - Bedürfnisse der Anspruchgruppen müssen von Uni integriert werden - Klarheit über die Kerngebiete und die Wettbewerber schaffen - Kommunikation zwischen Kompetenzgruppen in zentralen Räumen und MA- Ebenen, bzw. allen Anspruchgruppen eröffnen - Anspruch von Seiten des Wissenschaftsrats, die Verstärkung des dt. Wissenschaftssystems aufzuweichen	Vision Attraktivitätspunkt für die besten Köpfe Maßstab in der Lehre und Nachwuchsförderung - führend im Bereich Energieforschung - sichtbar im Bereich der Nanoforschung - Innovationspartner der Wirtschaft, Wirtschaftsclub für Austausch und Gespräch - Lehrentwicklung - Personalentwicklungskonzept für Verwaltung (taucht im Konzeptpapier nicht auf) -> will Institution der Spitzenforschung werden und herausragende Stelle einnehmen - Ausbildung: "herausragende Stätte für akademisches Leben, umfassende Weiterbildung und unbegrenzte Wissensaustausch"	(seit Exzellenzinitiative) - Spätes Zusammenrücken eines Gelehrtenrats - und einer Uni - Ziele: * kritische Masse in Forschung und Lehre erreichen und internationale Konkurrenzfähigkeit sichern * Fokussierung der Forschung * Lehre ... - Umsetzung * bilden von Kompetenz- Portfolio, Forschungszenren und Schwerpunkte, aufbauend auf bestehenden Kompetenzen * Kernbereiche festgelegt KSOP wird exemplarisch aufgebaut und soll dann breit umgesetzt werden	X									
Ordnungsmomente	Aufbaustrukturen (nach welchen Kriterien die Aufg. und Aktivitäten gebündelt sind)	Struktur nur innerhalb des Personalmanagement angedacht, ansonsten kommt diese Gesamtkategorie nur innerhalb der internen Kontextfaktoren vor	Struktur nur innerhalb des Personalmanagement angedacht, ansonsten kommt diese Gesamtkategorie nur innerhalb der internen Kontextfaktoren vor	- "Professionale" Struktur, die die obige Strategie effizient unterstützt - internationales exzellentes Wissenschaftsmanagement - internationales exzellentes Bildungsmanagement - Unterstützung der Vernetzung von Wissenschaft und Wirtschaft (= effiziente Administration (Verwaltung))	- Kompetenz-Zentren, K- Schwerpunkte und K-Portfolio, dadurch Verschränkung von Forschungsaktivitäten und deren thematische Fokussierung -> Profildarstellung und strategische Ausrichtung der Forschung - diese Strukturen wurden rein nach Forschungsgebietspunkten entwickelt und darauf ausgerichtet zu sein - diese Strukturen werden keine bleiben die traditionellen Fakultätsstrukturen und Prozesse bestehen	- intransparentes Vorgehen, Wissenschaftler ist unklar, in welche Felder sie sich zuordnen sollen - manche Fachbereiche können sich nicht zuordnen und sind sich unklar, was eine Zuordnung bedeutet - so ist aktuell nur ein bescheidener Anteil an Wissenschaftler im Kompetenzportfolio überhaupt erfasst - alles ist ausschließlich nach Spitzenforschungsgebietspunkten aufgebaut und ausgerichtet worden - ausschließlich Kompetenzfelder im Forschungsbereich werden erfasst, keine Erfassung im überfachlichen Bereich - es bleibt zu hinterfragen, ob die Zielsetzung der exzellenten akademischen Ausbildung so ebenfalls zu erreichen ist - der Bereich der Lehre verbleibt in den traditionellen Fakultätsstrukturen und wird von der Zentraluni nicht angehört, um die Fak. nicht noch mehr in zu "bescheiden" - dadurch halten Fakultäten verstärkt an den dezentralen Strukturen und individuellen Fachausrichtungen und Ausbildungswegen fest - Probleme mit "Zulieferfakultäten", wie z.B. die Chemie für die Maschinenbau-Ausbildung wird nicht angestastet	X								

SKGMM-Kategorie	Unterkategorie	Hilfs-Modell	Anforderungen einer Uni (allgemein); Kapitel 2	Universität Karlsruhe (TH) - spezifisch		Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	Personal-Management/ Personal-Entwicklung						
				Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo			Personal-Arbeit	Personal-Entwicklung	P-Beurteilung	P-Phase	OE-Change-Out		
								Bestzung	Kompetenzportfolio	Weiterbildung				
Ordnungsmomente	Ablaufstrukturen (Prozesse) legen fest, welche Aufgaben in staffelförmig stattfinden soll)	geht nicht darauf ein	<ul style="list-style-type: none"> - Prozess in der Geschwindigkeit erholbar - Bedarfsverhandlungen verkürzen, um nicht die besten Köpfe an schneller zu verlieren - Studienzeite und vorzuziehende Studiengänge, die ein Studium in Regeltzeit auch zulassen - schneller Abbaule und Rückmeldungen aus der Verwaltungsebene beispielsweise bei Vertragsgestaltung und Verlängerung von Verträgen etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prozess in der Geschwindigkeit erholbar - Bedarfsverhandlungen zu beschleunigen und dafür KIT Vorstand hierfür die Entscheidungskompetenz (nicht durch Land) - leistungsbezogene Vergütung, Ausstattungsverhandlungen auf 5 Jahre 	<ul style="list-style-type: none"> - Prozess sind durch Fusion noch komplexer und unübersichtlicher - durch wenig Transparenz und Aufbau von vielen neuen Einheiten, der Aufstockung von allen, kommt die Organisation und die Optimierung der Prozesse nicht mit, so werden viele Dinge von verschiedenen Personen gleichzeitig getan, oder von niemandem 	X								
							<ul style="list-style-type: none"> - Hilft geht von einer gemeinsamen Vertrauens-Kultur, wichtig ist dabei regelmäßig - den IST-Zustand zu erfassen - einen SOLL-Zustand festzulegen - Barrieren zu identifizieren - Aktionen zur Überwindung der Widerstände und Verwirklichung des Sollzustandes durchzuführen und - ein regelmäßiges Controlling der Gesamtkultur (U-Strategie, Kultur, Struktur) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch nach besonderen begabten, motivierten Studiengängen - Lernziele, Eigenständigkeit und Teamfähigkeit durch - sehr guten Akademikern, die sowohl in der Wissenschaft oder in der Wirtschaft gefragt sind; mit fachlichen und überfachlichen Kompetenzen; und in der Lage sind selbstständig den eigenen Lernprozess zu gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> - sehr verschulte und stark strukturierte, gleichzeitig sehr unkoordiniert und unangenehm - die in den kommenden Jahren auf BAMA umgestellt werden - jede Fakultät trägt den Prozess und das Vorhaben nach ihren Interessen und Wünschen - inhaltlich getriebenes Vorgehen, z.T. auch interaktive BA-Angaben im Aufbau. - wenn bekannt und gewünscht, wird vom HDZ der Prozess begleitet; wird nur von einzelnen Instanzen für Teilbereich in Anspruch genommen - die Fakultäten sind sehr stark ausgerichtet auf den Fachhalt - SO sollen erstam bei HOC eingekauft werden 					
Ordnungsmomente	Kultur i.S. eines gemeinsamen Sinnhorizonts	dies Ebene wird von Hib nicht in betrachtet	<ul style="list-style-type: none"> - Hilft geht von einer gemeinsamen Vertrauens-Kultur, wichtig ist dabei regelmäßig - den IST-Zustand zu erfassen - einen SOLL-Zustand festzulegen - Barrieren zu identifizieren - Aktionen zur Überwindung der Widerstände und Verwirklichung des Sollzustandes durchzuführen und - ein regelmäßiges Controlling der Gesamtkultur (U-Strategie, Kultur, Struktur) 	<ul style="list-style-type: none"> - sehr verschulte und stark strukturierte, gleichzeitig sehr unkoordiniert und unangenehm - die in den kommenden Jahren auf BAMA umgestellt werden - jede Fakultät trägt den Prozess und das Vorhaben nach ihren Interessen und Wünschen - inhaltlich getriebenes Vorgehen, z.T. auch interaktive BA-Angaben im Aufbau. - wenn bekannt und gewünscht, wird vom HDZ der Prozess begleitet; wird nur von einzelnen Instanzen für Teilbereich in Anspruch genommen - die Fakultäten sind sehr stark ausgerichtet auf den Fachhalt - SO sollen erstam bei HOC eingekauft werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisationskultur bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls zur Gesamtkultur ist nur schwach vorhanden, während wird ein Gefühl der Zugehörigkeit zu den Fakultäten, dem Fachbereich, dem Institut, dem College, Worte über die Fakultäten hinaus - für den Bereich Lehre werden die Fakultätsstrukturen Gesamtamt, wie nun der „Maßstab“ (außer Großforschung) gesetzt werden soll - wichtig ist, sich gemeinsam eine Strategie zu setzen und diese als Rahmen vorzugeben - Support unterstützen und offen anzubieten, der nicht extra einzukaufen ist - ebenfalls ist nicht die Rede davon, die besten Köpfe auszubilden, sondern nur die besten Köpfe anzuwerben und einzukaufen 	X								
Management-Prozesse	Normative Orientierungsprozess (Verantwortung und Wertorientierung)	dies Ebene wird von Hib nicht in betrachtet	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung für Ihre MA übernimmt, sie als Hauptressource wahrnimmt, darin fördert und eben auch fördert - Prozessanalyse und Optimierung, dass Unterstützungsprozesse (Bspw. Bedarfsverhandlungen) in angemessener Zeit und strukturiert ablaufen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung des Prozesses innerhalb der Verwaltungseinheit sehr unkoordiniert und unangenehm ablaufen und durchgeführt werden - Prozesse nicht klar sind und den Veränderungen nicht aktiv angepasst wurden, sondern traditionell und schwerfällig bleiben - vielmehr wird versucht auf dem kleinen Dienstweg durch persönliche Kontakte die eigenen Angelegenheiten möglichst schnell erledigt zu bekommen - Verantwortung auch in den Fakultäten gehen unterwegs verloren 	<ul style="list-style-type: none"> - Etwas miss systematisch und durch intern begleitete Experten konsolidiert und T. ersetzt werden - Führungsstrategie wurde hier nicht systematisch aufgebaut oder entwickelt - die Stelle des leitenden Beamten, die für diesen Ablauf laut Stellenplan verantwortlich wäre ist seit ca. zwei Jahren unbesetzt - Lehre: es werden keine Rahmenvorgaben im Bereich der Lehre gesetzt, was ist der Universität wichtig, wenn sie exzellente Lehrangebote schaffen will, wie müssen diese aufgebaut und gestaltet sein 	X								

St.GMM/ Kategorie	Unterkatgorie	Hilfs-Modell	Anforderungen einer Uni (allgemein); Kapitel 2	Universität Karlsruhe (TH) spezifisch		Personal-Management/ Personal-Entwicklung								
				Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	Personal-Arbeit			O/E/Change-Mgmt.			
								Bestellung P.	Gewinnung	Personal-Entwicklung		P-Bearbeitung	Ort	
Management-Prozesse	strategische Entwicklungsprozesse (Strategie und Überblick über Markt, wettbewerbsbezogene und langfristige Zukunftssicherung) Teil davon: Prozessmanagement: Geschäftsprozesse und Unterstützungsprozesse benötigen ein Prozessmanag.; es geht um die Identifizierung, Struktur und die Def. Von Führungskompetenzen: es geht darum neue Kernkompetenzen aus den kollektiven Fähigkeiten zu entwickeln	Hilf-Ebene nimmt Hilf nicht in Betracht	- es geht darum, dass die Uni neue Angebote schafft: * für die Studierenden schon Angebot der Studierfähigkeit für die Fachdisziplin * Angebote für den Bereich des Lebens langen Lernens und des dritten Lebensabschnitt * es geht auch darum aus den neuen Kernschwerpunkten der Energieforschung und den Nanowissenschaften * Studierende sollen über die Fachkompetenzen hinaus Schulabschlüsse und auch Schulabschlusskompetenzen aufbauen können	- KIT-Zentrum Energie Nano/Mikro, Elementarteilchen und Astroteilchenphysik und Schwerpunkt Information, Kommunikation und Organisation - spezielle Studiendefinierungsprogramme - Elite-Studiengänge aus den Kompetenzfeldern heraus entwickelt; aufbau von KIT Schulen so zum ersten KSOP-Interfak. Einrichtung; die internationale Studienangebote anbieten - Kooperationsprojekte kommen - Gymnasien in der Region - Besondere Schemata im Bereich Informatik, wobei die sie im späteren Studium der Informatik anerkannt bekommen können - konsultative Bachelor- und Masterstudengänge werden gezielt ergänzt durch Schlüsselkomp. in Modulen, die das HOC anbietet und durchführt	- es wird davon ausgegangen, dass das bestehende Personal keine Entwicklung oder Unterstützung bedarf und wenn sie welche benötigen, wissen wo und wie sie diese Unterstützung bekommen können - keinerlei didaktischer Input oder didaktische Anforderungen an die Lehrenden im Bereich der KIT-Schulen, auch hier erfolgt alles auf freiwilliger Basis - eine systematische Unterstützung oder Personalentwicklungskonzept für diesen Elliebereich sollte unbedingt angedacht und in diesem Pilot ausprobiert werden	X	(X)	(X)	(X)	(X)	(X)	(X)		
													Management-Prozesse	Operative Führung/Führung (Alltagsgeschäft: MA-Führung, finanzielle Führung, Controlling/Reporting: GM)

St.GMM/ Kategorie	Unter-kategorie	Hilfs-Modell	Anforderungen einer Uni (allgemein): Kapitel 2	Universität Karlsruhe (TH) spezifisch		Personal-Management/ Personal-Entwicklung			
				Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	Personal-Arbeit	P-Phase- P-Beurteilung
						Kompetenzportfolio		Weiterbildung	
						Besetzung		P-Phase- P-Beurteilung	
						Gewinnung		P-Phase- P-Beurteilung	
						P-Phase- P-Beurteilung		P-Phase- P-Beurteilung	
Geschäfts-Prozesse	Geschäftsprozesse/Kernprozesse	kommt im Konzept bei Hilb nicht vor	<p>Kundenprozesse (Akquisition, Bindung, Markenerführung) All diese Prozesse münden letztendlich in die Entscheidung für die Wahl des Studiums an der Universität ein, oder ein Forschungs-vorhaben mit genau dieser Uni zu machen, oder dass ein Prof/den Ruf dieser Uni annehmen wird</p>	<p>- Kernprozess einer Uni sind Forschung + Entwicklung und Lehre</p> <p>- Universität sucht sich seine Studierenden selber aus</p> <p>- Gute Reputation, um beste Studis, Unternehmen, Förderer an die Uni zu bekommen, dazu muss nicht nur die Qualität der Forschung, sondern auch die Reputation und die Zufriedenheit der Studierenden, Forschungspartner aus der Wirtschaft, Alumni und auch MA da sein</p> <p>- Universität - KIT muss zur Qualitätsmarke werden</p> <p>- Dual-career service, Career service, Dienstleistungseinheiten Innovation</p>	<p>Di. Diplom und Uni KA hat gutes Ansehen; KIT Zentrum Nano/Mikro aus diesem heraus wird die Nutzung für Unternehmen von hochtechnologischen Einrichtungen ausgebaut (wie Fertigungs- und Analysenmethoden), hieraus existieren bereits einige Ausgründungen, Universitätsmitarbeiter (die die Daimler und Quandt/BMW, die sich auch mit ihrem Unternehmen für die Uni stark machen, Potential und Masse für die Aufstockung der Lehrenden durch FZK</p>	<p>Personal und Verantwortliche für Ansprechpartner Industrie, etc. müssen dabei weitergebildet und unterstützt werden</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>weiterbildung</p>	<p>Nachfolgeplanung</p>
Geschäfts-Prozesse	Leistungserstellung (Leistung wird in vereinbarter Qualität geleistet)	kommt im Konzept bei Hilb nicht vor	<p>- es werden von der Uni sehr gut ausgebildete Akademiker erwartet: Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen</p> <p>- Studierende sollen in feingegliedriger Zeit ihr Studium absolvieren können, dazu müssen sie unterstützt werden z.B. durch Vorbereitungs-kurse, Lernangebote etc.</p> <p>- des Weiteren will die Wirtschaft direkten Nutzen aus den Fortbildungsleistungen ziehen können</p> <p>- Anspruch von außen, dass Universitäten aus ihren starren Traditionen treten und sich dem Wettbewerb stellen und dadurch effektiver und effizienter arbeiten werden</p>	<p>- Einrichtung von BA/MA-Studiengänge bis 2010 - dabei verstärkt auch neue interdisziplinäre Angebote über die Fakultätsgrenzen hinaus, Forschungsleistungen auszubauen und in Rankings vorne aufzutreten (welche hängt von der Disziplin ab)</p> <p>- Einrichtung von internationalen Masterstudien-gänge aus den KIT-Schulen heraus, dienen als Pilot und sollen dann auf die ganze Uni übertragen werden</p> <p>- des Weiteren ist die Förderung von Hochbegabten Studierenden angedacht, so sollen erstklassige Studis nach der Orientierungsprüfung mit einer Kombination besonders anspruchsvoller Lehrmodule gefördert (Einbindung in Forschungsprojekte, besondere Lehrmodule wie Fallstudien, MA-Führung)</p> <p>- Möglichkeit vom BA direkt zur Promotion über zu gehen (Promotion, Zusatzaufbau, Master, etc.)</p> <p>Programme und -Zusatze, VA, erhaltbar</p>	<p>- erfahrene und gut eingespielte Strukturen in den Fakultäten bezüglich der Diplomsudiengänge</p> <p>- Vorgabe, dass konservative BA-/MA-Studiengänge gezielt erweitert werden durch</p> <ul style="list-style-type: none"> * die Zusammenarbeit mit dem HoC (Ergänzung der Faches durch SO Angebote, sowohl additiv, als auch integrativ) * wissenschaftlicher Output (Publikationen, Patente, Lizenzen, Innovationen, Gründungen) * exzellente Vorträge auf internen Tagungen, Preise, Wettbewerfen, Ressourcenfür gute Forschung) * International Department als Weiterbildungs- GmbH der Uni, die engl. sprachige Weiterbildungsstudiengänge anbietet 	<p>- Personal und deren Ausbildung und Förderung oder didaktische Kompetenz taucht in keinem Konzeptpapier auf als Unterstützer</p> <p>- die "Spezialförderung" der erstklassigen Studierenden ist nicht wirklich über den Fachgedanken hinaus durchdacht; Hier sollte unbedingt die Forschungserkenntnisse von der Förderung von Hochbegabten einbezogen werden</p>	<p>X</p>	<p>(X) (X) (X) (X) (X)</p>	<p>(X)</p>

SLGM-Kategorie	Unterkategorie	Hilfs-Modell	Anforderungen einer Uni (allgemein): Kapitel 2	Universität Karlsruhe (TH) spezifisch		Personal-Management/ Personal-Entwicklung				
				Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	P-Bewertung/ Gewinnung	Potential-/Kompetenzprofile	Weiterbildung
Geschäfts-Prozesse	Leistungsinnovation	<p>kommt im Konzept bei Hilb nicht vor, nur indirekt, dass natürlich das Personal für genau diese Prozesse auch ausgebildet sein müssen.</p> <p>alle Teilprozesse, die zu einer systematischen Produktinnovation beitragen. Bsp. im Unternehmen ist dies Forschung und Innovation, bei einer Uni es dann noch die Defizite in der Nutzung von Forschungsleistung, Curriculauswahl, Lernende (fach/ didakt.), Studierende selbst (Leistungswille, Fähigkeit zum Selbststudium, Disziplin etc.), professionelle Verzahnung, ...</p>	<p>Kerngeschäft:</p> <ul style="list-style-type: none"> Spitzenforschung bestehend aus den Teilen (Projektkoordination, Vorstudien, Diplomarbeiten, Ressourcen in Form von Anlagen, Netzwerke...) Lehre (Fachinhalte, als auch gut ausgebildetes Lehrpersonal, abgestimmtes Curriculum, welches studienbar ist in einer angemessenen Zeit, Studiengänge in der Studienphase, didaktischer Aufbau und didaktisches Design...) 	<p>Aufbau von Matrixstrukturen für die Forschung, so dass interdisziplinär in einem Kompetenzfeld geforscht und zusammen gearbeitet werden kann</p> <ul style="list-style-type: none"> im Bereich der Lehre sollen erstmalig aus den Dipl.-Studiengänge BA-Studiengänge und MA-Studiengänge gebaut werden im Lehrbereich haben die BA-Studiengänge in der ersten Semesterphase ein eigenes Studiengangsaufbau werden des Weiteren sollen aus den KT-Studiengängen in der ersten Semesterphase ein eigenes Studiengangsaufbau werden im KT-Konzept wird explizit zur Leistungsbeziehung in Forschung, Lehre und Innovation zu verbessern, doch es wird nicht heruntergebrochen wie dies geschehen kann! 	<p>einzelne Professoren haben viele Projektanträge und Drittmittelprojekte am laufen</p> <ul style="list-style-type: none"> Vernetzung zu anderen Prof. aus anderer Fak. findet nur auf persönlicher Ebene statt teilweise kennt man sich nicht für Kollegen im Lehrbereich haben die BA-Studiengänge in der ersten Semesterphase ein eigenes Studiengangsaufbau werden des Weiteren sollen aus den KT-Studiengängen in der ersten Semesterphase ein eigenes Studiengangsaufbau werden im KT-Konzept wird explizit zur Leistungsbeziehung in Forschung, Lehre und Innovation zu verbessern, doch es wird nicht heruntergebrochen wie dies geschehen kann! 	<p>bestehende Studiengänge werden wenig hinterfragt</p> <ul style="list-style-type: none"> vielmehr wird alter Studiengang zu BAMMA umgebaut ohne die Chance einer wirklichen Erneuerung zu nutzen Vorgehen bleibt vom Inhalt her gedäch., weniger vom Outcome dem Bild des Studierenden der hier heraus kommen soll auf die Studierfähigkeit, den Aufbau von Lernkompetenzen nimmt die Uni wenig Einfluss, muss der Studierende leisten es wird wenig nachgedacht, wie die Teilprozesse gegliedert werden können, hier sind die einzelnen Professoren und deren Engagement, von Seiten der Fakultäten oder Zentraluni, gibt es hier keine Vorhaben außer den rein rechtlichen Grenzen Forschung: <ul style="list-style-type: none"> systematischer Aufbau des Nachwuchses über Möglichkeiten, Grundregeln etc. der Antragsstellung ist dem jeweiligen Instituts- oder Abteilungsleiter überlassen Netzwerke, systematischer Austausch über Projekte die gescheitert sind, wird nicht angegangen hier könnte der Austausch, die Reflektion und das interne Forschernetzwerk einen Mehrwert bringen 	<p>(X) (X) (X) (X) (X)</p>	<p>(X) (X) (X)</p>	<p>(X) (X) (X)</p>	<p>(X) (X) (X)</p>
Unterstützungs-Prozesse	<p>ausrichten an Strategie, anstatt nur reagieren und verwalten</p> <p>Leitbild mit interaktivem Ansatz, bei dem sich Personalstrategie und Leitbild wechselseitig beeinflussen, gemeinsamen Entwicklungsbedürfnisse der wichtigsten Anspruchsgruppen des Unternehmens.</p> <p>Dabei ist der MA, als Mitunternehmer zu sehen, - der MA ist für Entwicklung erstmalig selbst verantwortlich</p> <p>- der Vorgesetzte stellt Hilb in der Rolle des Coaches</p>	<p>PE muss aufbaubar werden</p> <ul style="list-style-type: none"> strategische Ausrichtung und ein darauf ausgelegtes Konzept ist notwendig Arbeitsaufwand/ Personalarbeit (i.S. eines PM) erforderlich 	<p>keinerlei Zeileisung für den Bereich der Personalentwicklung des Personals außerhalb der Promotionszeit und Postdoc-Phase durch (KHYS, YIN und Hoc und schulen), vielmehr findet sich hier eine klare keine Verknüpfung zwischen KHYS und der Forderung durch Doktor-Jahr; KHYS nur zusätzlich angeordnet, doch hier müssen die Profs mit einbezogen werden</p> <ul style="list-style-type: none"> es sollen beste Kopfe gewonnen werden, doch es wird nicht vom Aufbau, systematischer Forderung des bestehenden gesprochen oder gar angeordnet und von oben als Rahmen vorgeben; es kann hier implizit davon ausgegangen werden, dass wir nur die besten - bereits - beschäftigen 	<p>kein Bewusstsein, wie wichtig ein PM gerade für die Uni ist; wie PE dabei angeordnet sein muss und was HD beim lesien kann</p> <ul style="list-style-type: none"> keine Einbindung in IT Zukunftskonzept nur in drei Bereichen angelegt: Bedürfnisverhandlungen, diese sind aber aus dem Bereich der Personalarbeit, als Stabstelle direkt ans Rektorat gesetzt. Einrichtung des KHYS (direkt beim Rektorat) KT-Schulen und Graduierten Kollegs; ansonsten taucht das Personal nicht auf als Unterstützung taucht dann wiederum das Hoc auf und die dann aufgefundenen Einheiten 	<p>(X) (X) (X)</p>	<p>(X) (X) (X)</p>	<p>(X) (X) (X)</p>	<p>(X) (X) (X)</p>		

St.GMM/ Kategorie	Unter-kategorie	Hilf-Modell	Anforderungen einer Unit (allgemein); Kapitel 2	Universität Karlsruhe (TH) spezifisch			Personal-Management/ Personal-Entwicklung															
				Spezifische Anforderungen der Universität Karlsruhe (TH)	Status Quo	Schwachstellen	P-Planung/ P-Strategie	Besetzung	Gewinn	Personal-Arbeit												
										Kompetenzportfolio	Potential/assessment/ Beurteilung	Weiterbildung										
SE/Change-Mgmt.	Out-F-Phase-	F-Entwicklungs-Planung																				
Unterstützungs-Prozesse	Unterstützung auf allen drei Ebenen	Person, Team und Organisation	Entwicklungs- und Zielpläne der einzelnen Institute und ganzes herunter gebrochen werden, auf die einzelnen MA	Kompetenzportfolio für Wissenschaftler	Status Quo	Schwachstellen																
	MA für eigenen PE verantwortlich	nach Hilb ist MA selbst verantwortlich und erst an zweiter Stelle der Vorgesetzte, indirekt Vorgesetzte, Personalarbeitende als Berater	systematische Förderung durch die Vorgesetzte bzw. die Universität selbst, die sich für ihre Nachwuchs-wissenschaftler verantwortlich fühlt	- HD und WB setzt aktuell sehr stark auf der individuellen Ebene an - Team und Organisationsebene wird nur von einzelnen Profs. gewünscht; MA teilweise sehr neue Einrichtung aus der Gesamti., um überfachlichen Kompetenzaufbau für Doktoranden sicher zu stellen und auch ein Netzwerk für diese zu etablieren																		
Unterstützungs-Prozesse	Wem, alle und auf allen Ebenen	Förderungen ist nicht gleich Beförderung/ Maßnahmen müssen in langfristige Entwicklungspläne eingebunden sein	- alle und auf allen Ebenen, die Gesamtschichtung der Universität muss auf Fakultäten und Institute herunter gebrochen werden, diese wiederum auf die einzelnen MA, die die Aufgaben im Bereich der Forschung bzw. Lehre durchzuführen haben - systematische Förderung durch die Vorgesetzten bzw. die Universität selbst, die sich für ihre Nachwuchs-wissenschaftler verantwortlich fühlt - Korrekte Potenzialanalyse und -erfassung, etc. (Personalinstrumente) müssen den Führungskräften zur Verfügung gestellt werden	- Förderung auf der individuellen Ebene, doch wenig auf der Team- oder Organisationsebene - der Nachwuchs soll durch die optimale Rahmenbedingungen offen für HD und dadurch auch für andere überfachliche Angebote - es werden werden Angebote für Drittmittelträge angenommen - keine systematische Qualifizierung mit systematischer Erfassung und Förderung																		
Unterstützungs-Prozesse		Instrumente: • Potenzialbeurteilung; • Personal-Portfolio, • Beurteilung der Funktionsbeurteilung	- die Einführung von MA-Gesprächen und zukünftig evtl. damit einhergehend eine Leistungsbeurteilung und Vergütung - Angedacht ist ebenfalls ein Leitbild für die Führungskultur der Verwaltung zu entwickeln	- es existieren keinerlei Instrumente und ist nicht im Konzept angedacht oder eingeplant																		
Prozesse	weitere Rahmenbedingungen die	Beim St.Galler Management Modell sind in dieser Kategorie noch über die Personalarbeit hinaus alle Bereiche eingeschlossen, die einen indirekten Einfluss auf die Qualität des Output haben; Facility Management, Personalmanagement, Konfliktmanagement, Risikomanagement, Qualitätsmanagement,	Anforderungen von Seiten der Studis und MA sind, dass die Studis alles zur Verfügung gestellt bekommen, um ihr Studium erfolgreich bewältigen zu können; MA erwarten Förderung, Ausstattung, Unterstützung, um ihre Aufgaben bestmöglichst erfüllen zu können	Vermittlung von Industriepartnern durch den Industrieclub, Studienberatung, KIT-Spenden	Studienberatung zentral und dezentral an den Fakultäten (zB); Förderung der Docs durch KHYS und Hoc (Mentoring, Coaching, WB, etc.)																	

