

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

PE-Initiativen

- Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen zur Verbesserung von Forschung und Lehre am Beispiel des LMU Center for Leadership and People Management
- Eine fächerübergreifende Kooperation zur Führungskräfte- und Teamentwicklung an der LMU München
- Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige Personalentwicklung Teilprojekt des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“
- Betreuungskultur – Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung Konzept und Ergebnisse eines Tages zur Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- Methodenprobleme der empirischen Erhebung der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung

4 | 2013

Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., Stellv. Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen

Heiko Breitsohl, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessur für Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal

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

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

Martin Mehrrens, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen

Anja Freifrau von Richthofen, Dr., Prof'in für Personal- und Organisationspsychologie, Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Weiterbildung der Hochschule Rhein Waal.

Antonia Scholkmann, Dr., Vertretungsprofessur, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), Universität Hamburg.

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

Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

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

Satz:

UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

13.12.2013

Umschlaggestaltung:

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

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelheft: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter [„www.universitaetsverlagwebler.de“](http://www.universitaetsverlagwebler.de). Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

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

Copyright:

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

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

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

II

Personal- und Organisations- entwicklung/-politik

Dieter Frey, Tanja Peter & Silke Weisweiler
Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen
zur Verbesserung von Forschung und Lehre
am Beispiel des LMU Center for
Leadership and People Management

89

*Katharina Hörner, Sibylla Krane, Jörg Schelling,
Susanne Braun & Dieter Frey*
Eine fächerübergreifende Kooperation
zur Führungskräfte- und Teamentwicklung
an der LMU München

95

Cornelia Rövekamp & Anja Freifrau von Richthofen
Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige
Personalentwicklung Teilprojekt des Verbundprojektes
„Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“

102

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Marion Degenhardt, Camilla Granzin, Doris Schreck
Betreuungskultur – Qualität und Praxis der
Nachwuchsförderung Konzept und Ergebnisse
eines Tages zur Nachwuchsförderung an der
Pädagogischen Hochschule Freiburg

106

Personal- und Organisationsforschung

Wolff-Dietrich Webler
Methodenprobleme der empirischen Erhebung
der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und
Weiterbildung

112

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Die deutschen Hochschulen beginnen allmählich den Wert einer systematischen und an den Interessen der jeweiligen Hochschule ausgerichteten Personalentwicklung zu erkennen.¹ Unsere Zeitschrift stellt daher eines der frühesten und umfassendsten Modelle vor – das 2007 gegründete „Center for Leadership and People Management (CLPM)“. Dessen Wert für eine gezielte Ausbildung im Bereich Menschenführung wurde von der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) als einer der ersten Hochschulen weltweit erkannt und gefördert. Unter der Leitung von Dieter Frey bietet es Wissenschaftler/innen der LMU ein zielgruppenspezifisches und wissenschaftlich fundiertes Personalentwicklungsprogramm zur *Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenz* an, sieht sich aber auch als *interdisziplinäre Austauschplattform*. Vor allem drei Defizite sollen mit den Angeboten bearbeitet werden: 1. Fehlende Sensibilisierung für wachsende, multiple Rollenanforderungen / 2. Fehlende flächendeckende Ausbildung in Menschenführung / 3. Fehlende Aneignung von Werten. *Dieter Frey, Tanja Peter & Silke Weisweiler* stellen **Die Konzeption des Center for Leadership and People Management der LMU** vor.

Seite 89

Ein Team aus Mediziner/innen und Psycholog/innen, bestehend aus *Katharina Hörner, Sibylla Krane, Jörg Schelling, Susanne Braun, Dieter Frey* stellt **Eine fächerübergreifende Kooperation zur Führungskräfte- und Teamentwicklung an der LMU München** vor, die seit 2009 als Kooperationsprojekt zwischen dem LMU Center for Leadership and People Management und dem Bereich Allgemeinmedizin stattgefunden hat. Das Kooperationsprojekt steht exemplarisch für eine gute und effektive Teamarbeit im Hochschulkontext und hat auch zwischenzeitliche Fluktuation seiner Mitglieder gut überstanden, sodass es weitergeführt werden konnte. Entsprechend wurde auch der vorliegende Bericht mit stark verteilten Rollen geschrieben.

Seite 95

Lehrbeauftragte waren schon immer wenig integriert in „ihre“ Fachbereiche. Das blieb defizitär, aber erträglich, solange ihre Zahl nicht allzu groß war. In manchen Bundesländern war ihre Zahl sogar durch einen Schlüssel im Verhältnis zu den festen Stellen „gedeckt“. In der jetzigen, durch doppelten Abiturjahrgang und Wegfall der Wehrpflicht herbeigeführten Hochschulexpansion haben Lehrbeauftragte jedoch einen erheblichen Teil der Lehrkapazität übernommen. Insofern wurde es höchste Zeit, von Seiten der Hochschulen institutionelle Ziele und praktische Schritte einer Personalentwicklung dieser Gruppe zu entwickeln. Dies wurde gemeinsam von der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, der Fachhochschule Düsseldorf, der Hochschule Niederrhein und der Hochschule Rhein-Waal aufgegriffen und umgesetzt. *Cornelia Rövekamp & Anja Freifrau von Richthofen* stellen in ihrem Aufsatz **Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige Personalentwicklung – Teilprojekt des Verbundprojektes Servicestelle Lehrbeauftragtenpool** das Konzept und die bisherigen Erfahrungen vor – geeignet zum Transfer auf andere Hochschulen.