10.2 Kompetenzmatrizen

In den folgenden Kompetenzmatrizen sind die Kompetenzen auf der Ebene der Indikatoren formuliert und nicht auf der Ebene von Konstrukten; es werden also beobachtbare Handlungen wie ‚sammeln‘, ‚analysieren‘ usw. beschrieben. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil sich zum einen so die Formulierungen vereinfachen lassen und weil sie zum anderen so in der Praxis der Personalentwicklung besser handhabbar sind. Die formulierten Indikatoren beschreiben also, was jemand einem außen stehenden Beobachter zeigen muss, damit der Beobachter auf die entsprechenden Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten, handeln zu können, schließen kann.

Dabei sind die Matrizen aufbauend zu verstehen, d.h. dass die Matrizen des Postdocs die vorausgehenden Kompetenzen der Wissenschaftlichen Mitarbeiter beinhalten sollten.

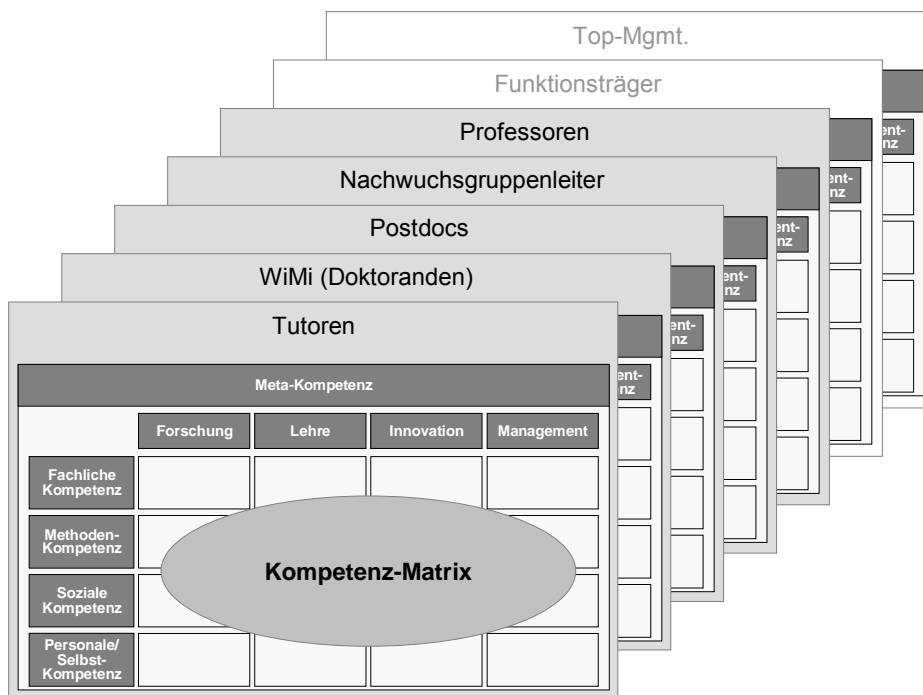


Abbildung 94: Kompetenz-Matrizen

Zielgruppe der Tutoren

Tutoren

Handlungsfeld			
Handlungsfeld	Handlungsfeld	Handlungsfeld	Handlungsfeld

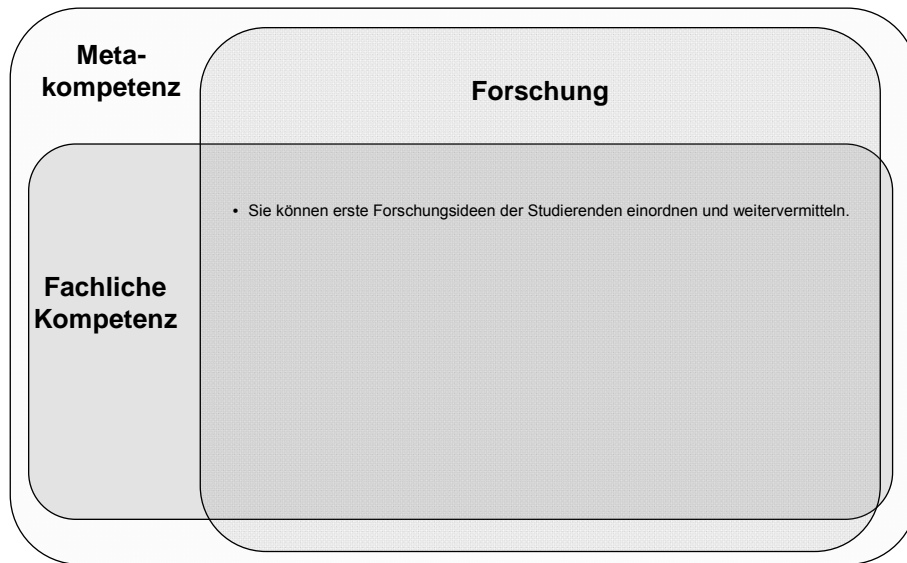


Abbildung 95: Fachliche Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Forschung

Tutoren

Handlungsfeld			
Handlungsfeld	Handlungsfeld	Handlungsfeld	Handlungsfeld

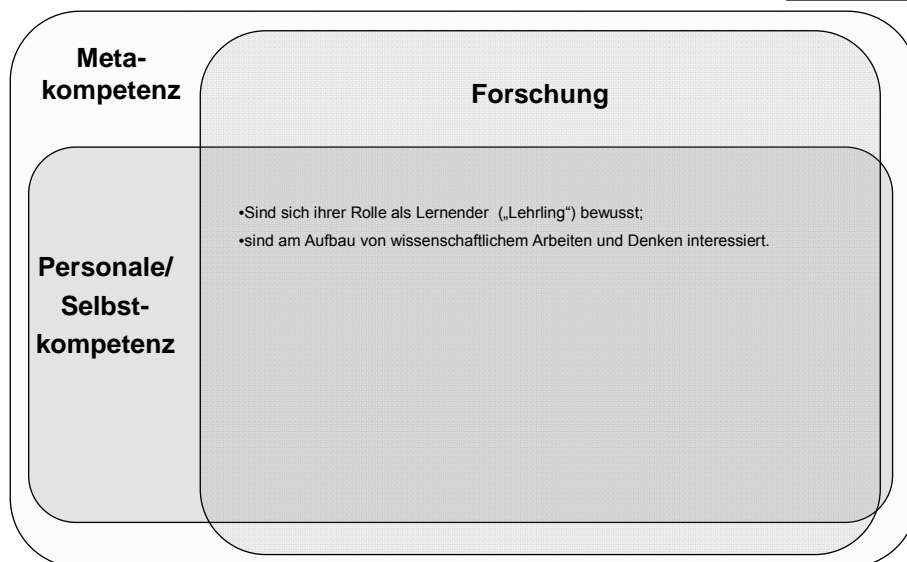


Abbildung 96: Personale Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Forschung

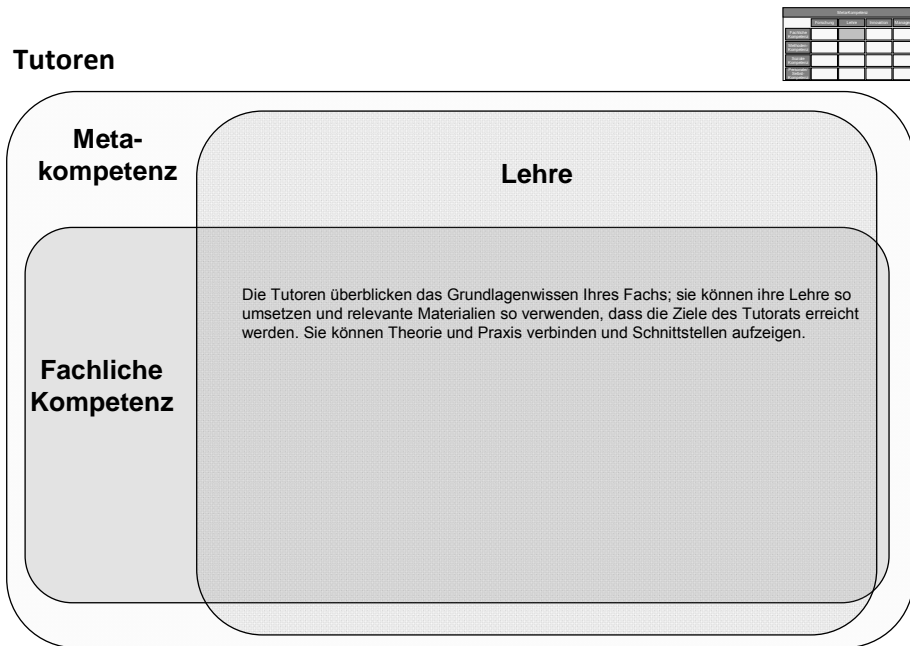


Abbildung 97: Fachliche Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Lehre

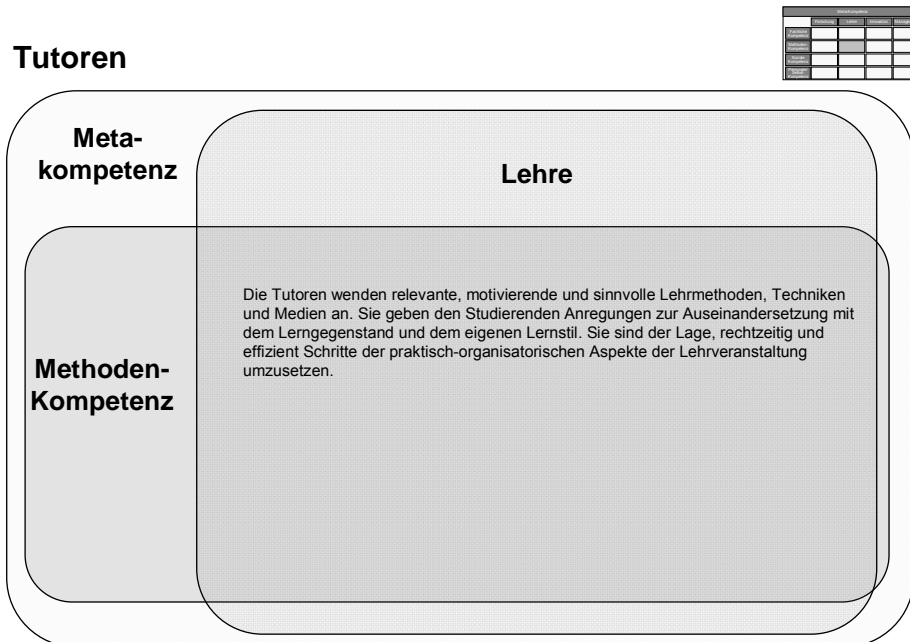


Abbildung 98: Methodenkompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Lehre

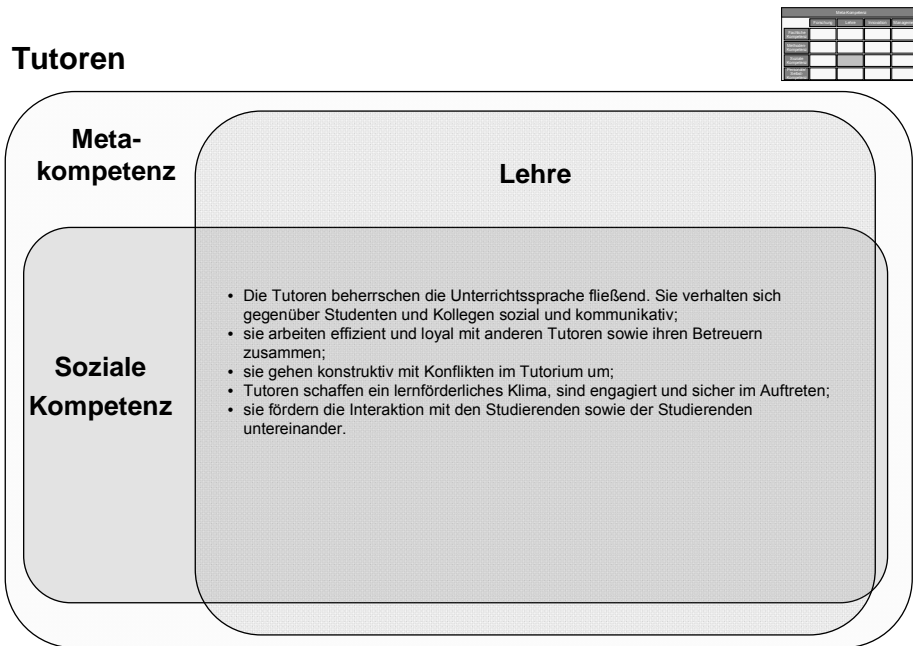


Abbildung 99: Soziale Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Lehre

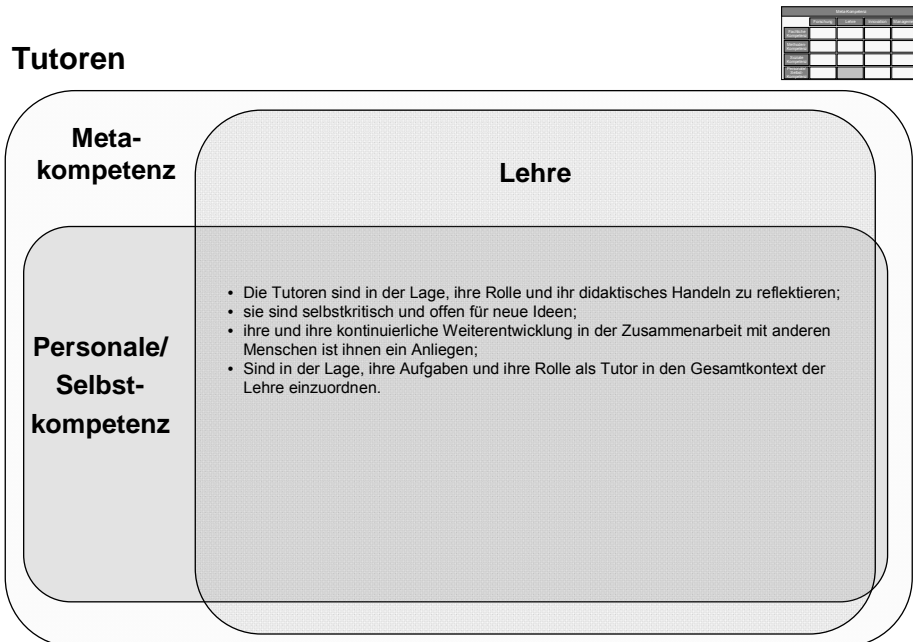


Abbildung 100: Personale Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Lehre

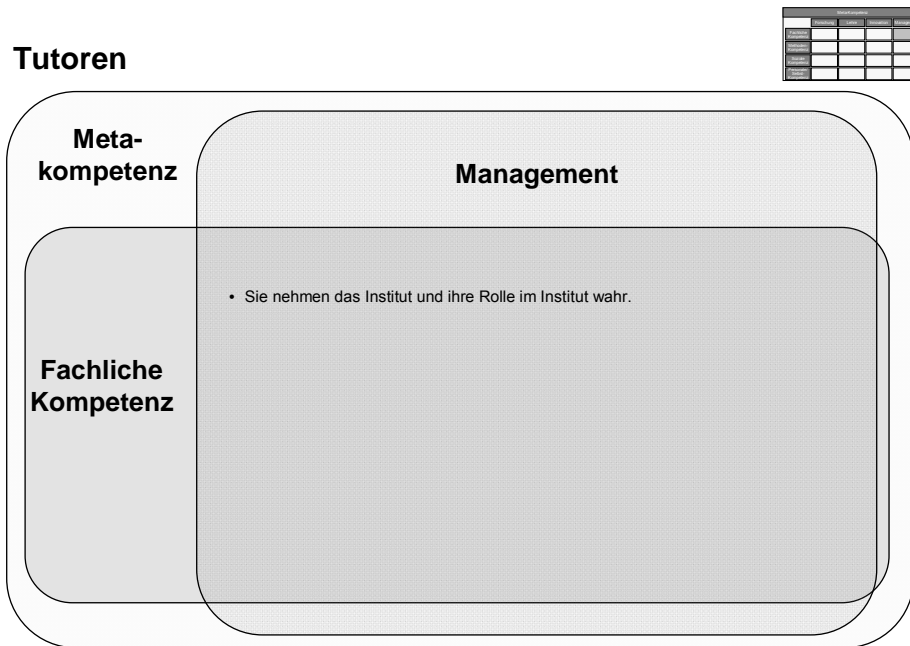


Abbildung 101: Fachliche Kompetenz der Tutoren im Handlungsfeld Innovation

Die Kompetenzmatrizen, die für die Zielgruppe der Tutoren nicht aufgeführt sind, sind von den Tutoren auch nicht aufzubauen bzw. zu erwarten.

Zielgruppe der Wissenschaftlichen Mitarbeiter (Doktoranden)

Wissenschaftliche Mitarbeiter

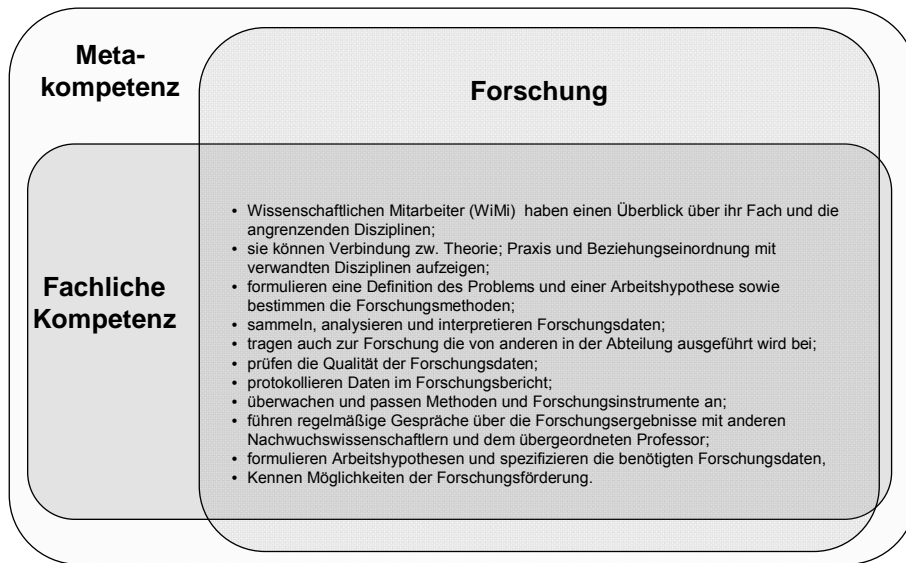


Abbildung 102: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

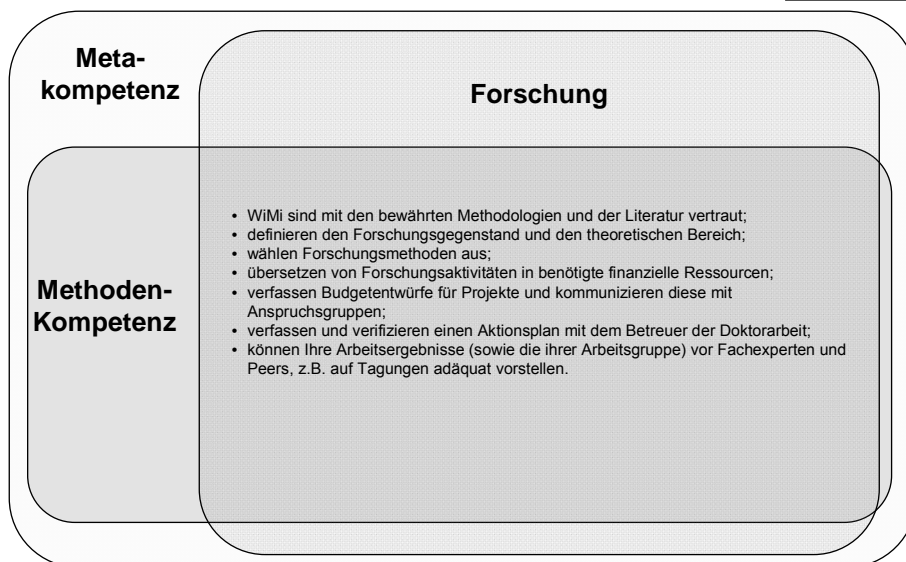


Abbildung 103: Methodenkompetenz der WiMi im Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

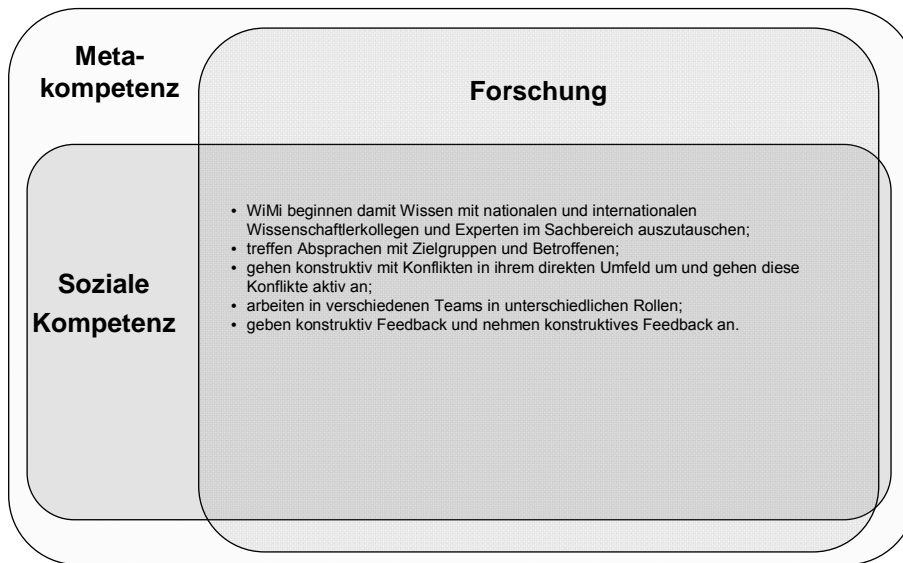


Abbildung 104: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

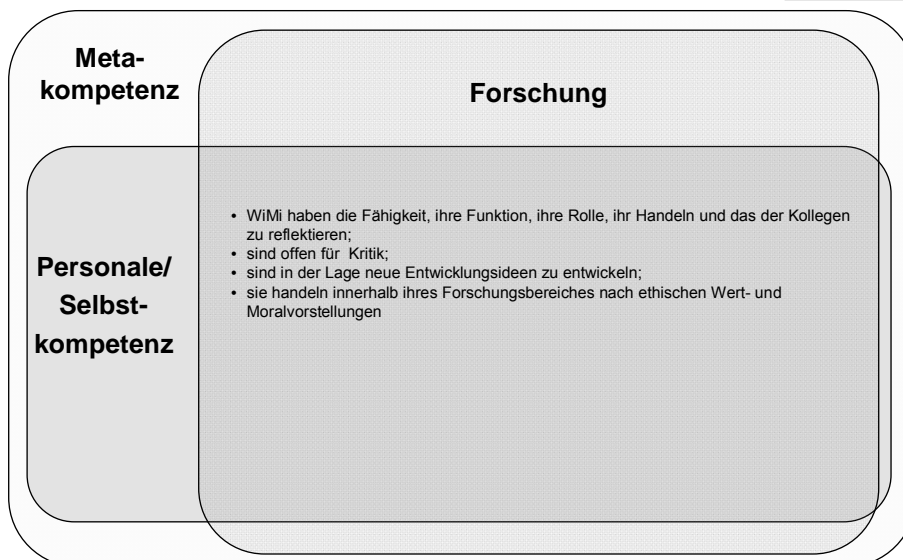


Abbildung 105: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Forschung

Wissenschaftliche Mitarbeiter

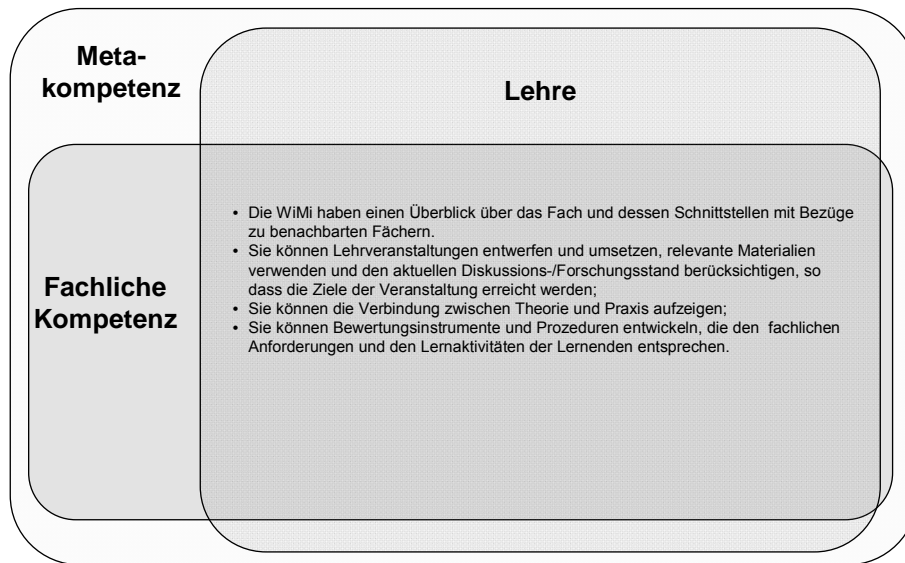


Abbildung 106: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

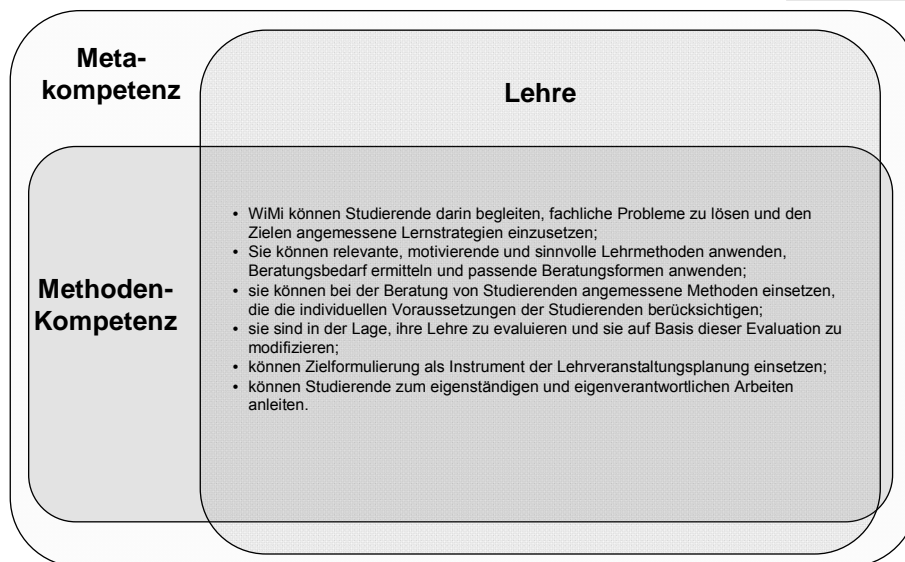


Abbildung 107: Methoden-Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

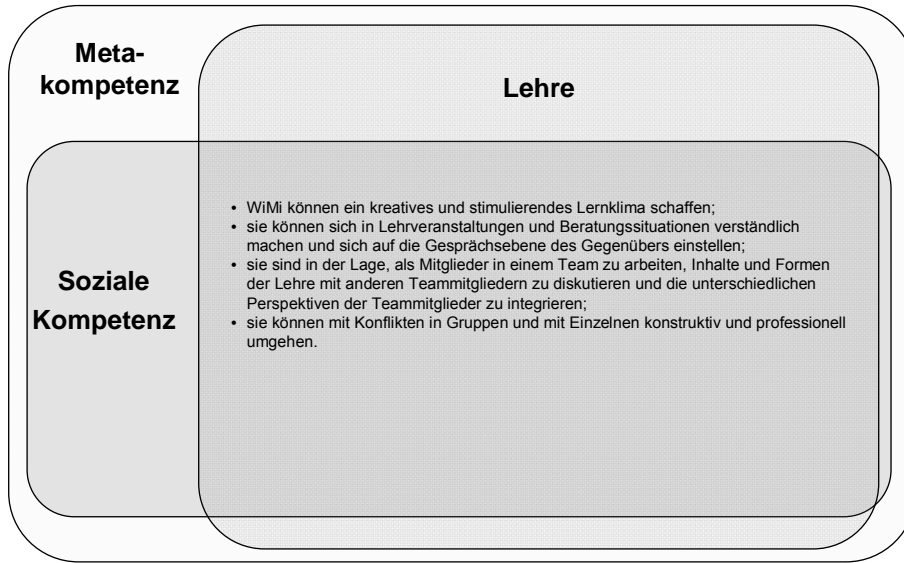


Abbildung 108: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

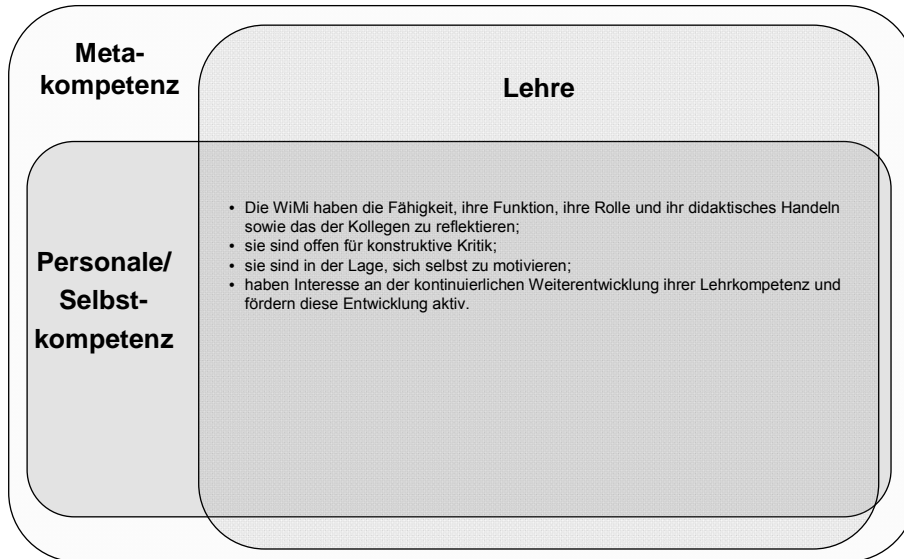


Abbildung 109: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Lehre

Wissenschaftliche Mitarbeiter

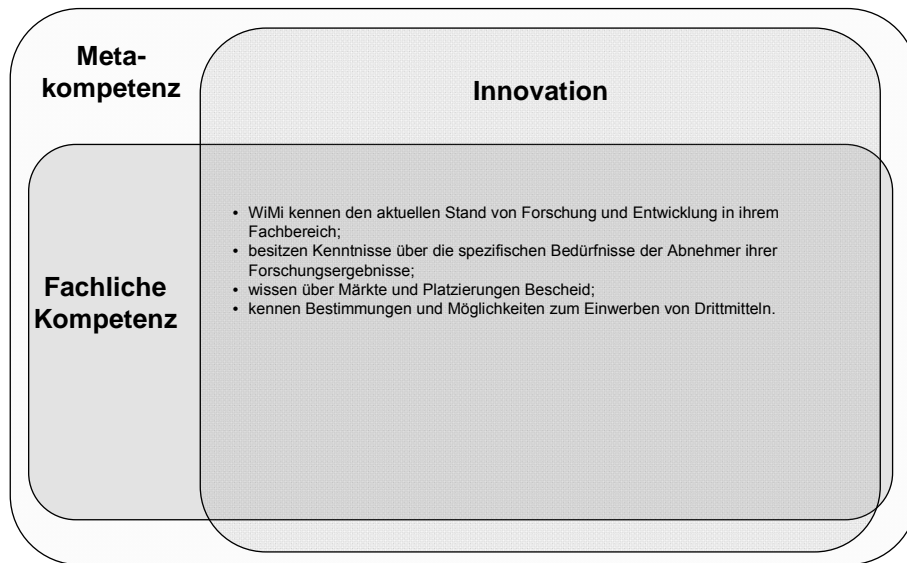


Abbildung 110: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Innovation

Wissenschaftliche Mitarbeiter

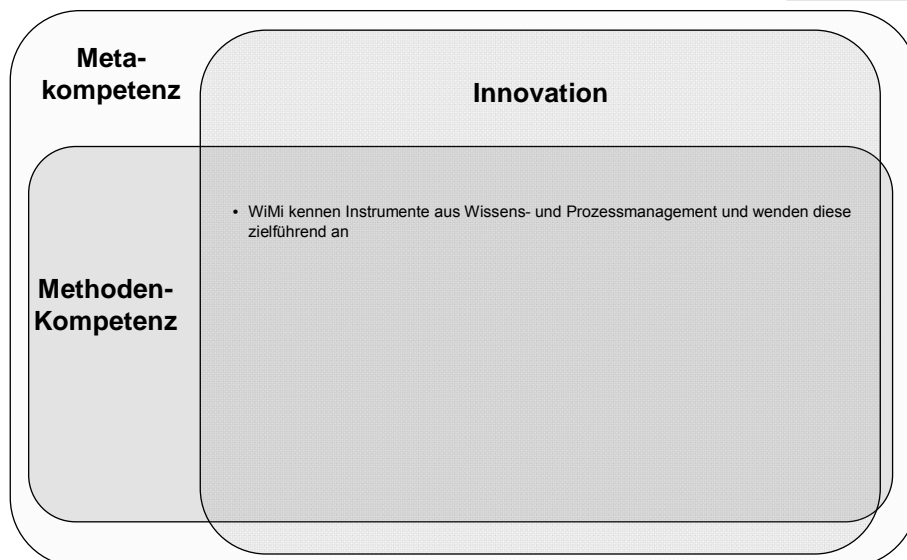


Abbildung 111: Methoden-Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Innovation

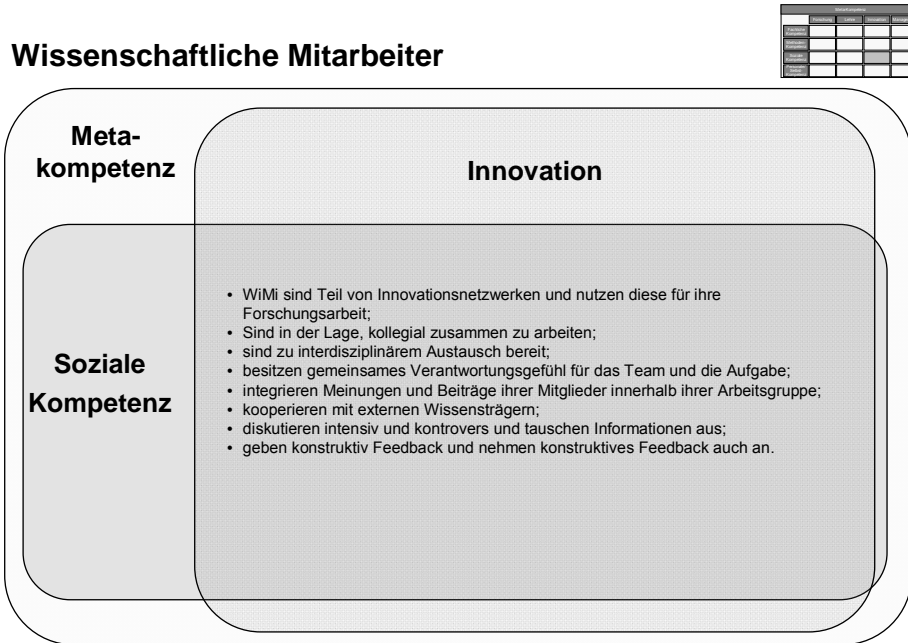


Abbildung 112: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Innovation

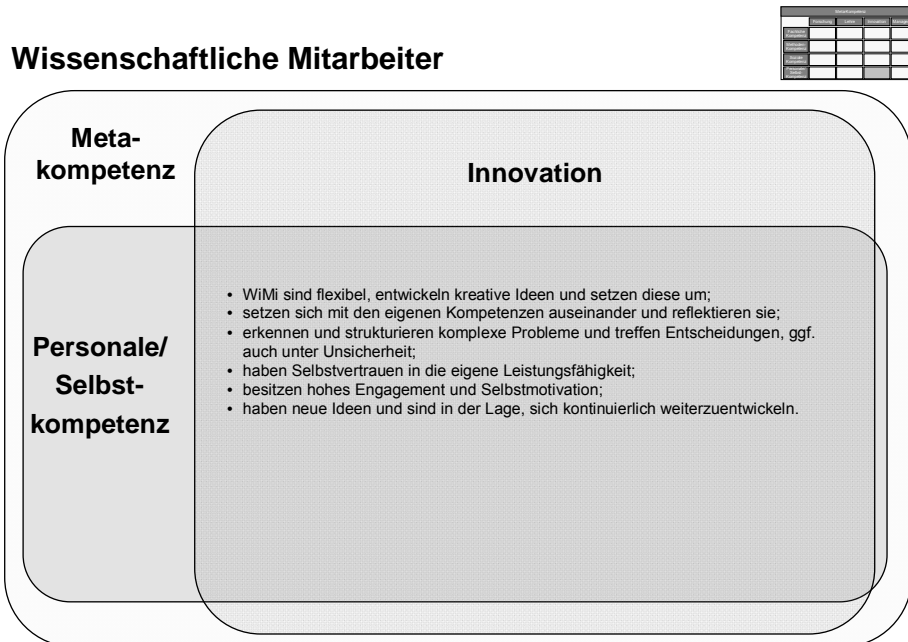


Abbildung 113: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Innovation

Wissenschaftliche Mitarbeiter

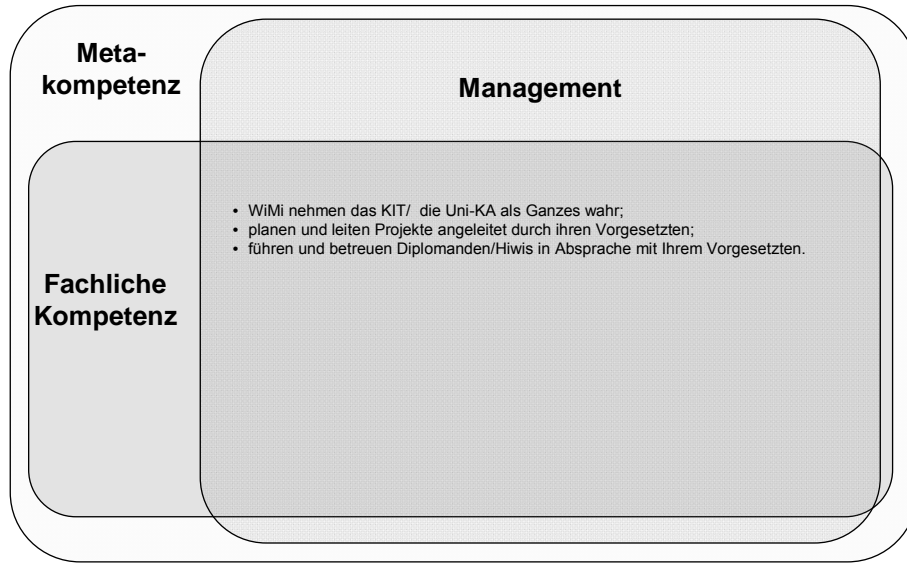


Abbildung 114: Fachliche Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management

Wissenschaftliche Mitarbeiter

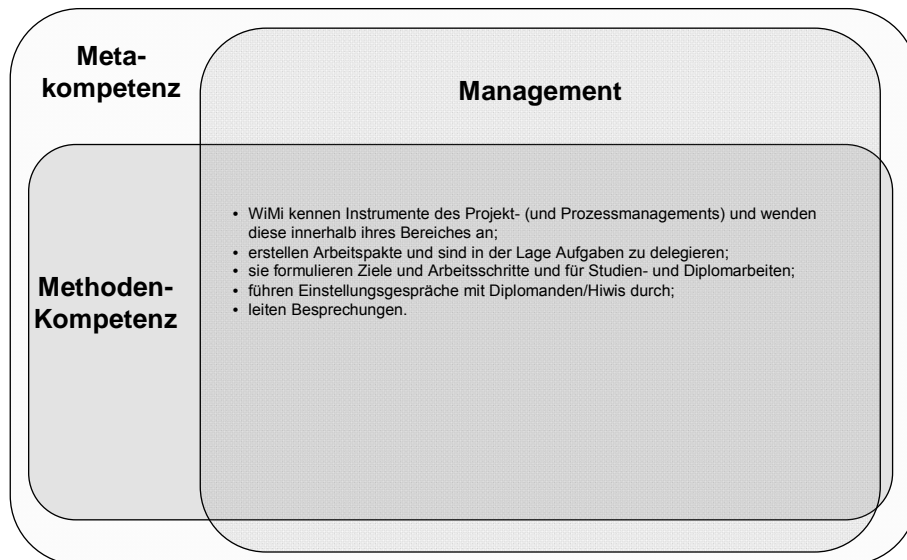


Abbildung 115: Methoden-Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management

Wissenschaftliche Mitarbeiter

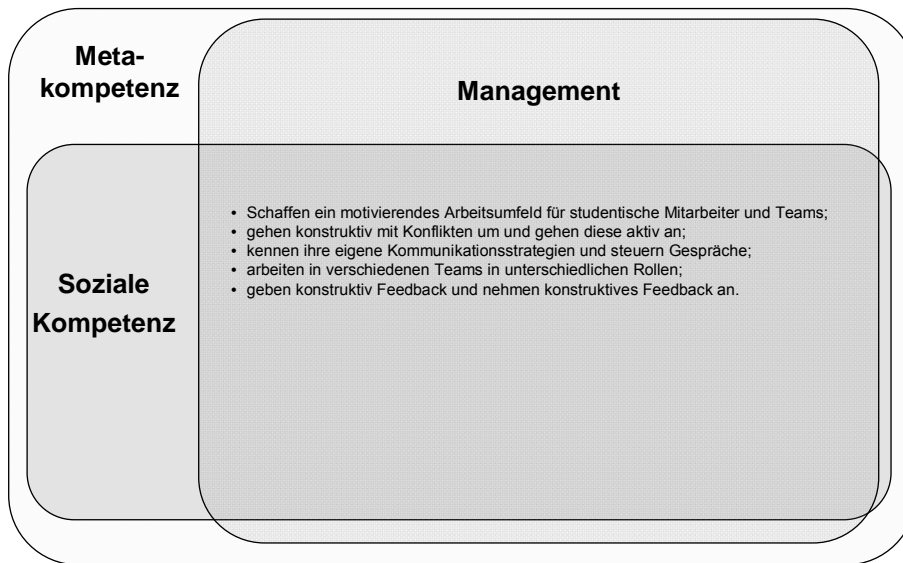


Abbildung 116: Soziale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management

Wissenschaftliche Mitarbeiter

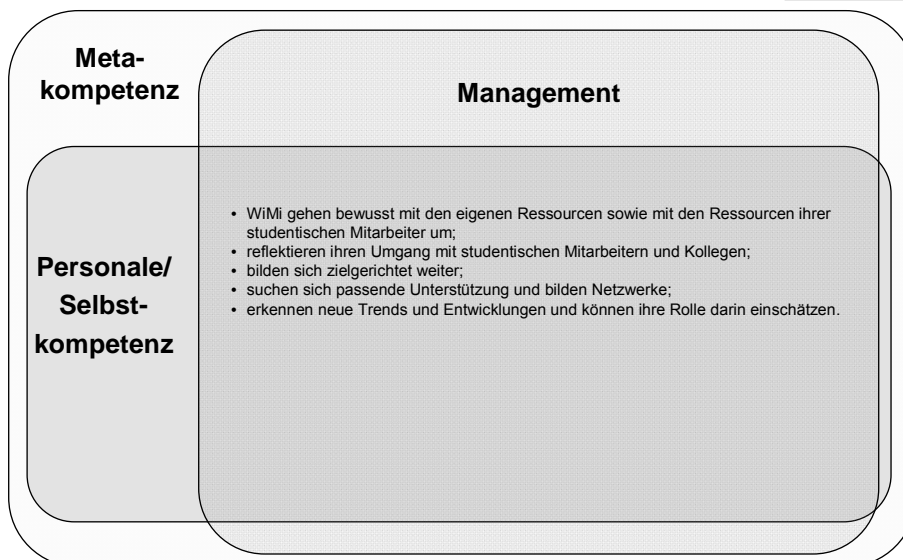


Abbildung 117: Personale Kompetenz der WiMi im Handlungsfeld Management

Zielgruppe der Postdoktoranden (Postdocs)

Postdocs

Kompetenz		Handlungsfeld	
Meta-Kompetenz	Fachliche Kompetenz	Forschung	Teaching

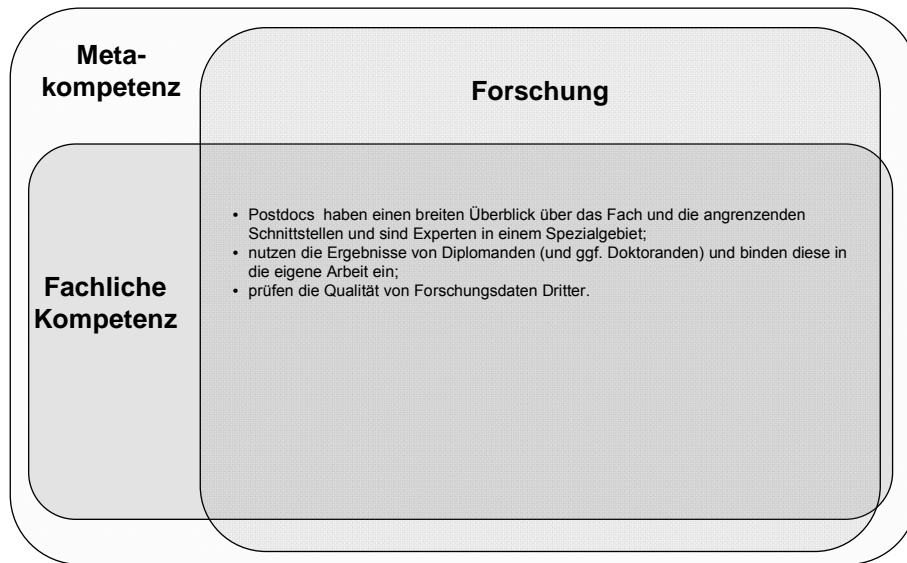


Abbildung 118: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung

Postdocs

Kompetenz		Handlungsfeld	
Meta-Kompetenz	Methoden-Kompetenz	Forschung	Teaching

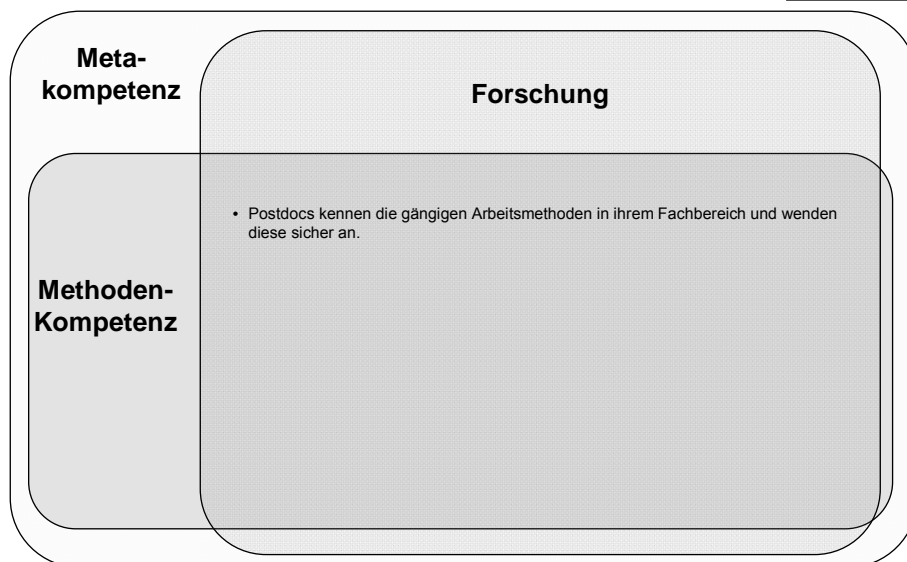


Abbildung 119: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung

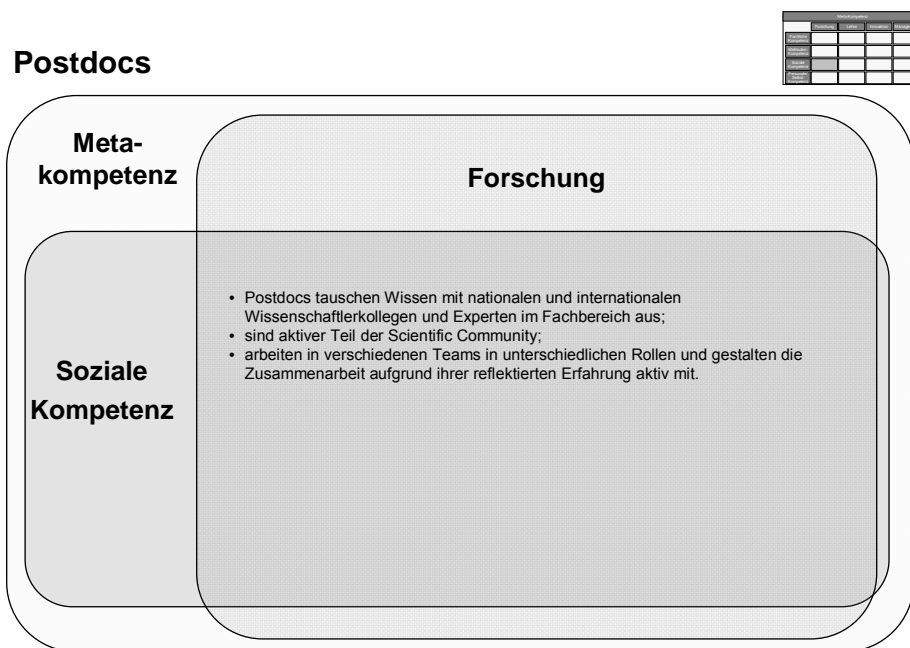


Abbildung 120: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung

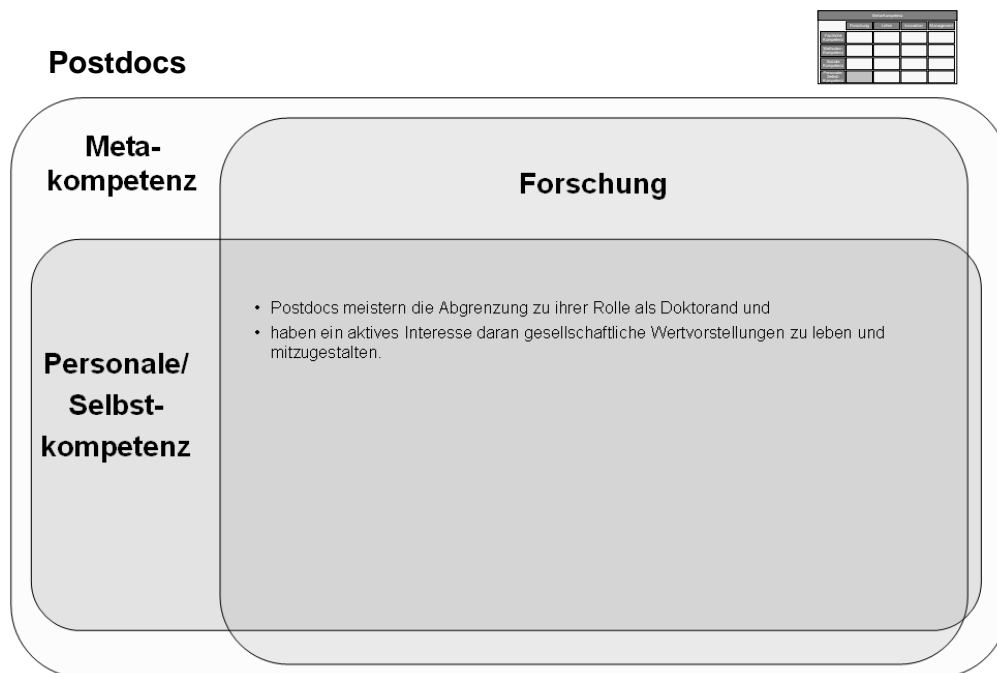


Abbildung 121: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Forschung

Postdocs

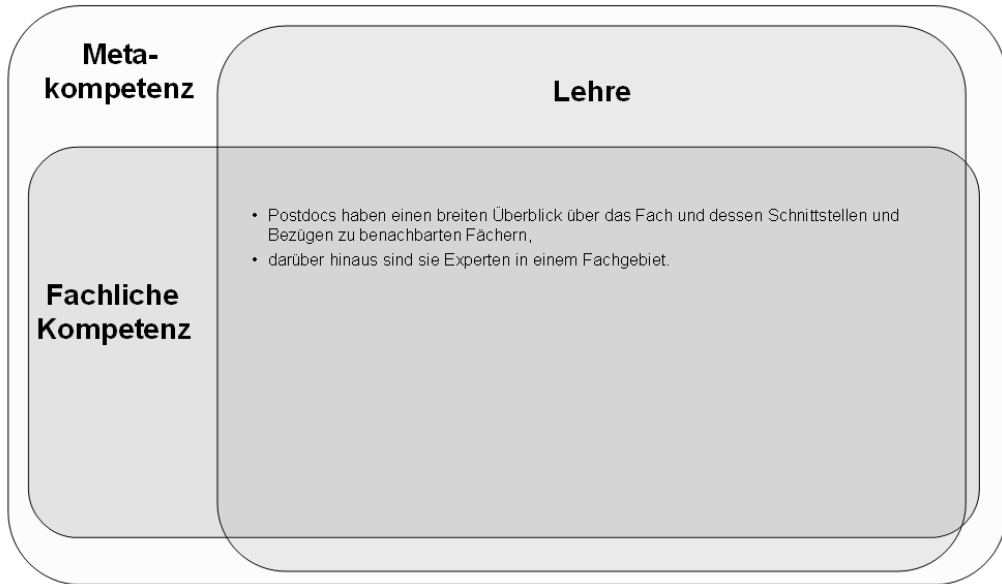


Abbildung 122: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre

Postdocs

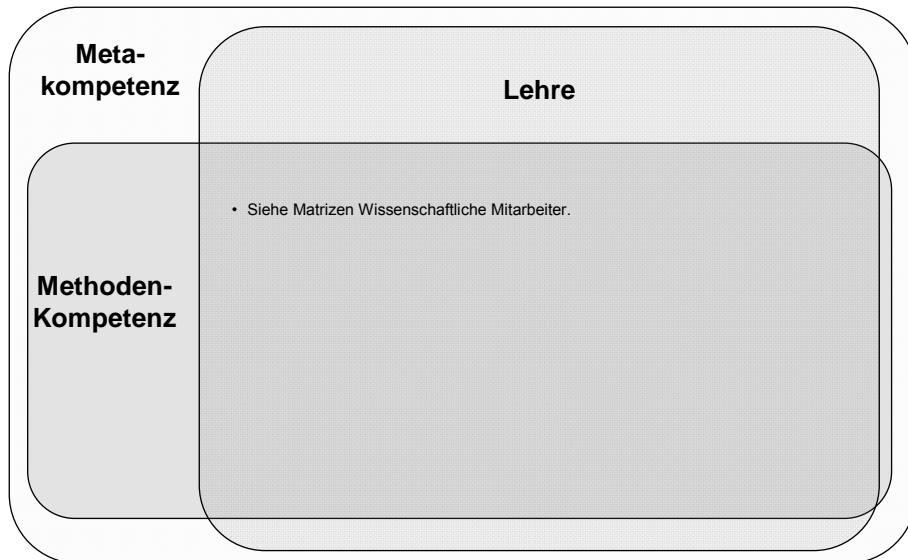


Abbildung 123: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre

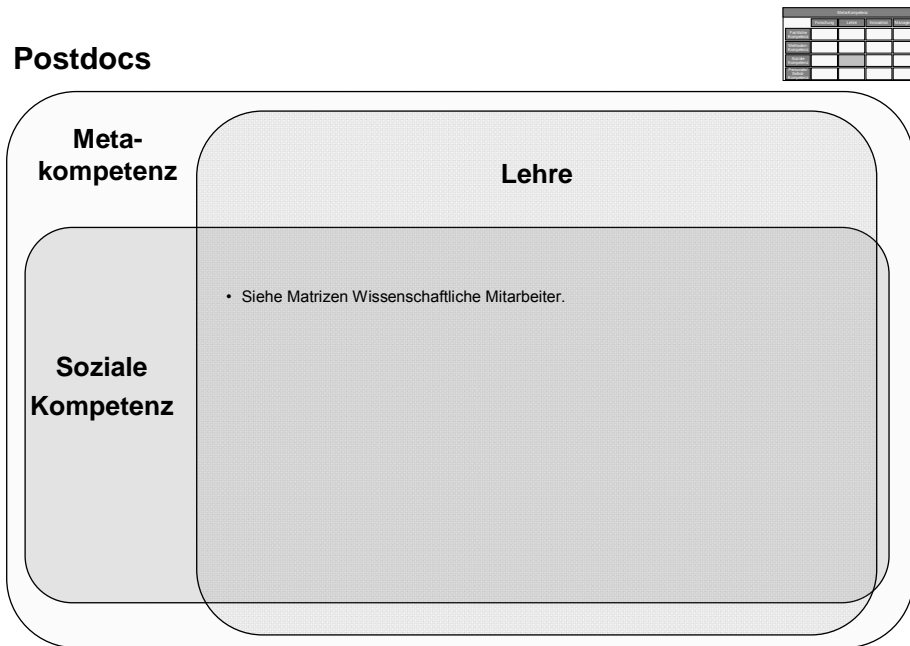


Abbildung 124: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre

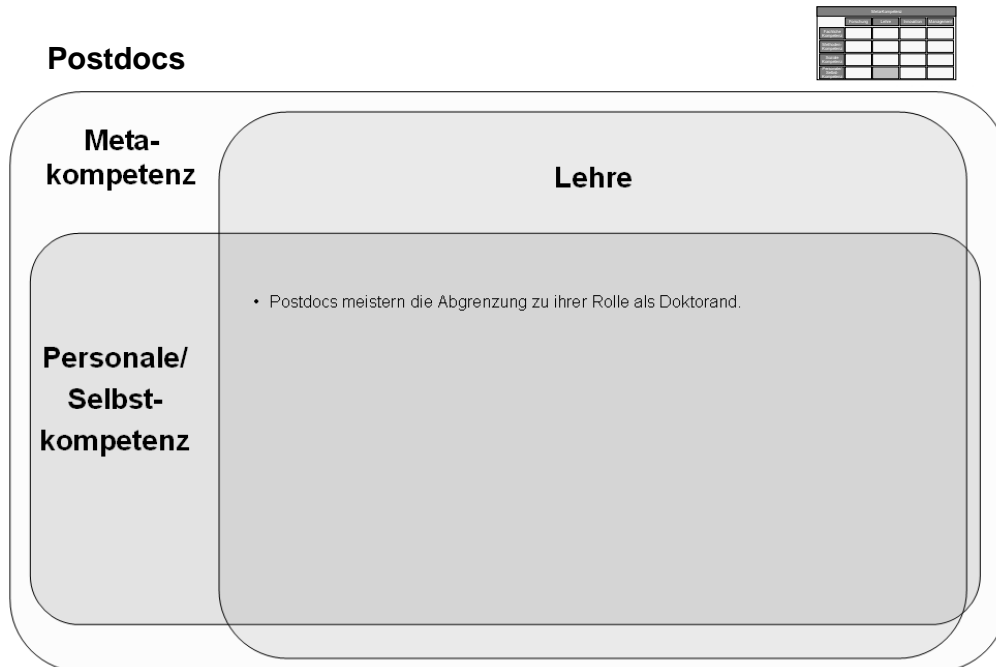


Abbildung 125: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Lehre

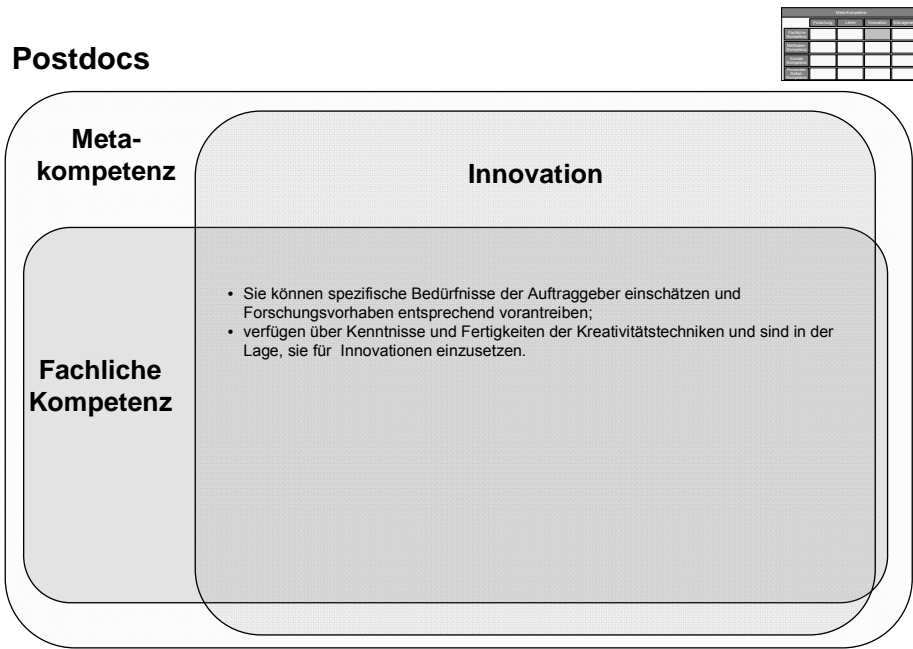


Abbildung 126: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation

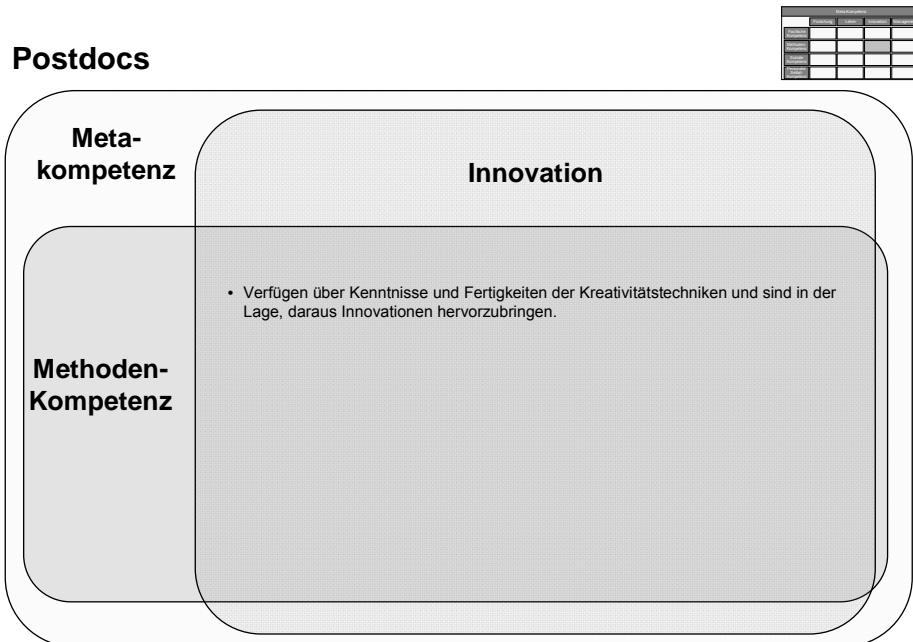


Abbildung 127: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation

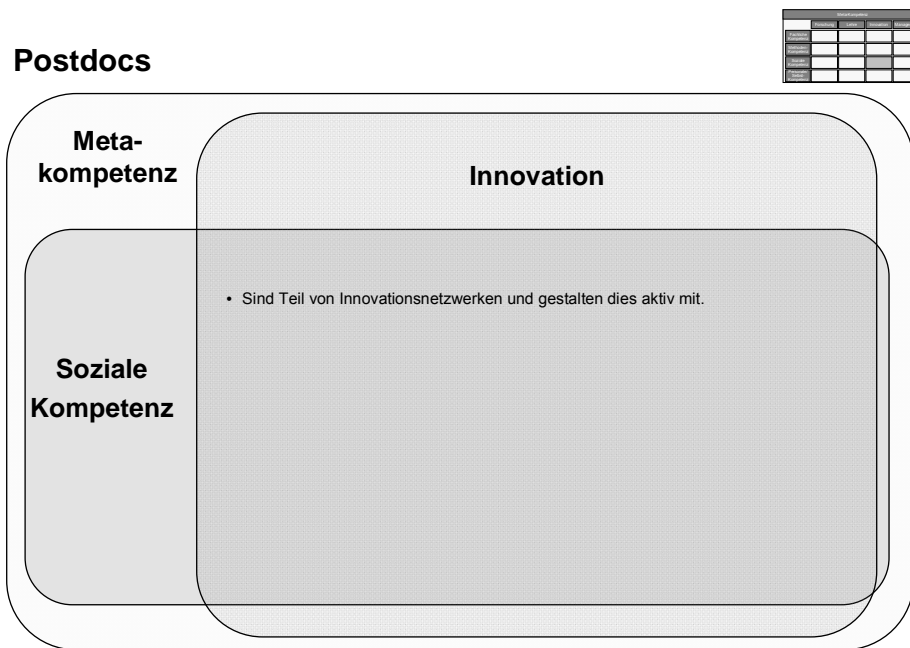


Abbildung 128: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation

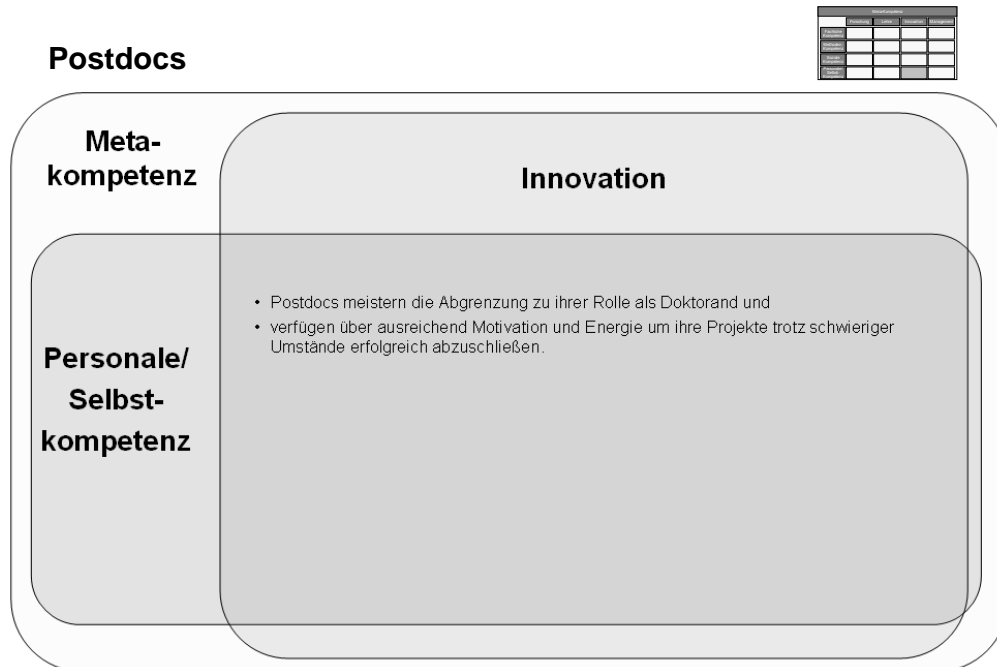


Abbildung 129: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Innovation

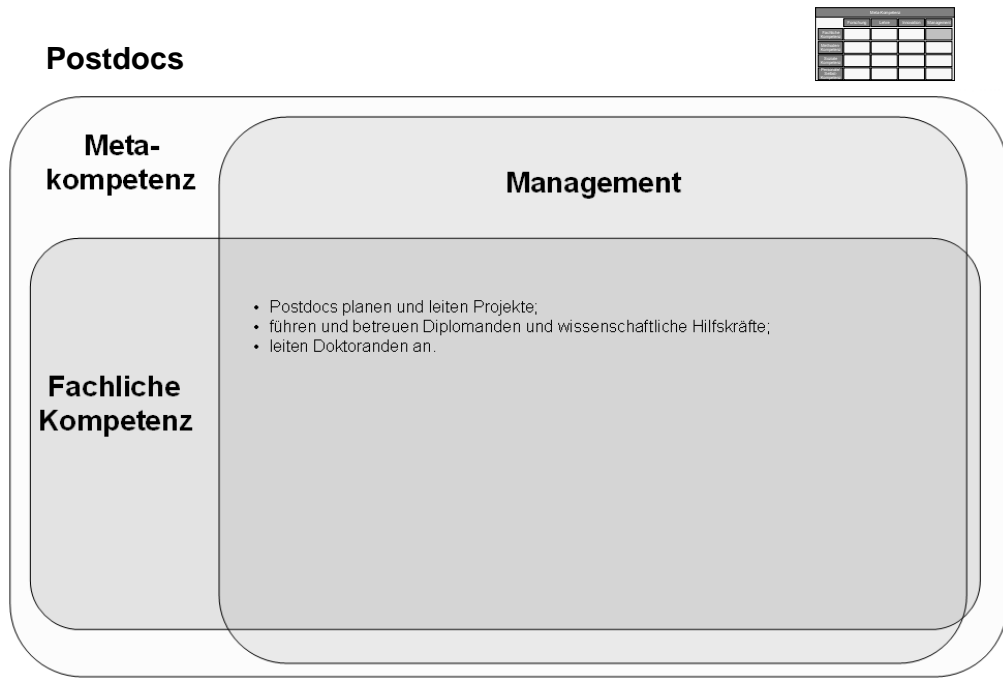


Abbildung 130: Fachliche Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management

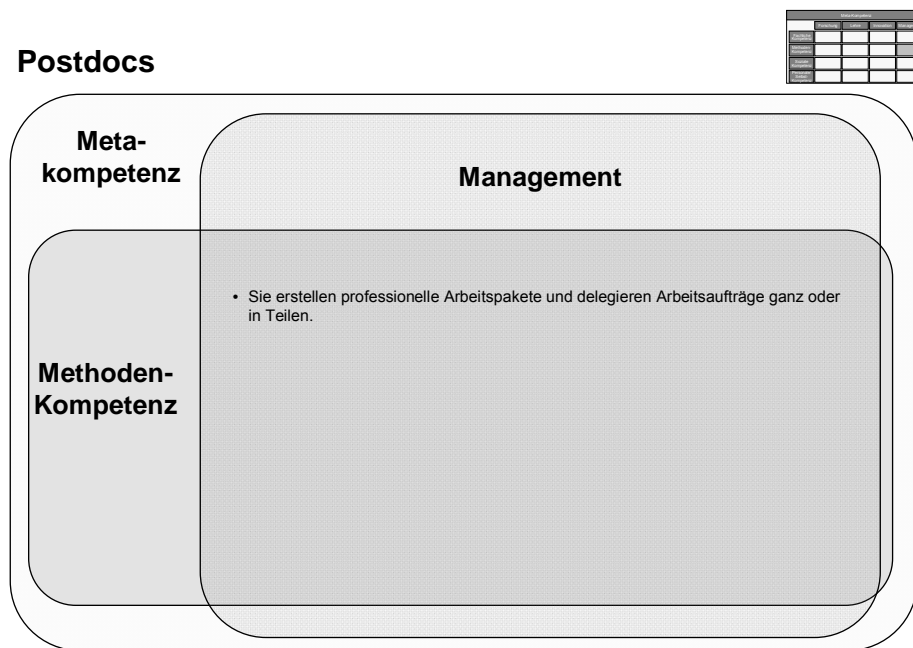


Abbildung 131: Methoden-Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management

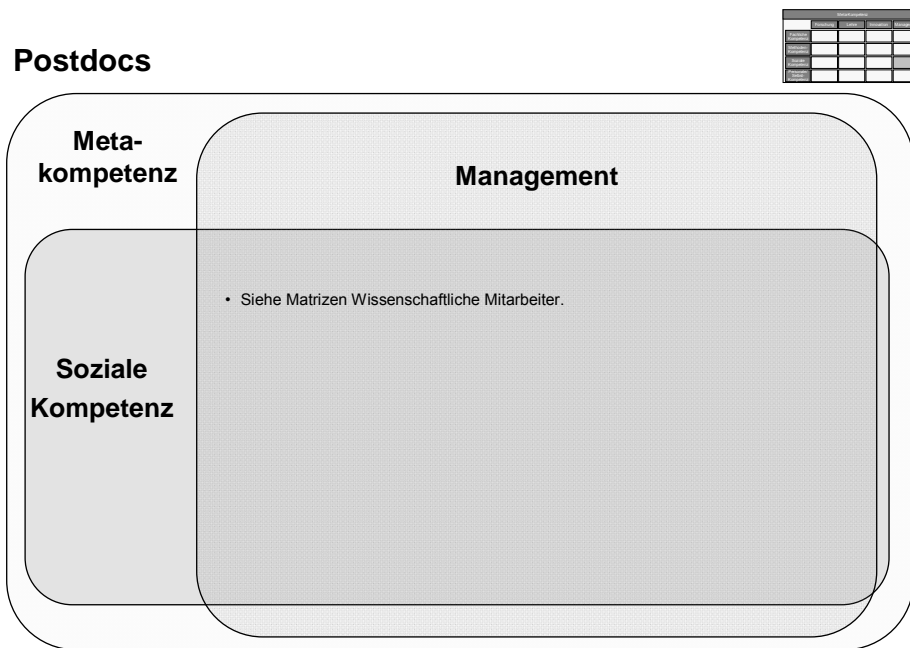


Abbildung 132: Soziale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management

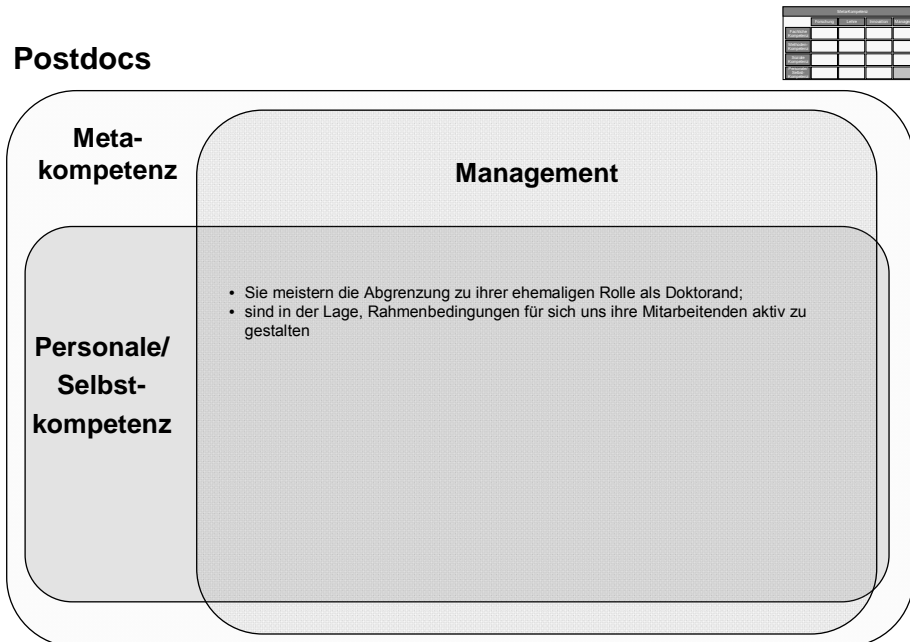


Abbildung 133: Personale Kompetenz der Postdocs im Handlungsfeld Management

Zielgruppe Nachwuchsgruppenleiter

Nachwuchsgruppenleiter

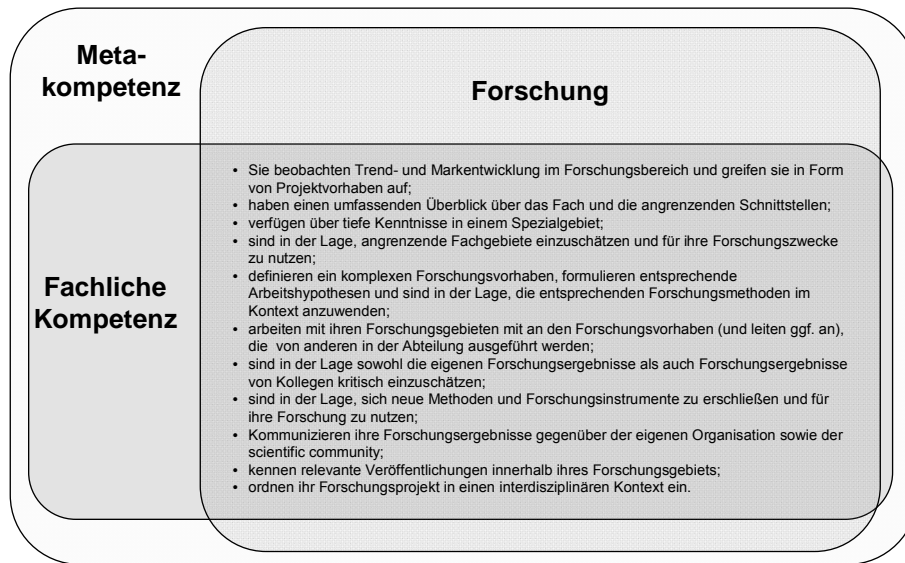


Abbildung 134: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung

Nachwuchsgruppenleiter

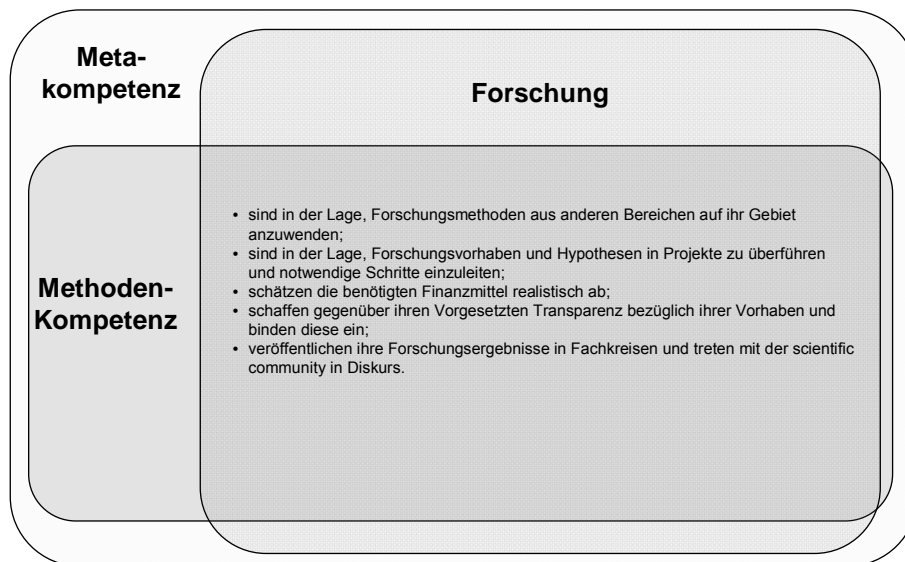


Abbildung 135: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung

Nachwuchsgruppenleiter

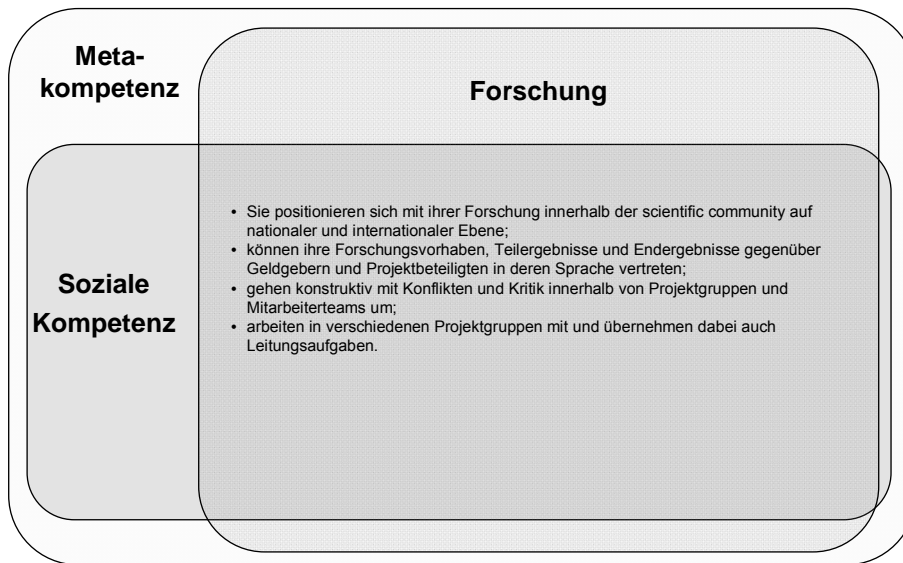


Abbildung 136: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung

Nachwuchsgruppenleiter

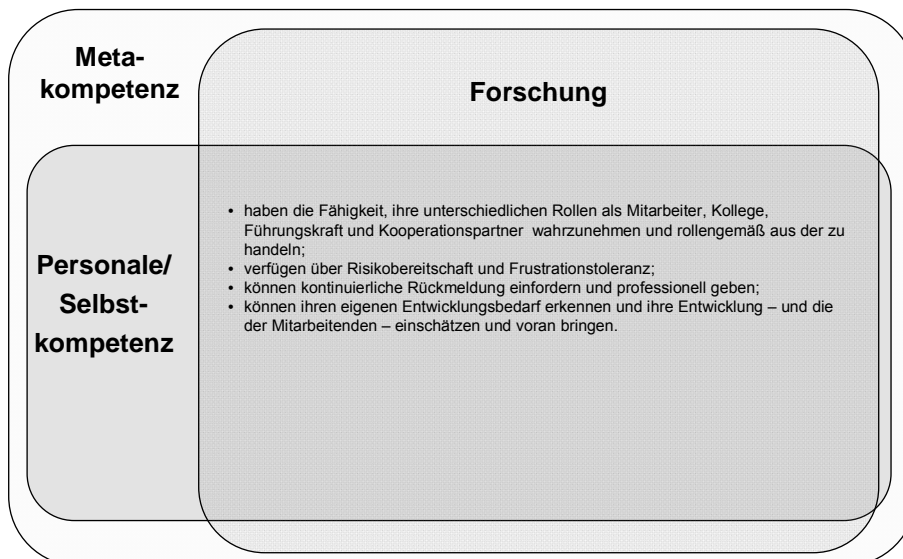


Abbildung 137: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Forschung

Nachwuchsgruppenleiter

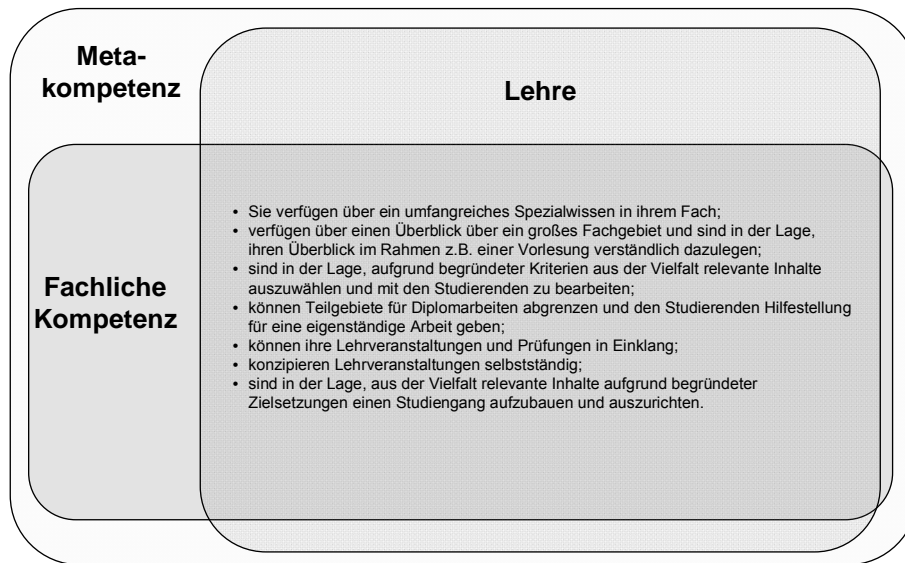


Abbildung 138: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre

Nachwuchsgruppenleiter

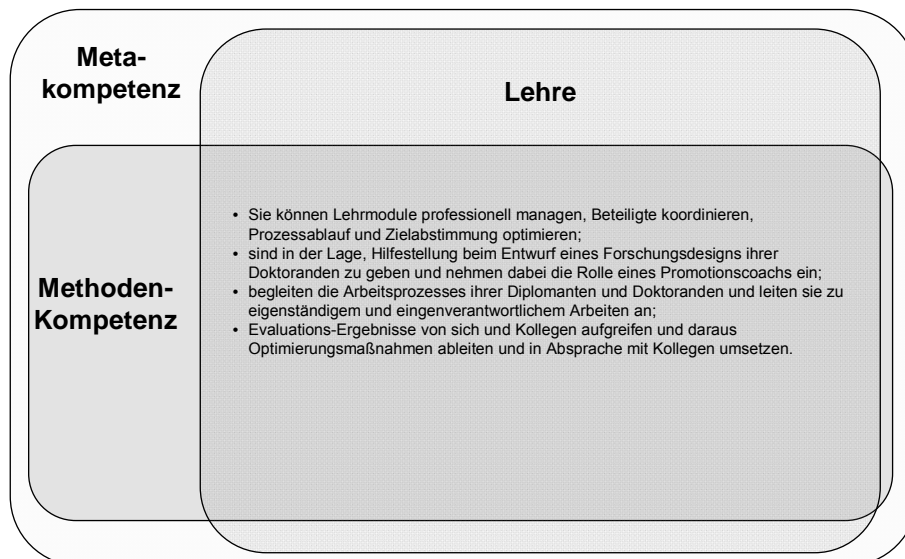


Abbildung 139: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre

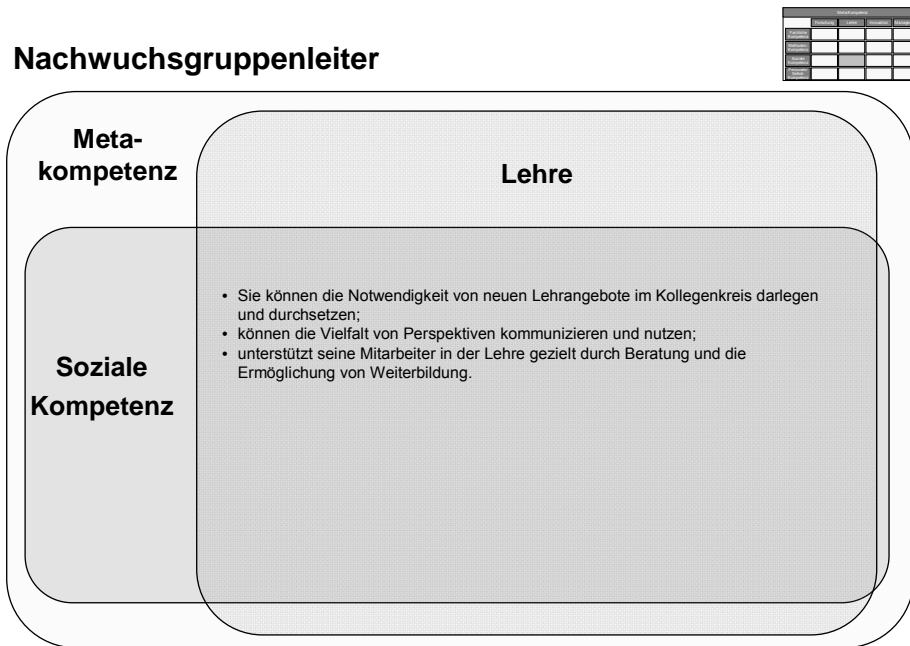


Abbildung 140: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre

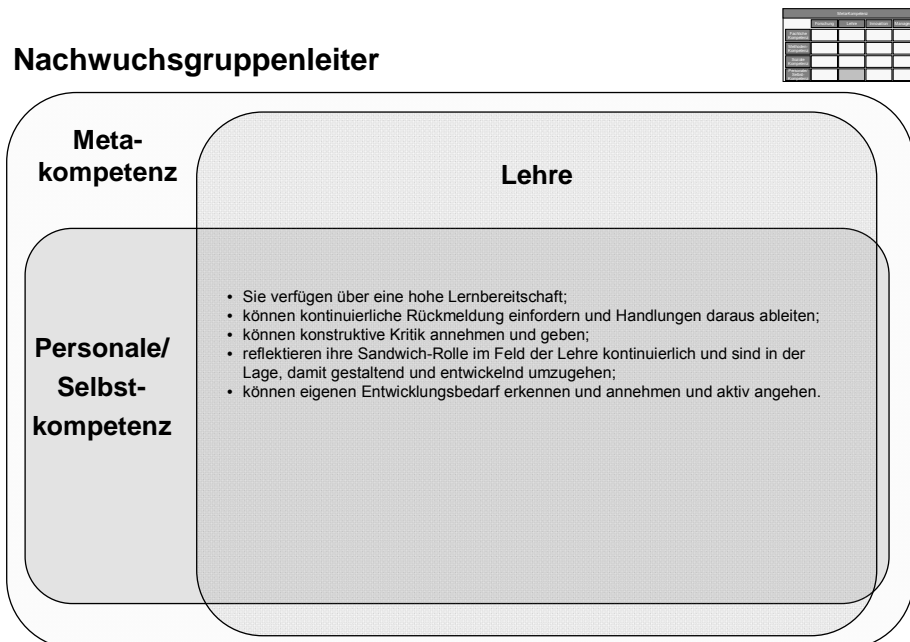


Abbildung 141: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Lehre

Nachwuchsgruppenleiter

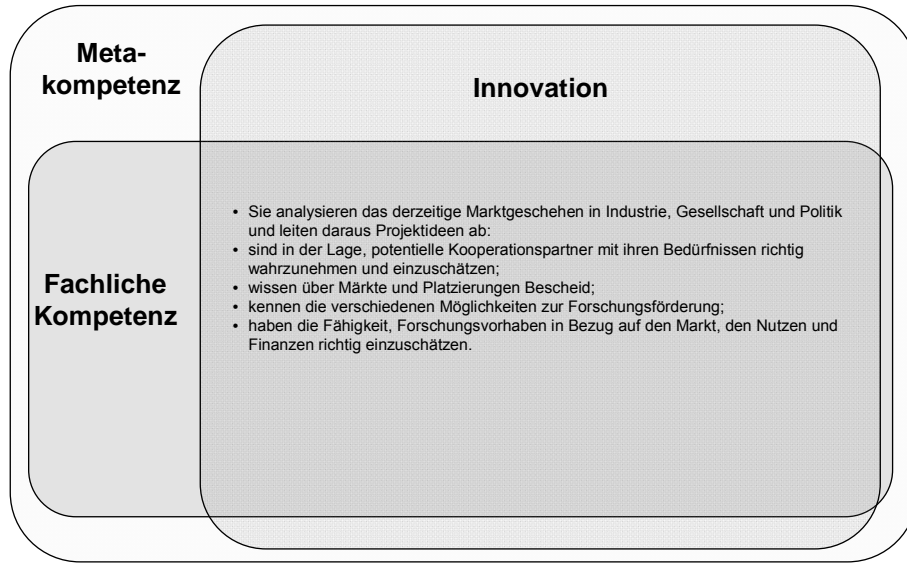


Abbildung 142: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation

Nachwuchsgruppenleiter

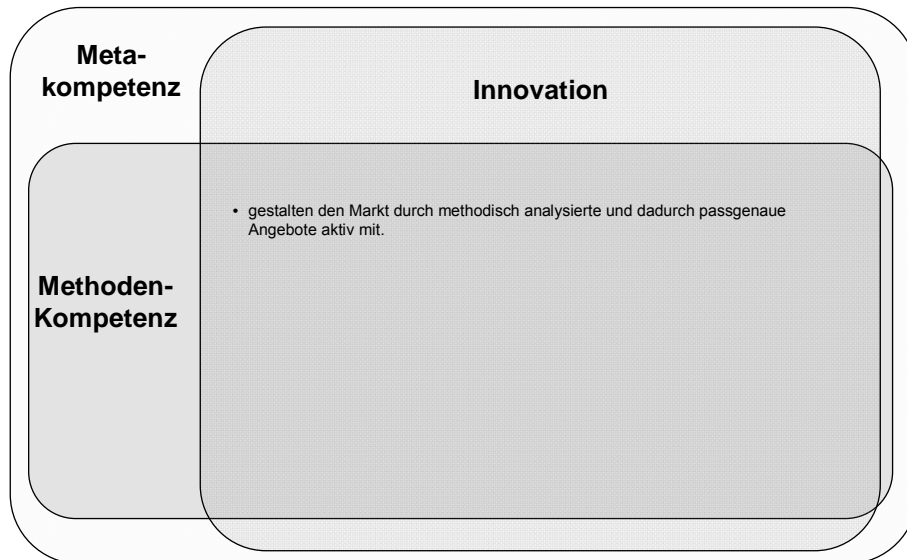


Abbildung 143: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation

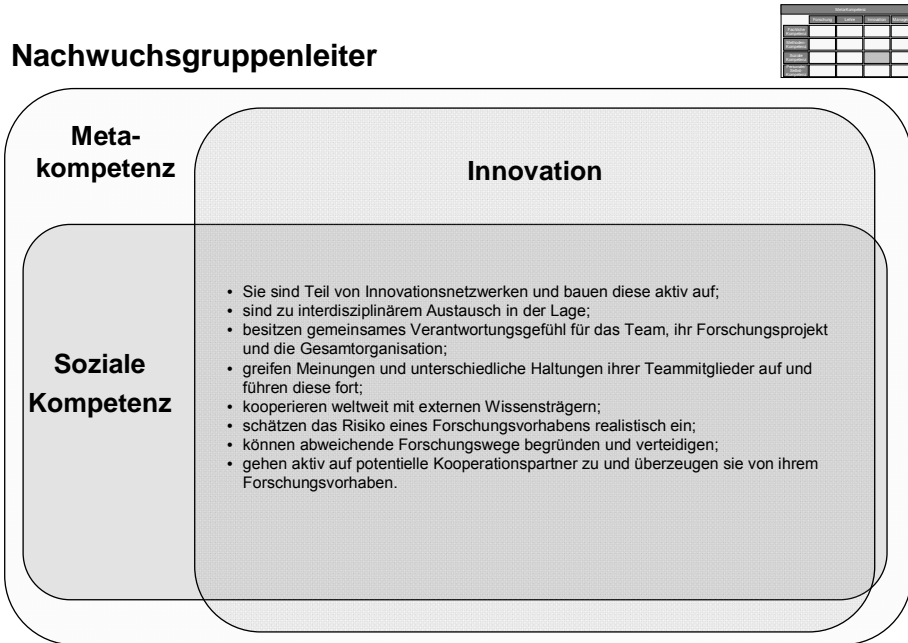


Abbildung 144: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation

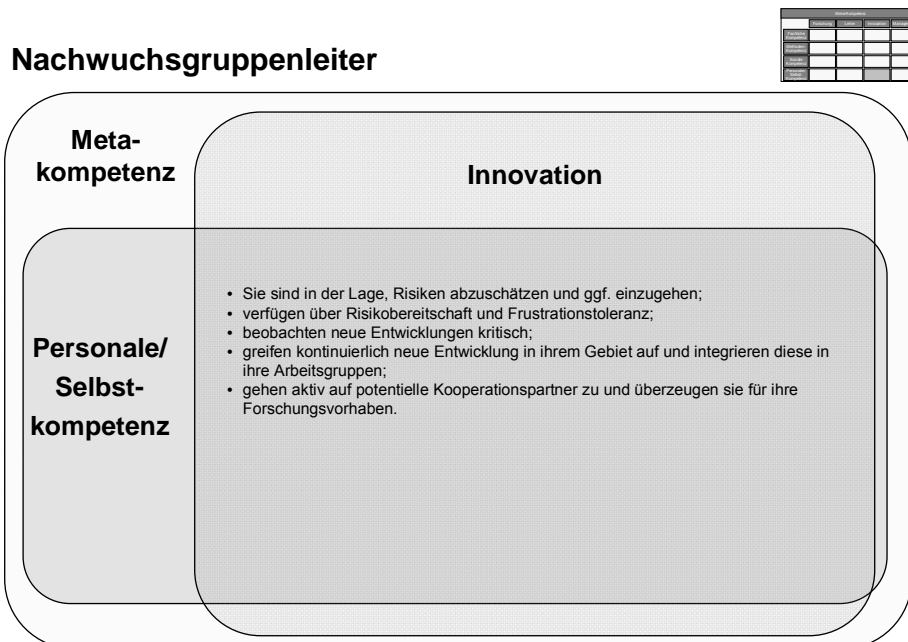


Abbildung 145: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Innovation

Nachwuchsgruppenleiter

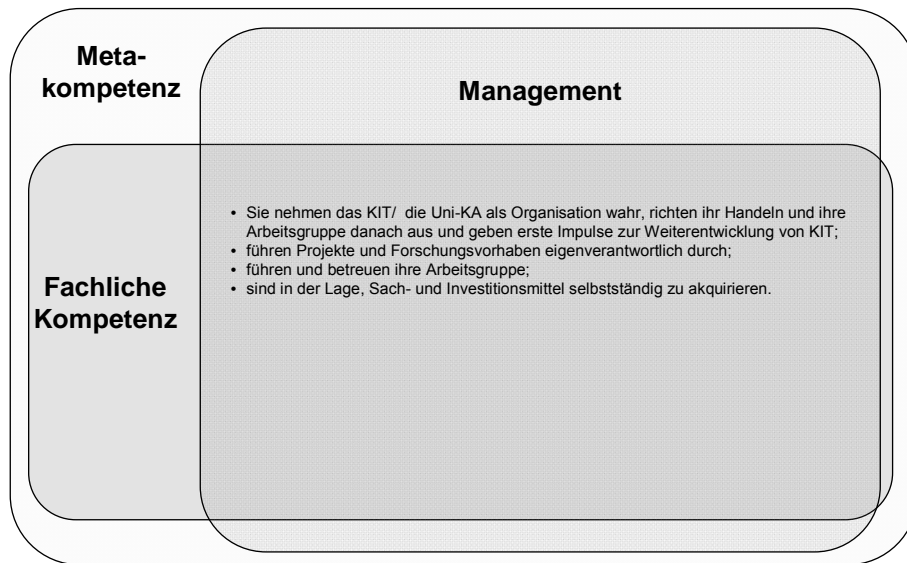


Abbildung 146: Fachliche Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management

Nachwuchsgruppenleiter

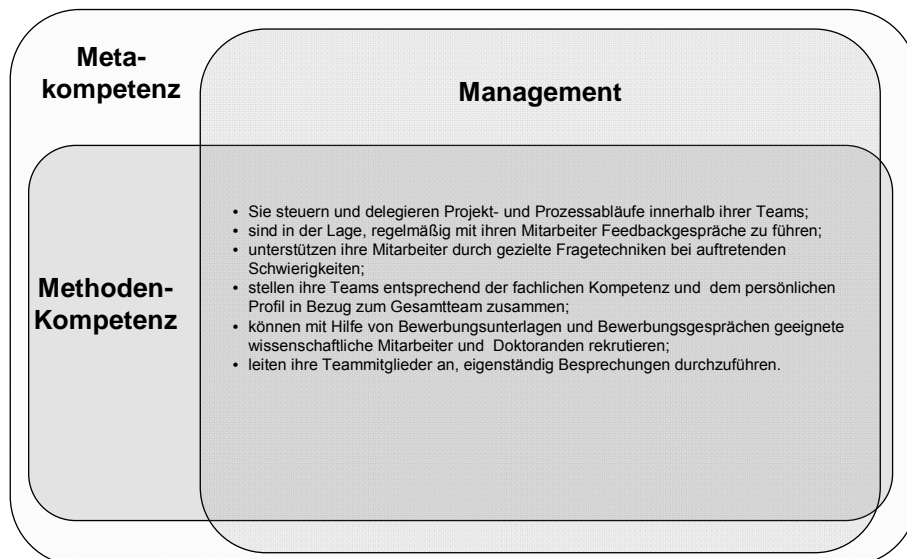


Abbildung 147: Methoden-Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management

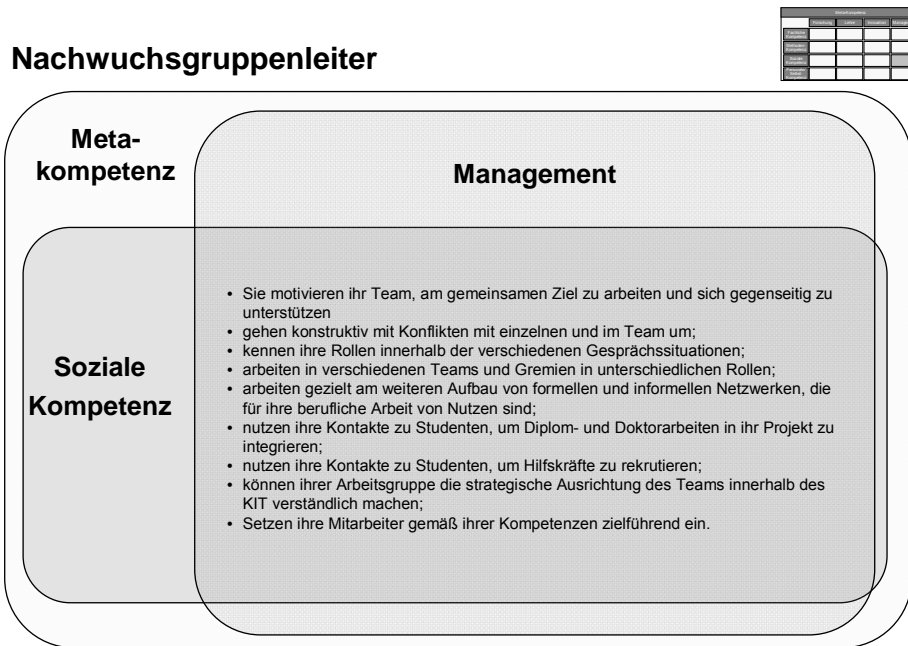


Abbildung 148: Soziale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management

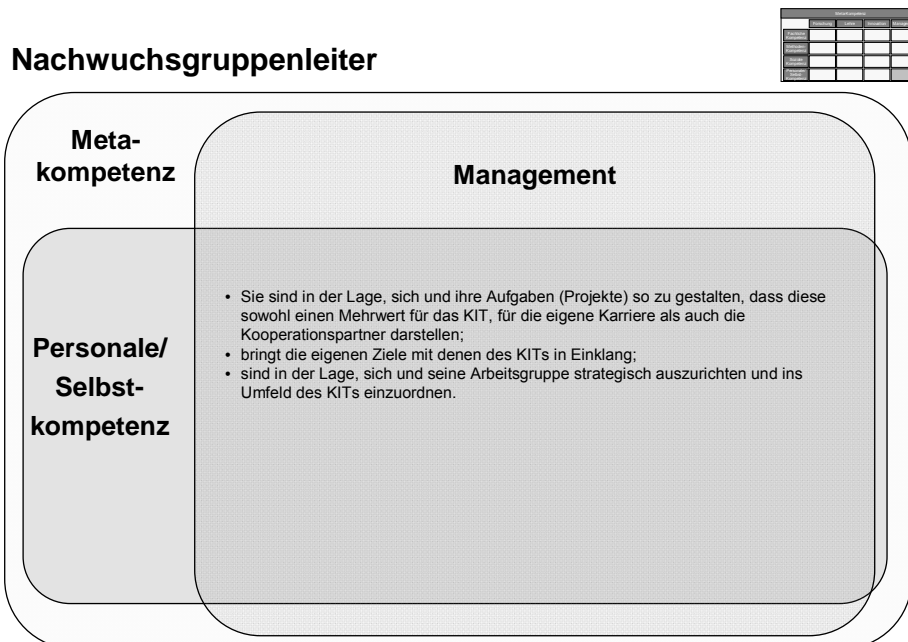


Abbildung 149: Personale Kompetenz der Nachwuchsgruppenleiter im Handlungsfeld Management

Zielgruppe der Professoren

Professoren

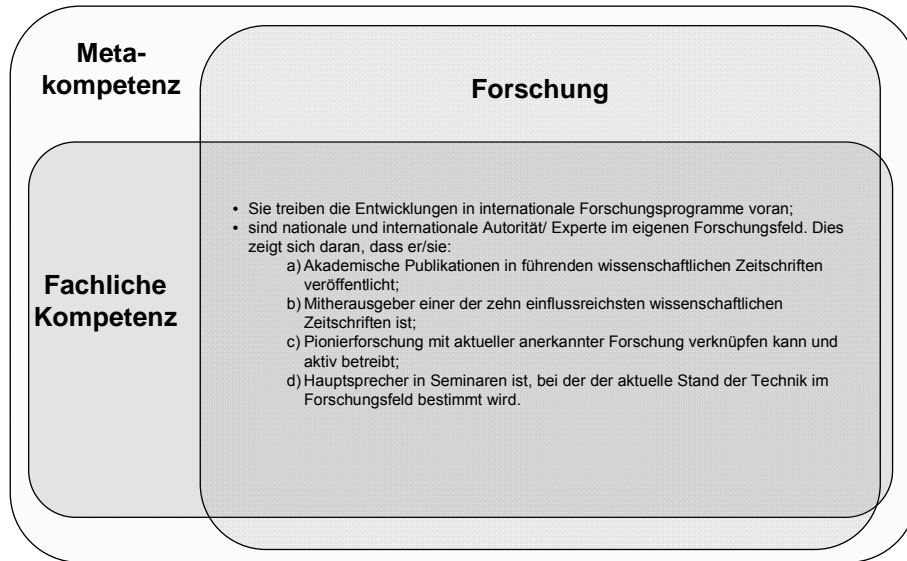


Abbildung 150: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung

Professoren

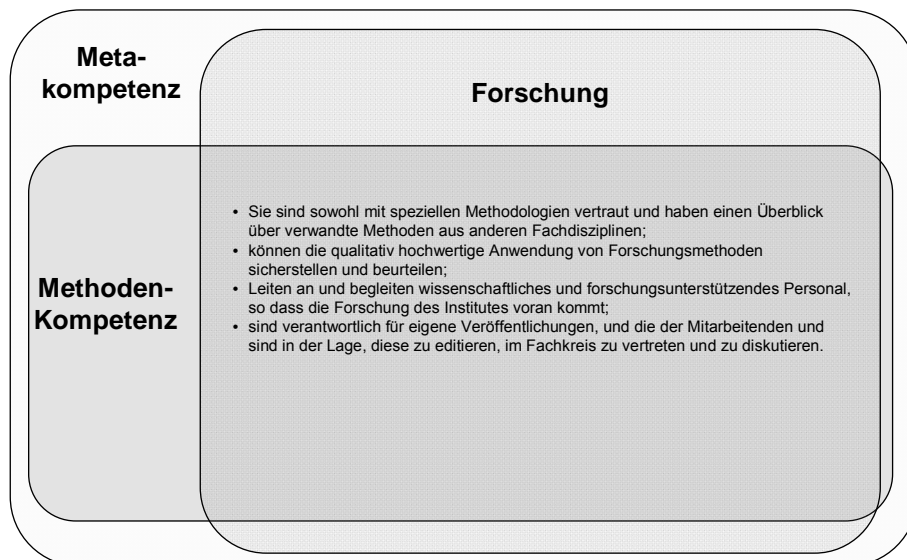


Abbildung 151: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung

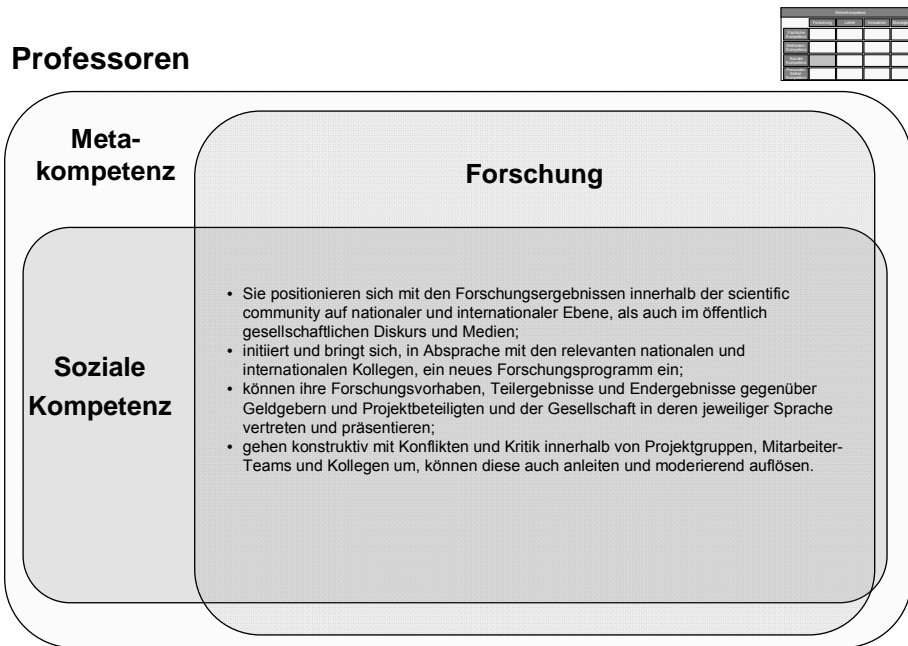


Abbildung 152: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung

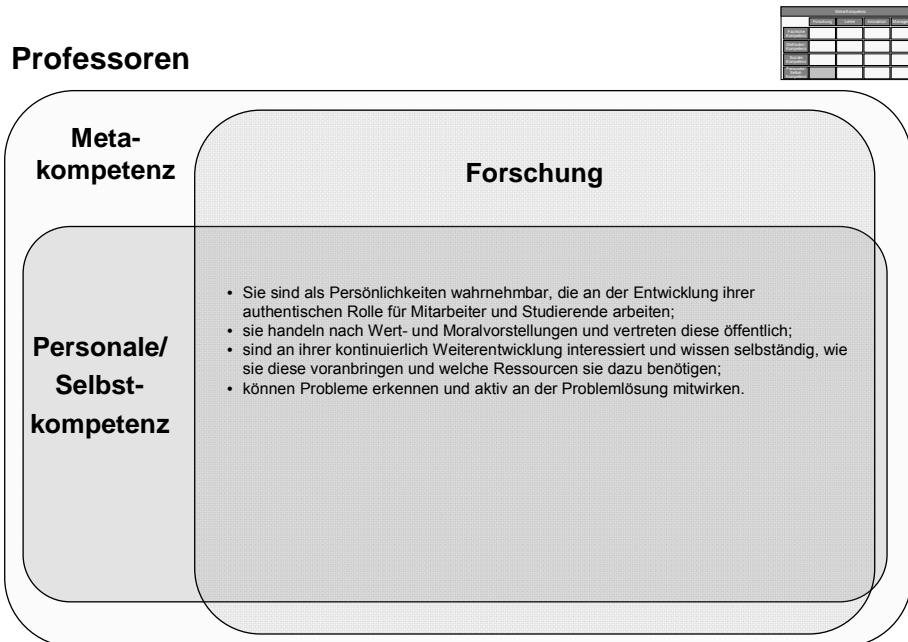


Abbildung 153: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Forschung

Professoren

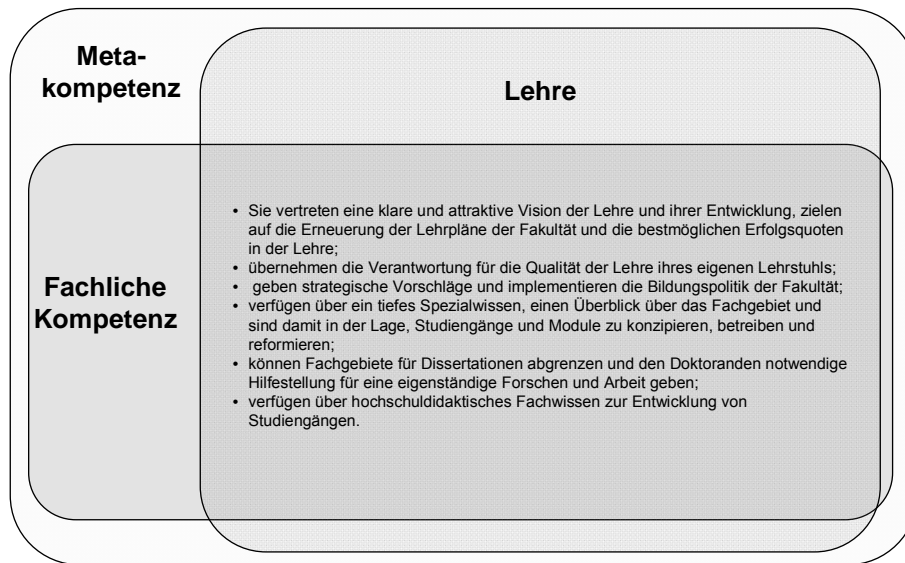


Abbildung 154: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre

Professoren

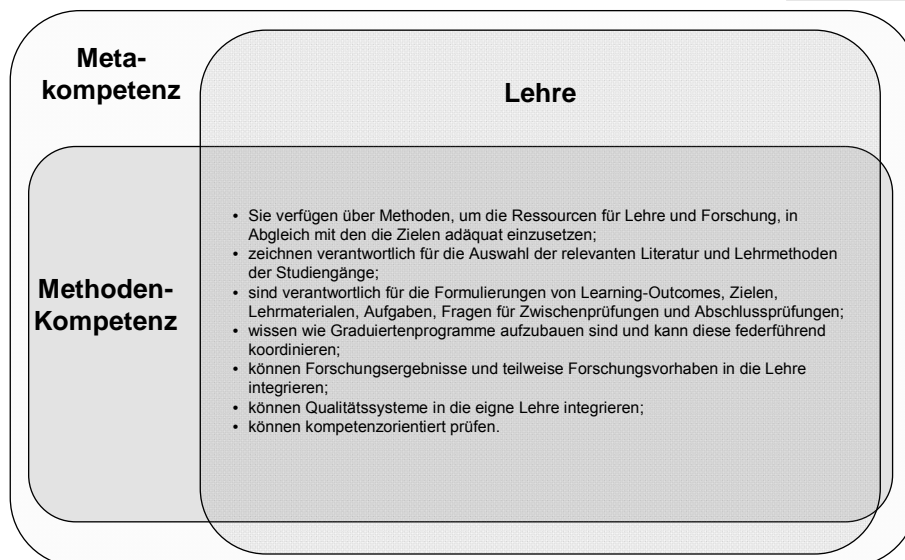


Abbildung 155: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre

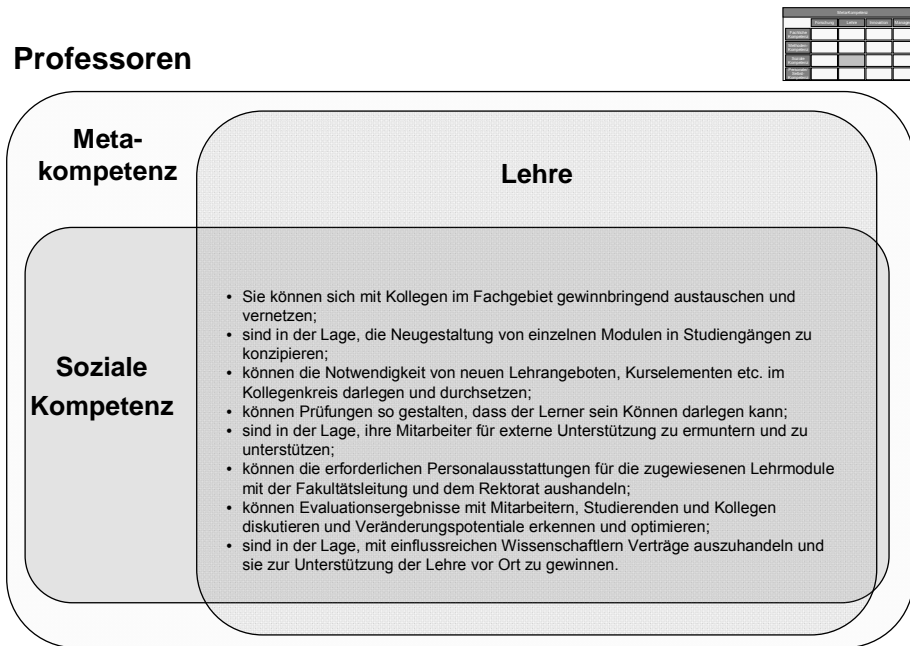


Abbildung 156: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre

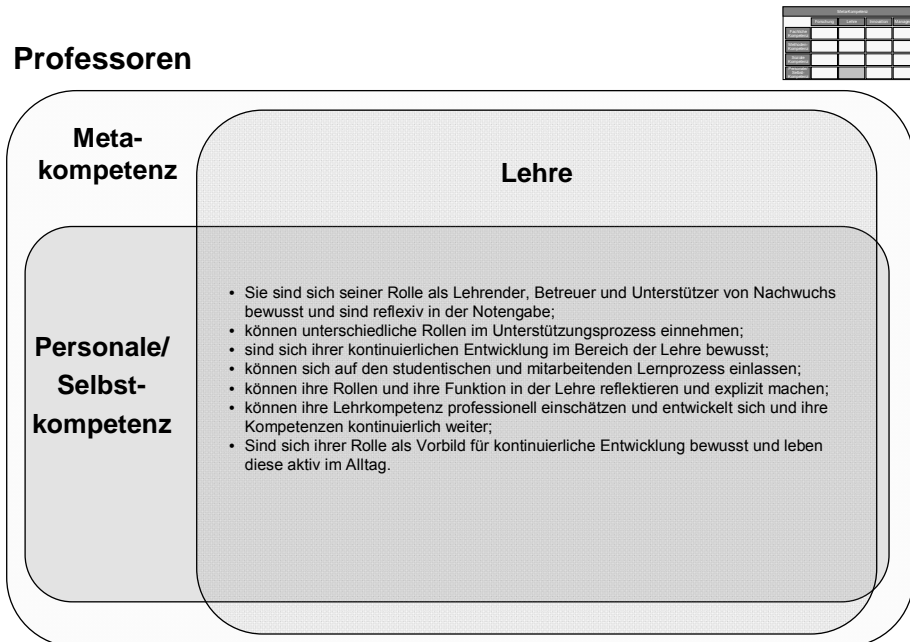


Abbildung 157: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Lehre

Professoren

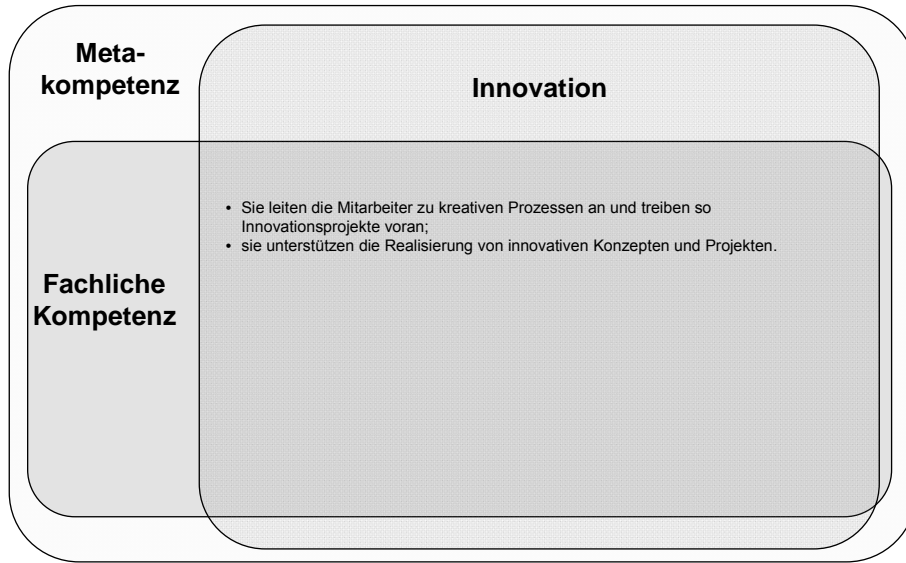


Abbildung 158: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation

Professoren

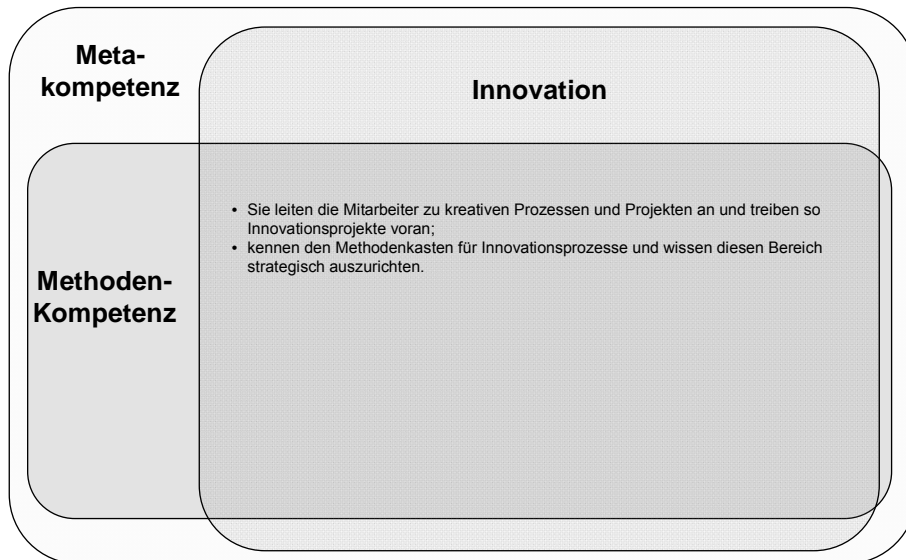


Abbildung 159: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation

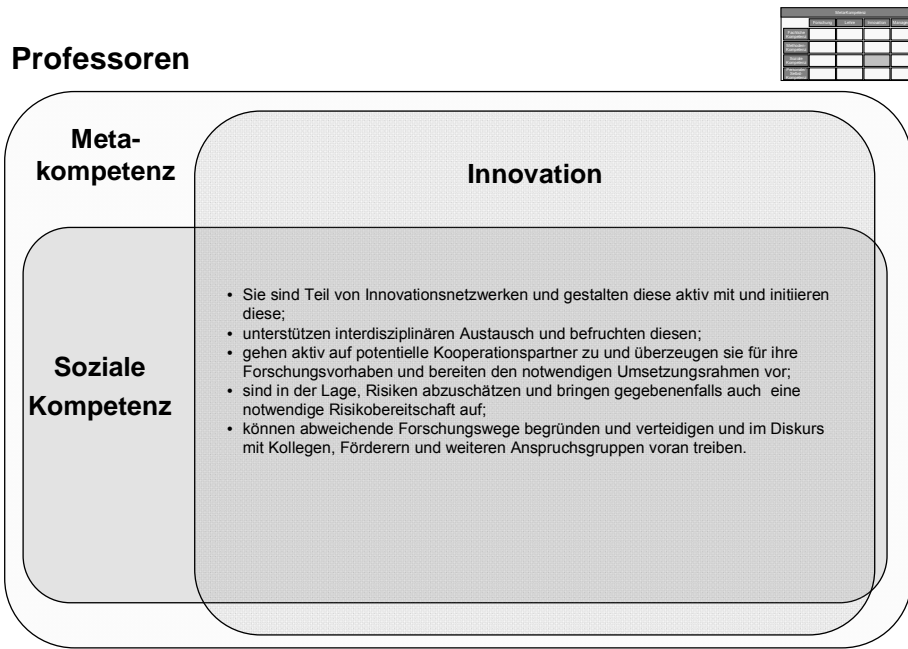


Abbildung 160: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation

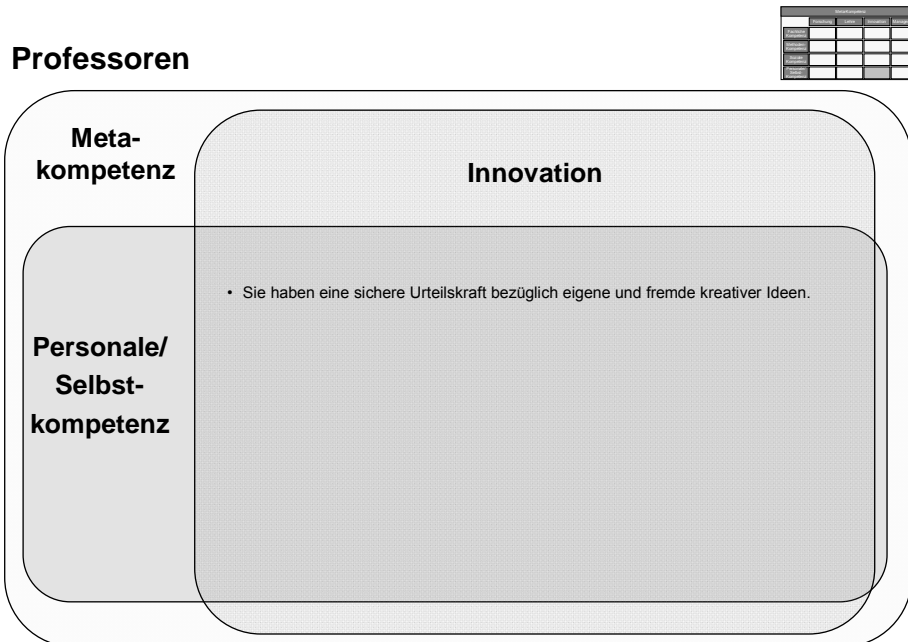


Abbildung 161: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Innovation

Professoren

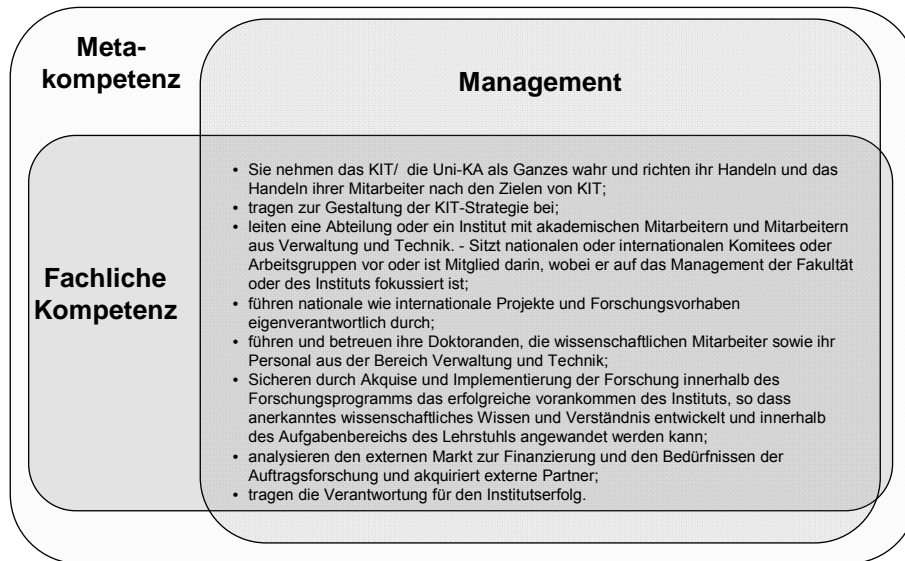


Abbildung 162: Fachliche Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management

Professoren

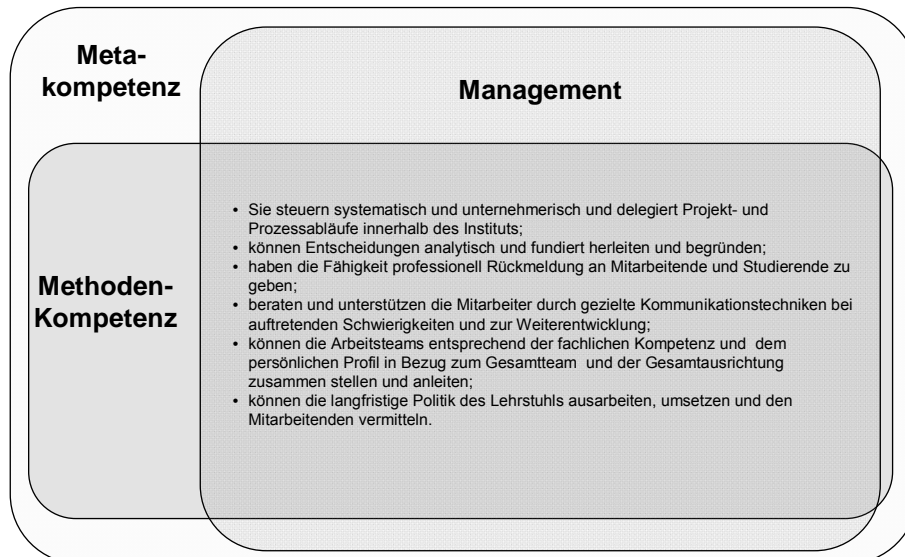


Abbildung 163: Methoden-Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management

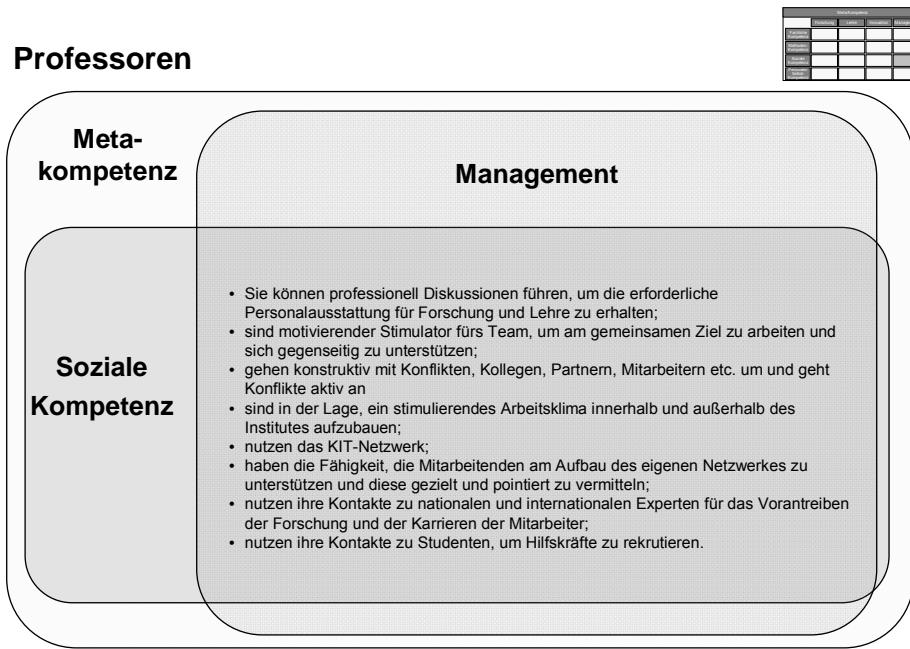


Abbildung 164: Soziale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management

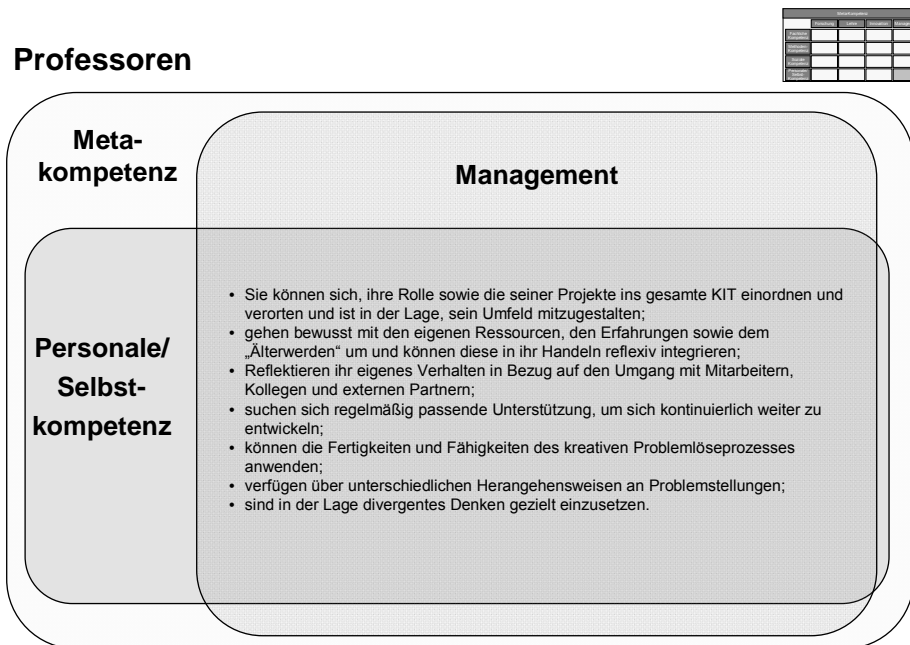


Abbildung 165: Personale Kompetenz der Professoren im Handlungsfeld Management

Zielgruppe der Funktionsträger

Funktionsträger

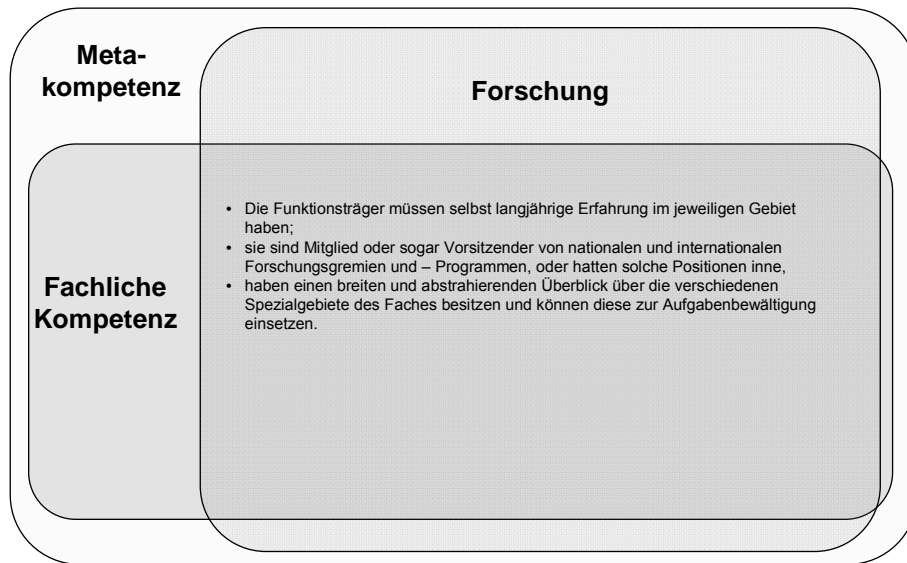


Abbildung 166: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung

Funktionsträger

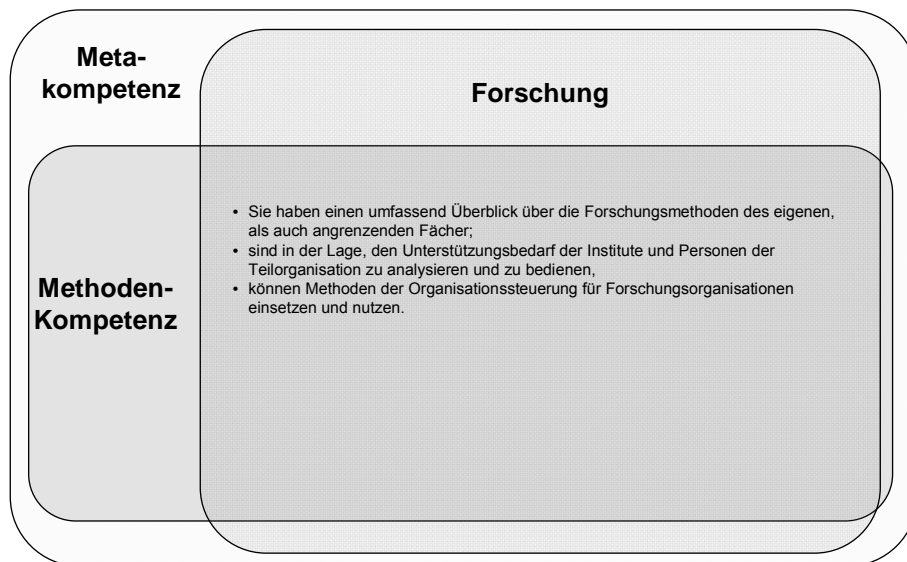


Abbildung 167: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung

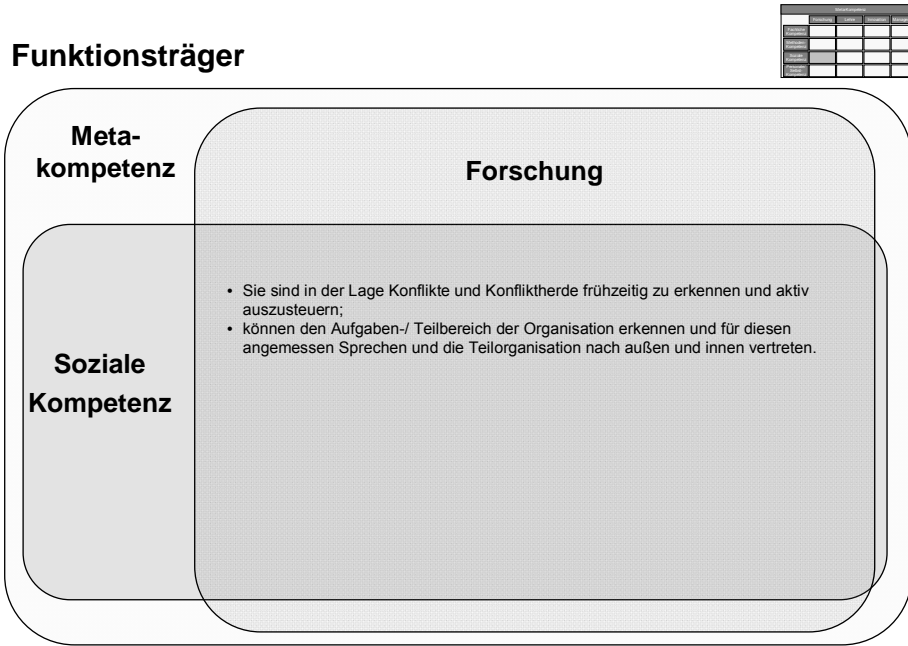


Abbildung 168: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung

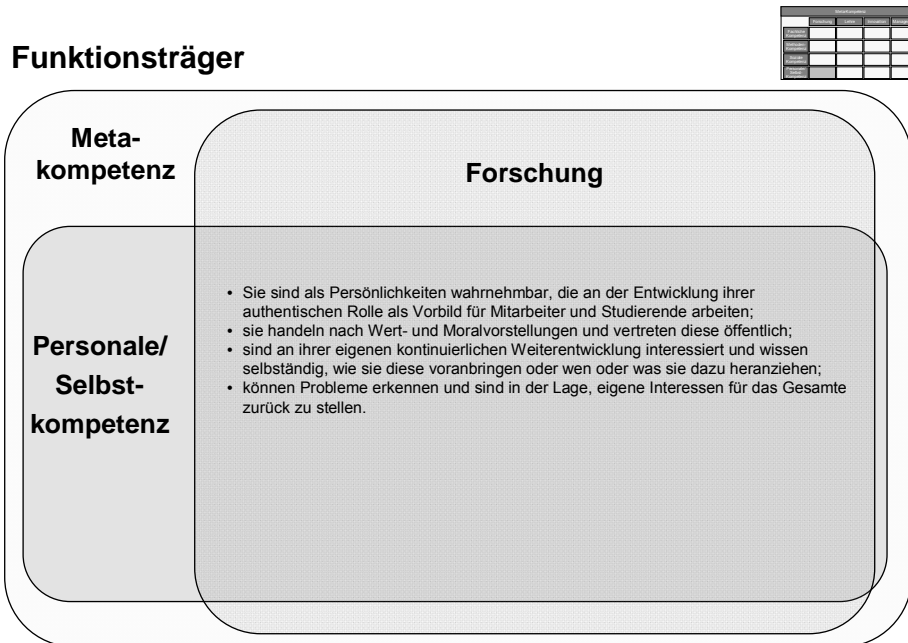


Abbildung 169: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Forschung

Funktionsträger

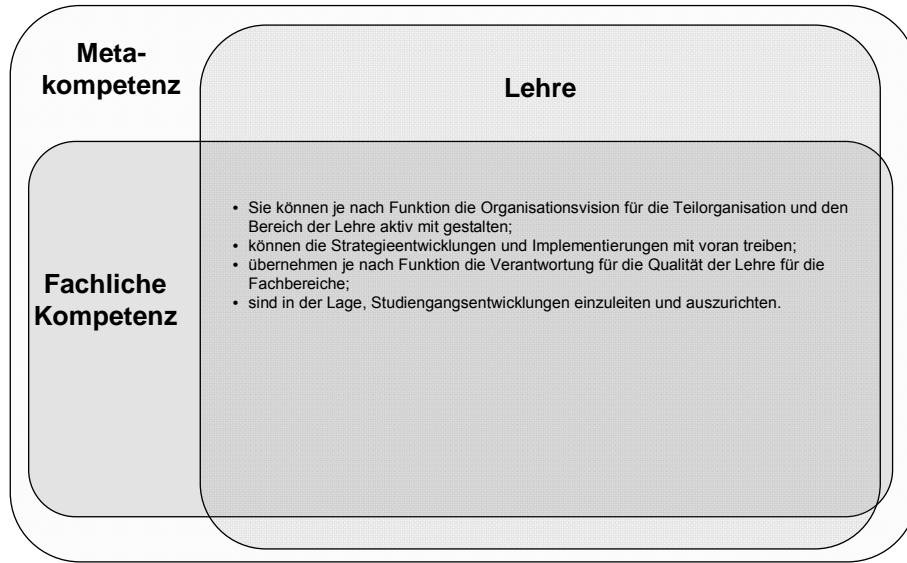


Abbildung 170: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre

Funktionsträger

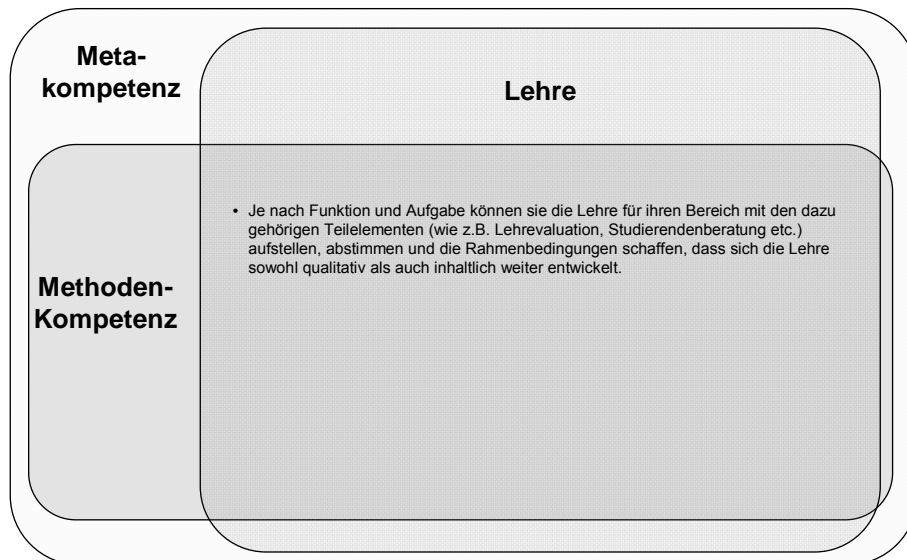


Abbildung 171: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre

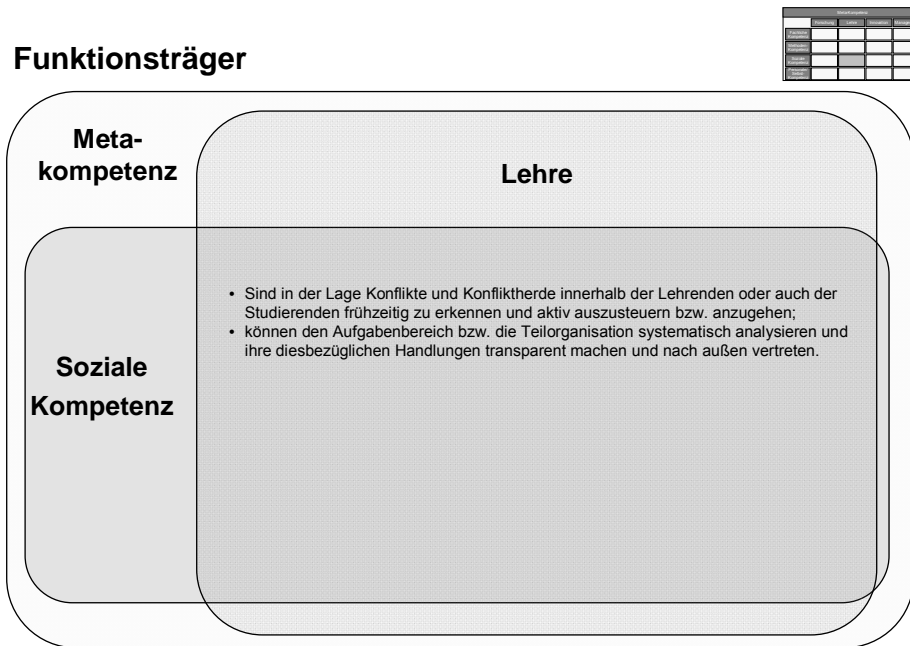


Abbildung 172: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre

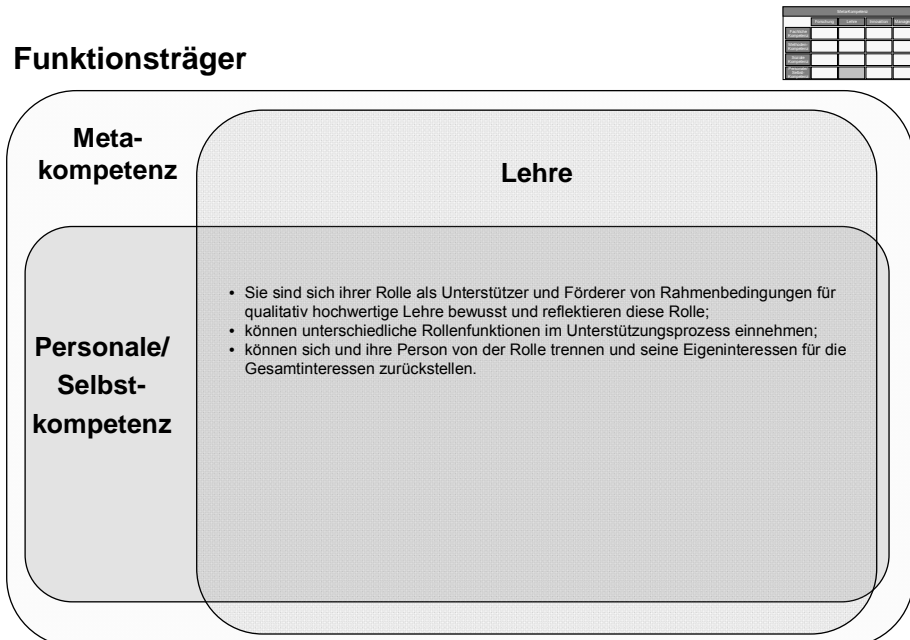


Abbildung 173: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Lehre

Funktionsträger

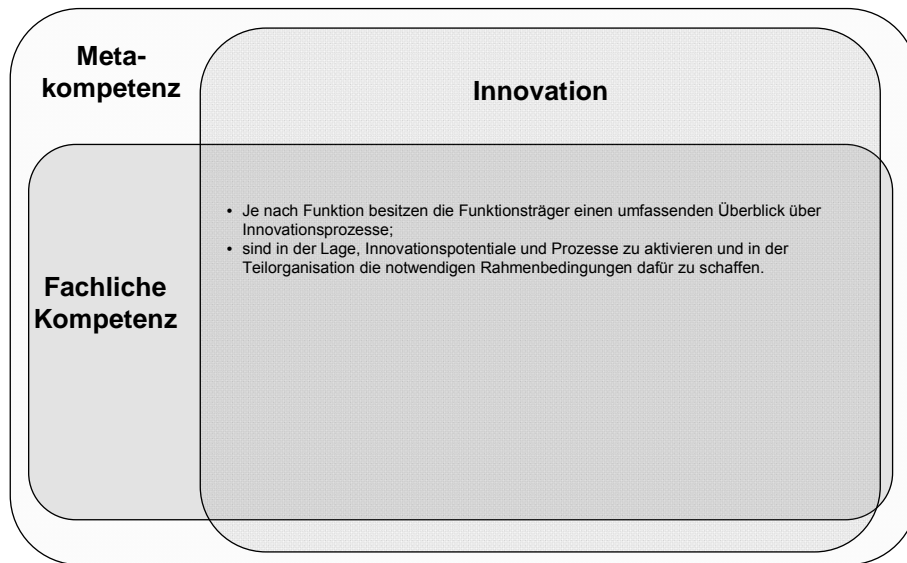


Abbildung 174: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation

Funktionsträger

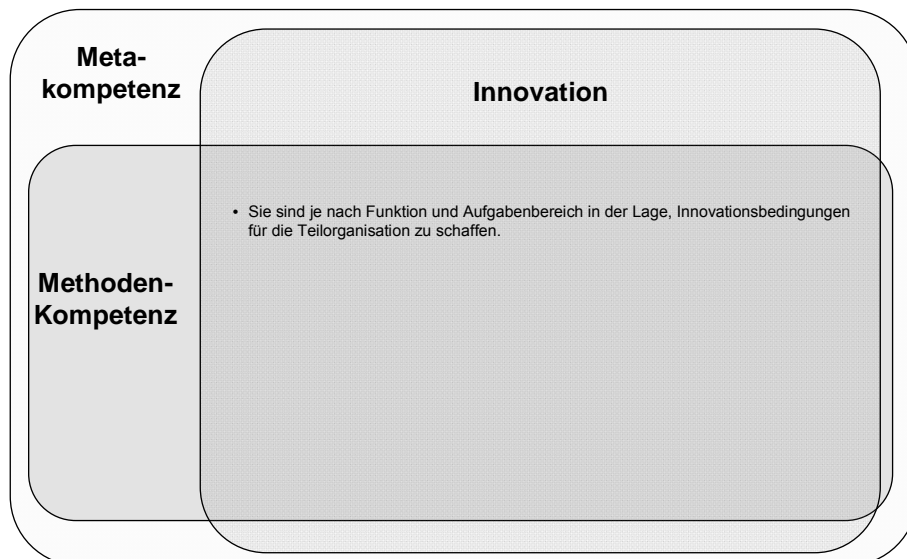


Abbildung 175: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation

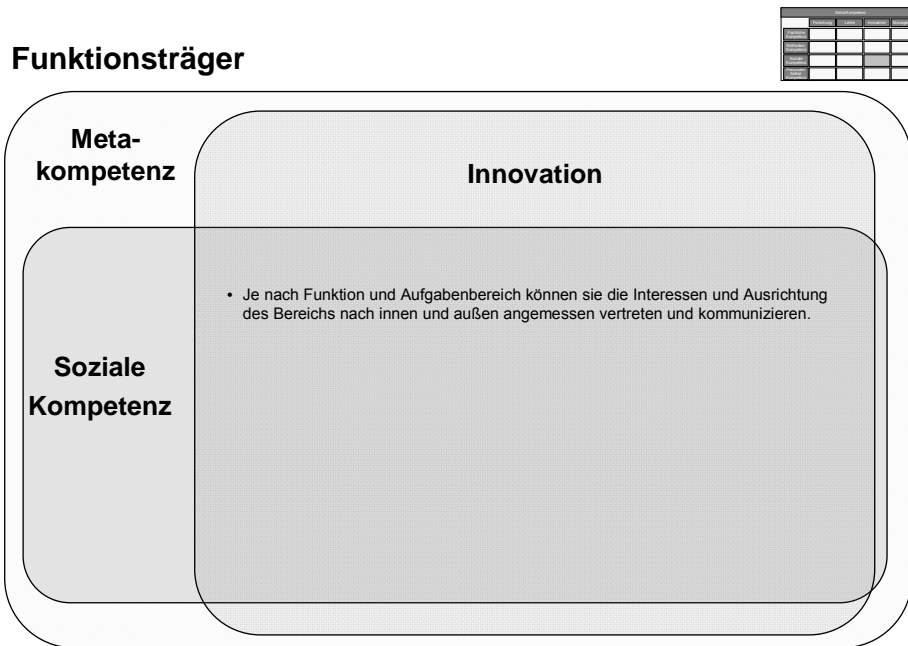


Abbildung 176: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation

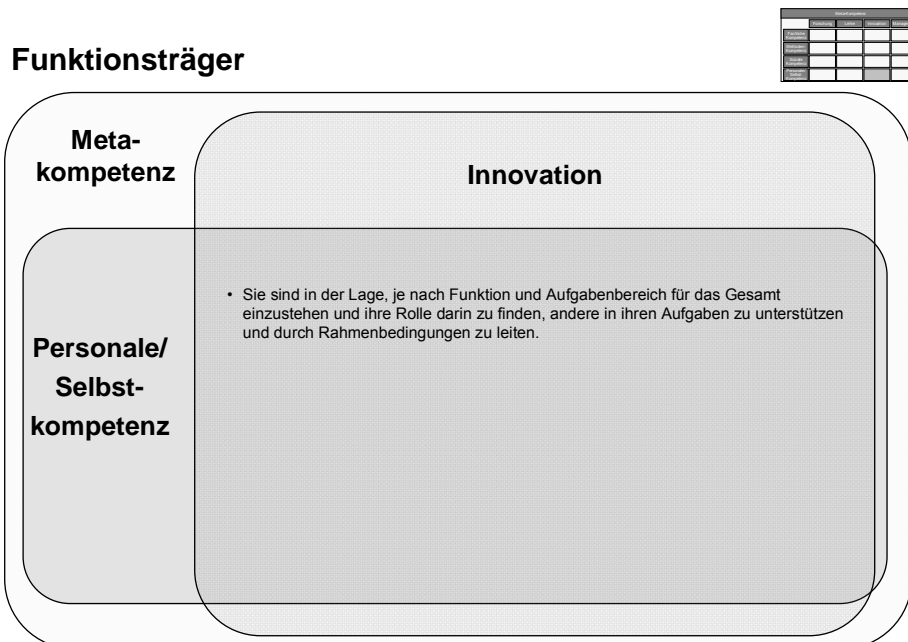


Abbildung 177: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Innovation

Funktionsträger

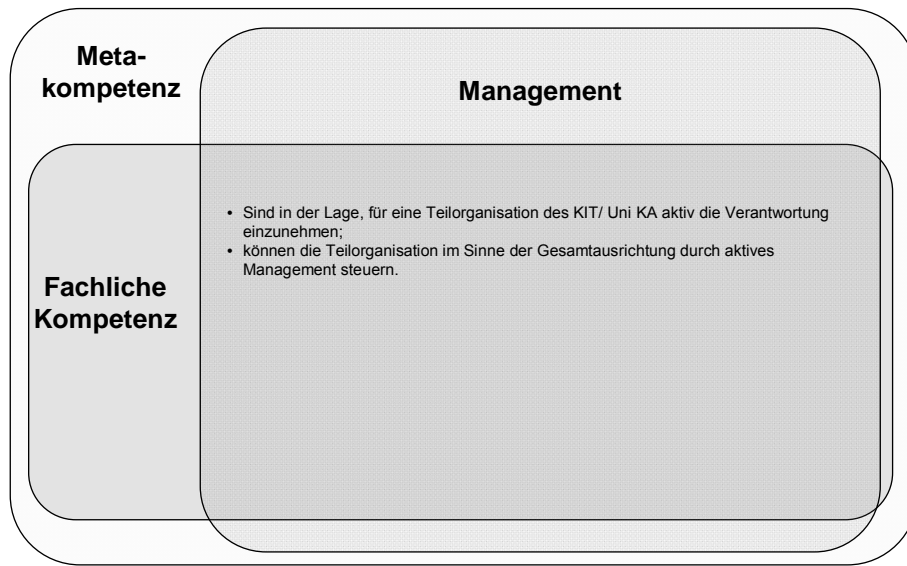


Abbildung 178: Fachliche Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management

Funktionsträger

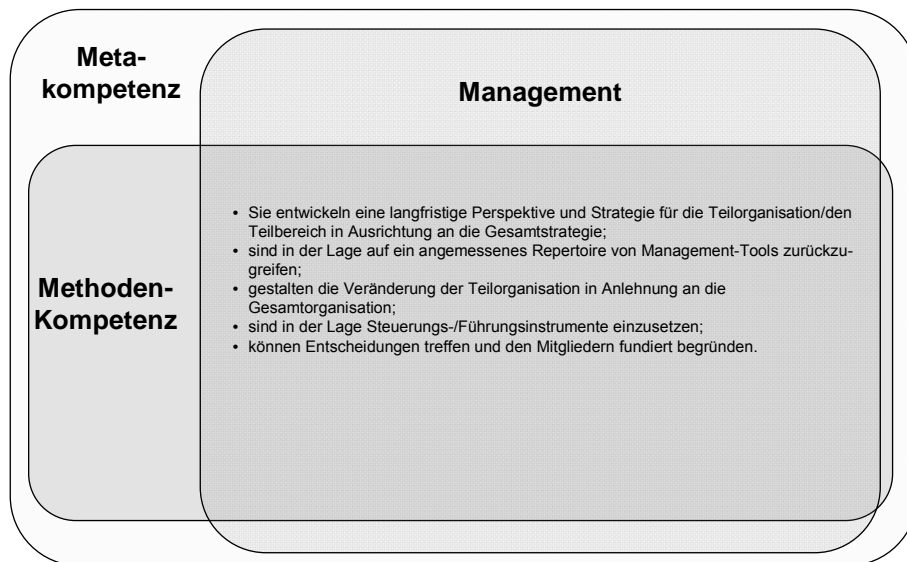


Abbildung 179: Methoden-Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management

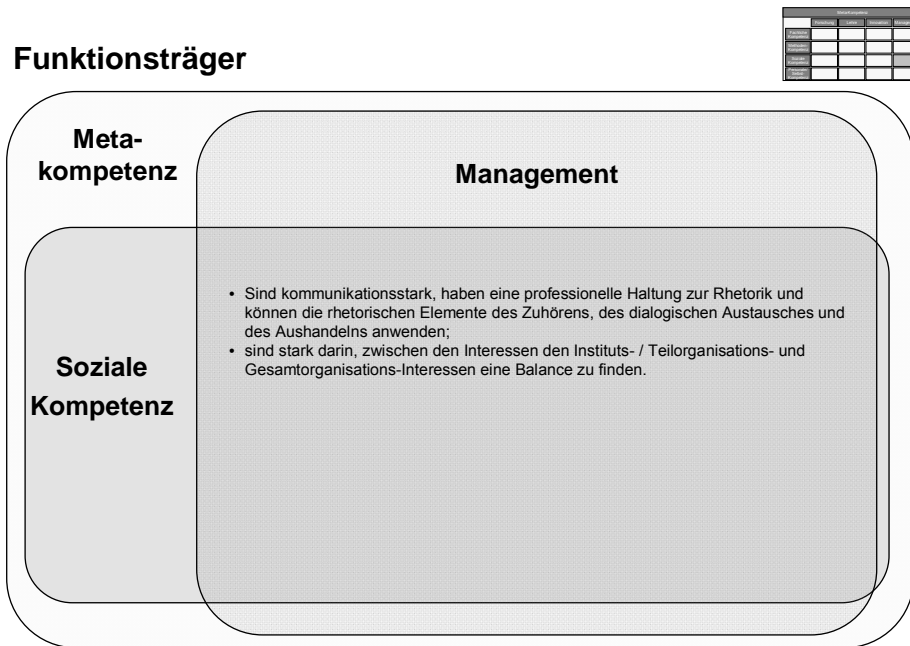


Abbildung 180: Soziale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management

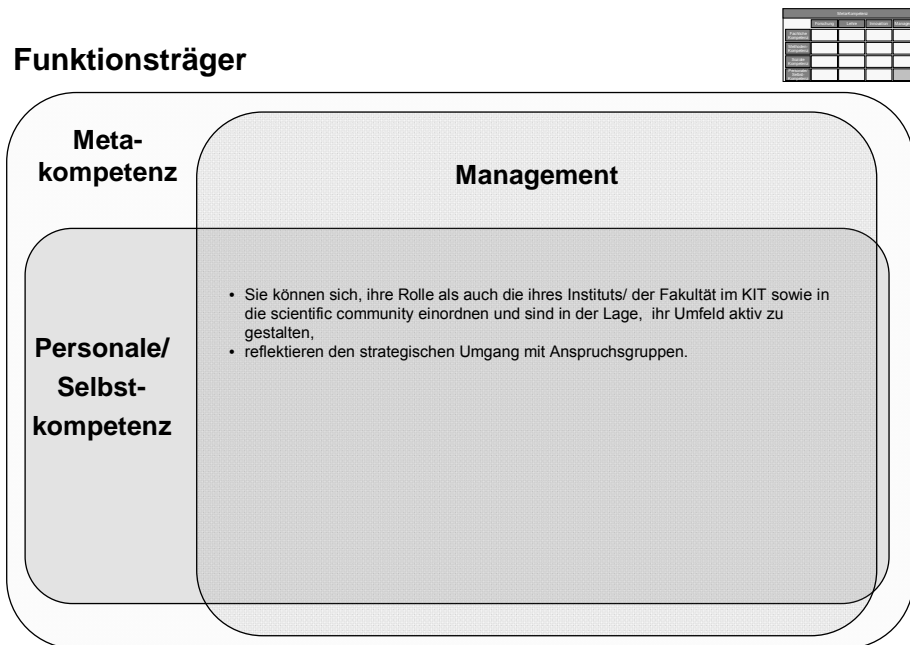


Abbildung 181: Personale Kompetenz der Funktionsträger im Handlungsfeld Management

Zielgruppe Top-Management

Top-Management

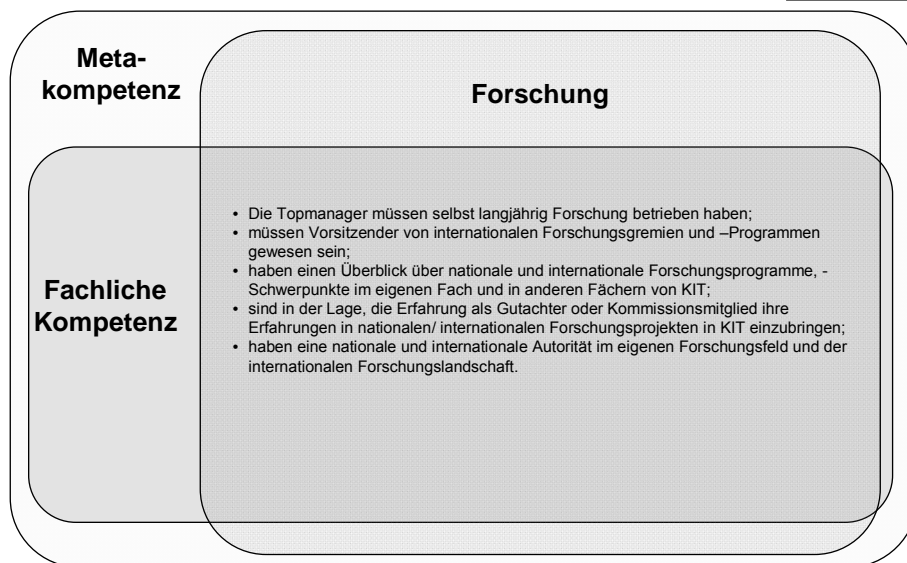


Abbildung 182: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung

Top-Management

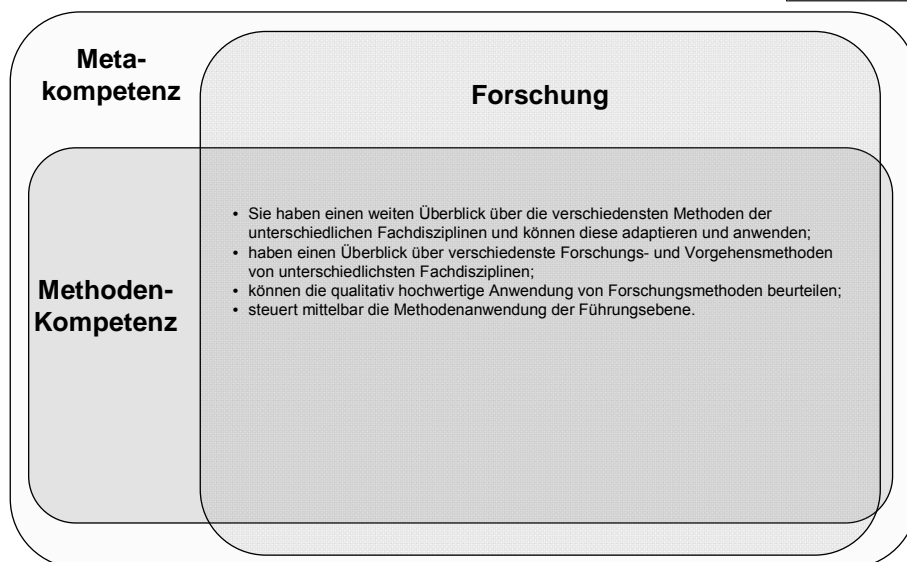


Abbildung 183: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung

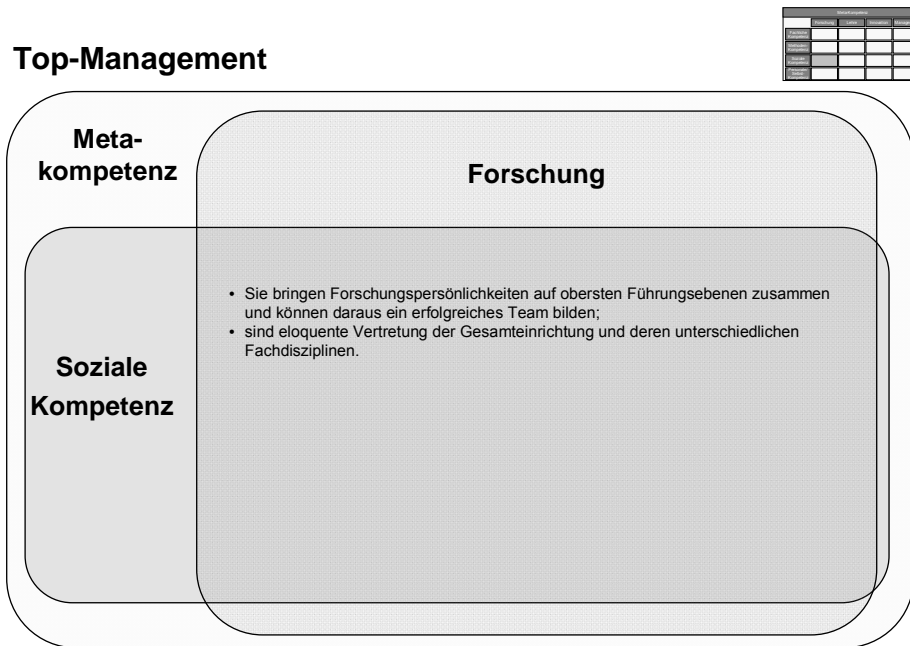


Abbildung 184: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung

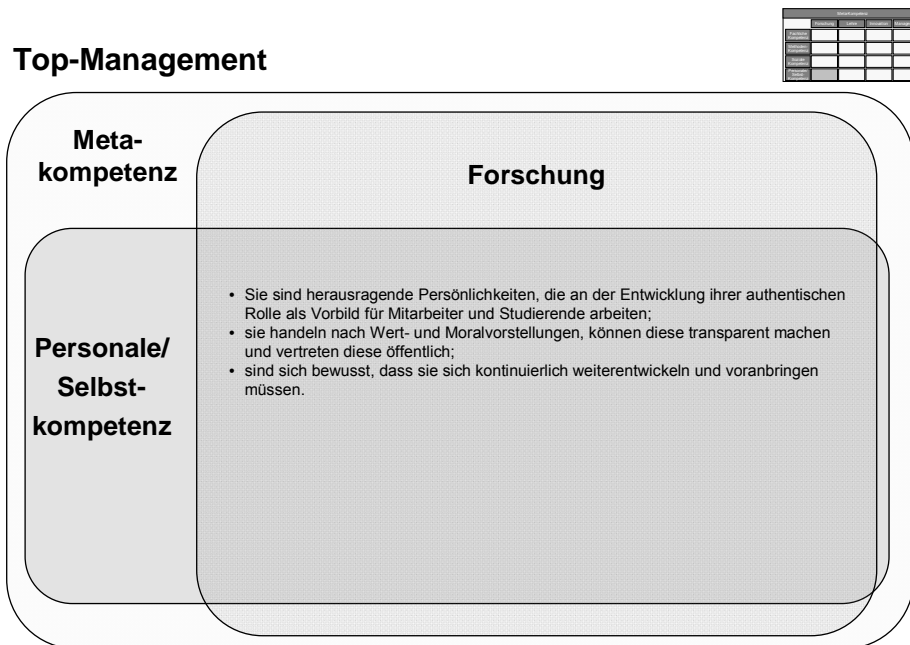


Abbildung 185: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Forschung

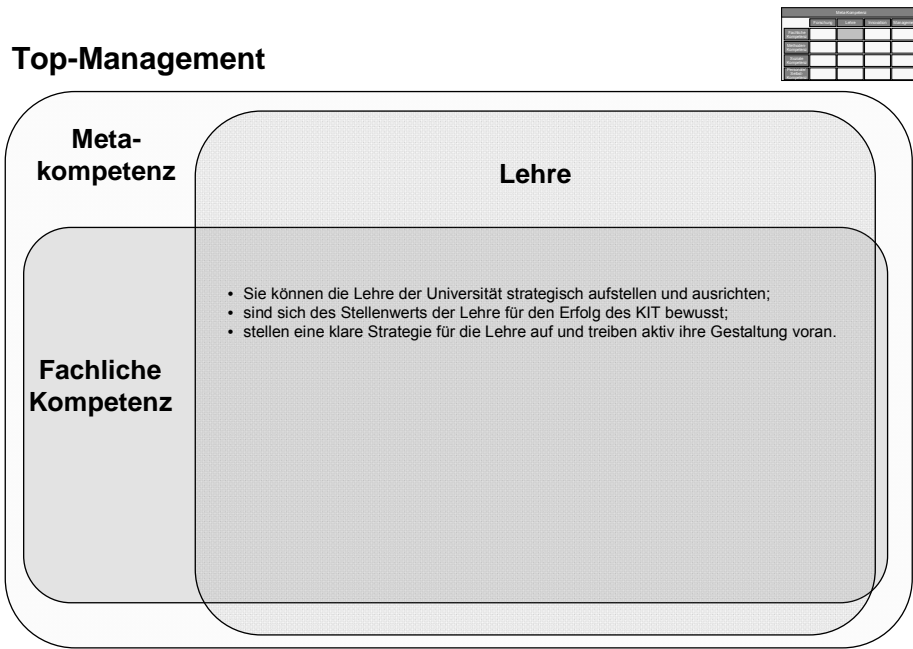


Abbildung 186: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre

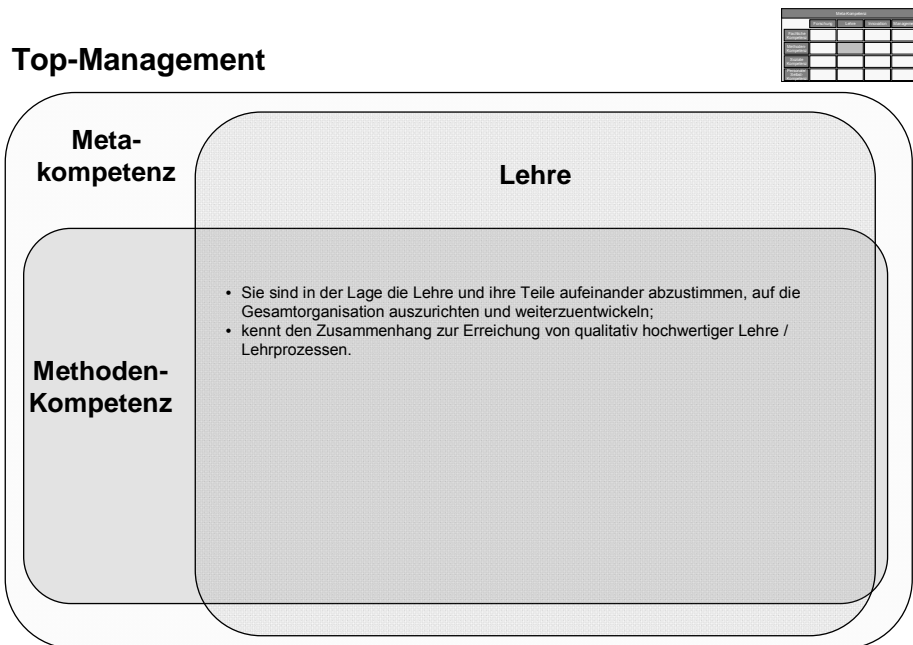


Abbildung 187: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre

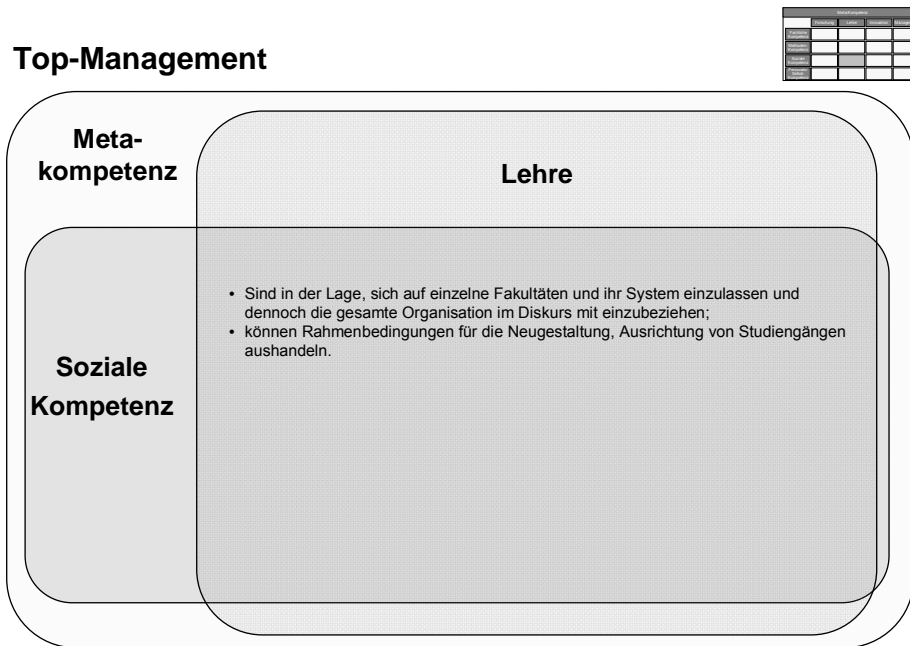


Abbildung 188: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre

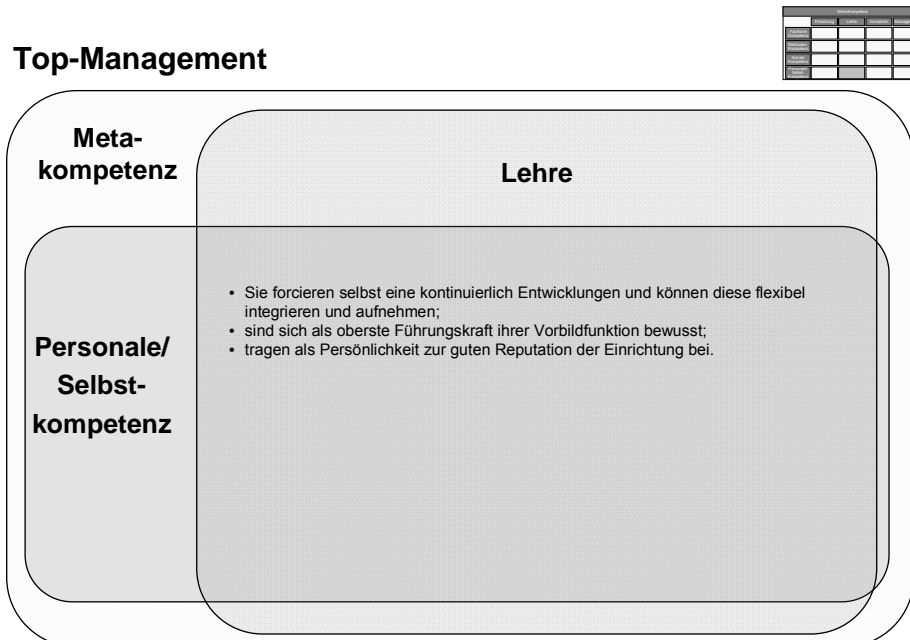


Abbildung 189: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Lehre

Top-Management

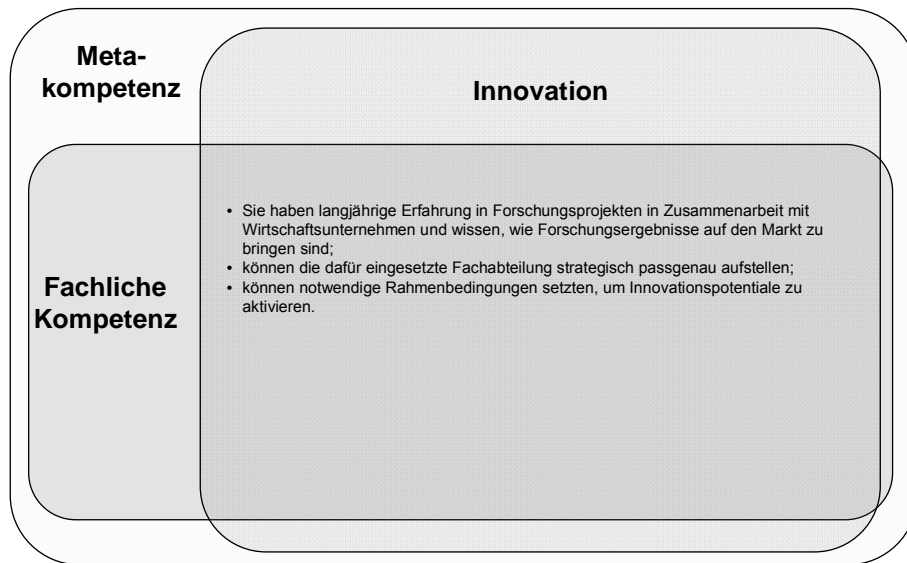


Abbildung 190: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation

Top-Management

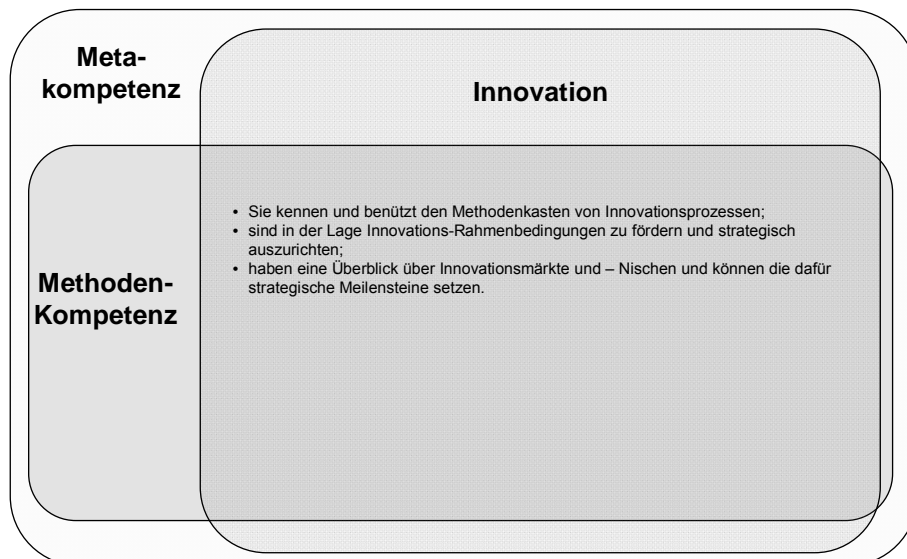


Abbildung 191: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation

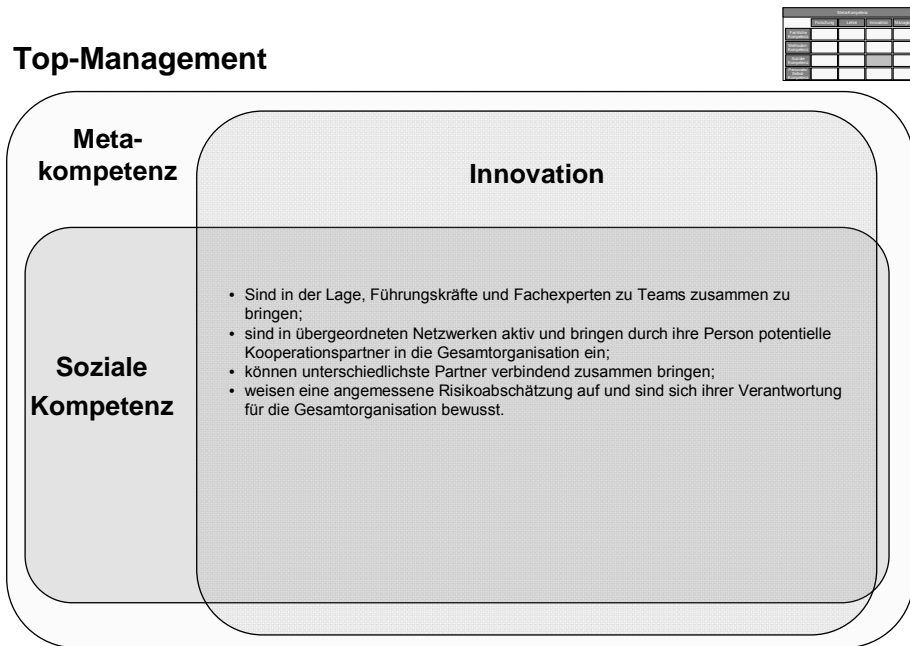


Abbildung 192: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation

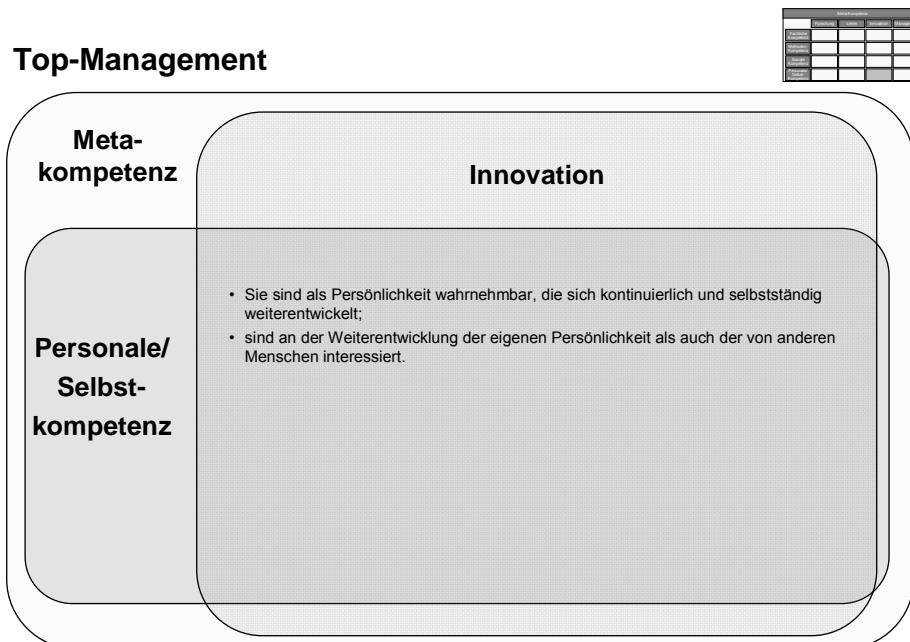


Abbildung 193: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Innovation

Top-Management

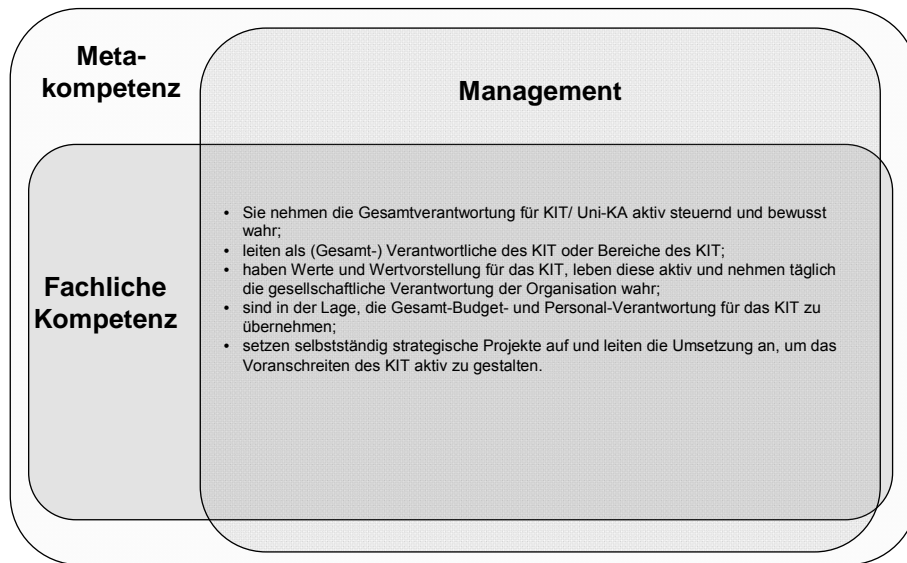


Abbildung 194: Fachliche Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management

Top-Management

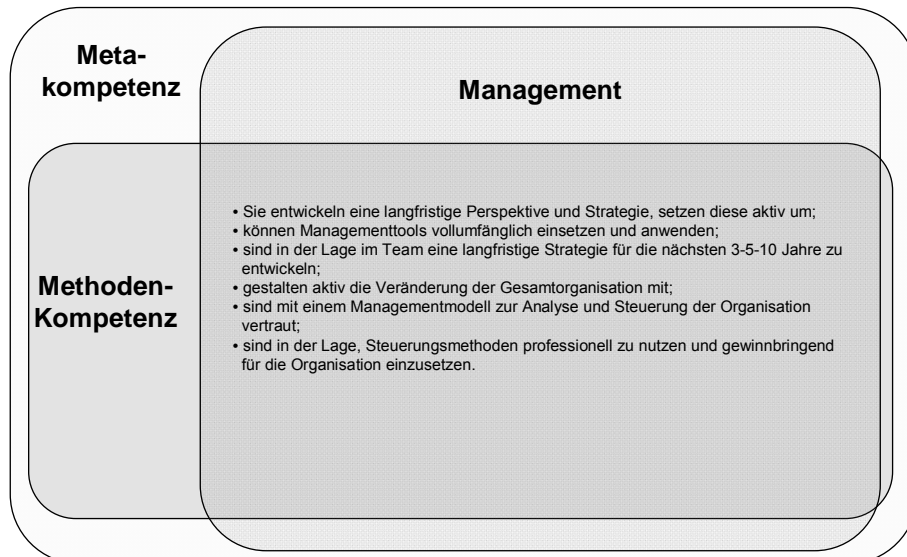


Abbildung 195: Methoden-Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management

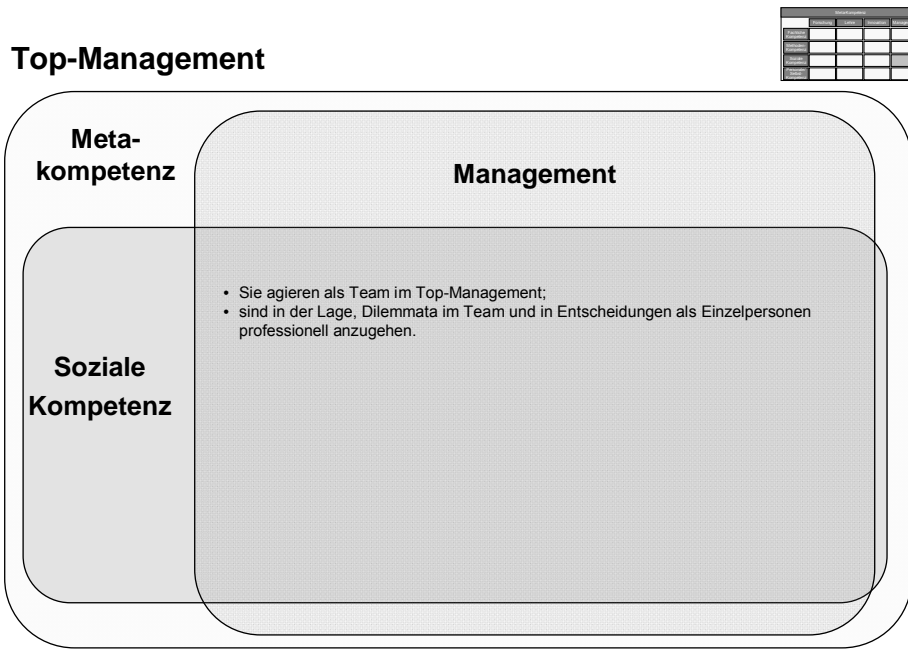


Abbildung 196: Soziale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management

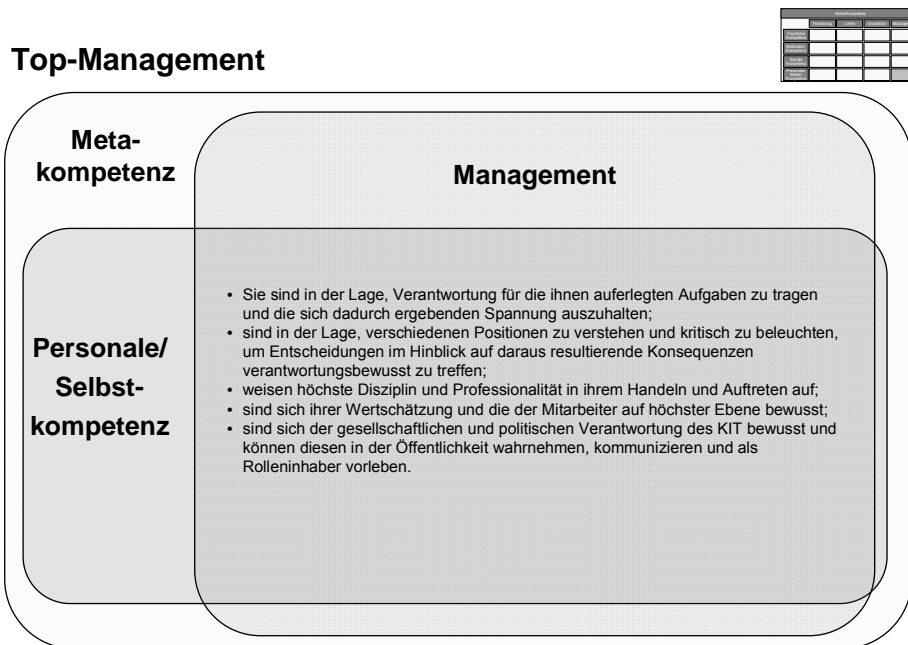


Abbildung 197: Personale Kompetenz des Top-Management im Handlungsfeld Management

10.3 Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Falle unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Die vorliegende Dissertation wurde weder in der vorliegenden noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt.

Karlsruhe, den 12. März 2010