Seite 102

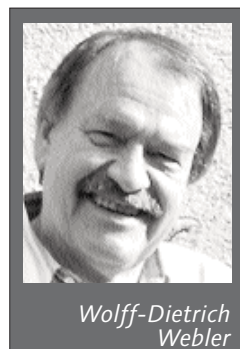
Ein Promotionsprojekt zu beginnen, war lange Zeit (jedenfalls in den Geistes- und Sozialwissenschaften) ein besonders individuelles Vorhaben – vielfach „in Einsamkeit und Freiheit“ – aber Doktorandenkollegs bzw. -kolloquien sorgten (bei einer größeren Zahl von Doktorand/innen und wenn sich mehrere Professuren zu diesen Kollegs zusammenschlossen) als Ort wechselseitiger Berichte für gegenseitige Kenntnis und Hilfe. Sie stellten dabei – neben den individuellen Gesprächen – auch eine Art „Gruppenbetreuung“ durch Doktorvater bzw. -mutter dar. Bei kleinen Zahlen von Promovend/innen pro Professur kam es jedoch allzu häufig zu Betreuungsdefiziten und Isolierung. Außer der Sachebene kamen die Betreuungsprozesse selbst auf einer Meta-Ebene kaum zur Sprache. Dann konnte es zu Verläufen kommen, wie sie von Jenna Voß in ihrem Tagebuch beschrieben worden sind.² Um das zu ändern, haben *Marion Degenhardt, Camilla Granzin & Doris Schreck* an ihrer Hochschule eine Lösung entwickelt, in der Professor/innen, Nachwuchskräfte und Interessierte über Erfolgskriterien der Betreuung u.ä. diskutierten. In ihrem Beitrag **Betreuungskultur – Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung – Konzept und Ergebnisse eines Tages zur Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg** berichten sie hier ihre Ergebnisse. Das Konzept kann Modell für ähnliche Initiativen an anderen Hochschulen sein.

Seite 106

Die Entwicklung und Durchführung von Veranstaltungsprogrammen der PE soll auf der Basis möglichst gesicherter Informationen stattfinden über die Ziele und über die Frage, wie Angebote bei der Zielgruppe „ankommen“. Von daher liegt es nahe, in einer kleinen empirischen „Marktforschung“ die Bedürfnisse der Adressaten zu erheben und teilweise eine Rückmeldung für den Erfolg angebotener Veranstaltungen zu erhalten. Über diese und ähnliche Studien werden dieser Zeitschrift P-OE Berichte eingereicht. Beunruhigend viele enthalten erhebliche methodische Mängel. Der langjährige Betreuer dieser Zeitschrift, *Wolff-Dietrich Webler*, hat in seinem Beitrag **Methodenprobleme der empirischen Erhebung der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung** dabei auftauchende Probleme zusammengestellt und mit zahlreichen Lösungshinweisen versehen. Damit können Defizite vermieden werden, die später zu einer Ablehnung des Beitrages führen könnten.

Seite 112

W.W.



¹ Als die vorliegende Zeitschrift P-OE 2006 gegründet wurde, gab es allerdings erst wenige einschlägige Versuche.

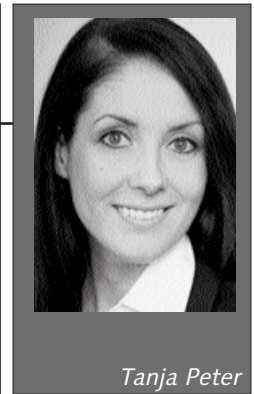
² Voss, J. (2012): Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin. Bielefeld.

Dieter Frey, Tanja Peter & Silke Weisweiler

Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen zur Verbesserung von Forschung und Lehre am Beispiel des LMU Center for Leadership and People Management



Dieter Frey



Tanja Peter



Silke Weisweiler

1. Die Ausgangssituation

Universitäten gehören, neben Schule und Familie, zu den wichtigsten Institutionen unserer Gesellschaft. Die Qualität akademischer Forschung und Lehre ist entscheidend dafür, ob wir auch in Zukunft unsere Lebensqualität erhalten und international konkurrenzfähig bleiben werden können. Universitäten bilden die Führungskräfte und Multiplikatoren von morgen aus. An deutschen Universitäten wird demnach aktiv die Zukunft unseres Landes gestaltet.

Trotz ihrer Bedeutsamkeit herrschen an deutschen Universitäten viele Defizite vor. Neben Problemen struktureller oder finanzieller Art gibt es unseres Erachtens nach drei Hauptprobleme, die Universitäten daran hindern, ihr vollständiges Potential zu entfalten:

1. Fehlende Sensibilisierung für wachsende, multiple Rollenanforderungen

Die zunehmende Professionalisierung des Wissenschaftsbetriebes wirkt sich auch auf die Anforderungen an Wissenschaftler/innen und Lehrende aus (Mehrtens 2006). Um herausragende Leistungen in Forschung und Lehre erbringen zu können, wird von ihnen immer mehr gefordert die Rolle einer professionellen Führungskraft einzunehmen (Rowley/Sherman 2003, Webler 1993), die sich nicht nur auf ihre fachliche Arbeit konzentriert, sondern auch ein ganzes Team strukturiert, koordiniert und motiviert. Viele Wissenschaftler sehen sich selbst jedoch nicht als Führungskraft und nehmen dementsprechend die damit einhergehenden Aufgaben nicht wahr.

2. Fehlende flächendeckende Ausbildung in Menschenführung

Neben der fehlenden Sensibilisierung für die Rolle als Führungskraft liegen auch mangelnde Führungskennntnisse und -fähigkeiten vor. Während bei einer Umfrage von Hauser, Schmidt-Huber, Weisweiler & Frey (2013) 76% der Professor/innen von ihren Kolleg/innen als fachlich kompetent eingestuft werden, wurde nur 46% der Professor/innen Kompetenz in Sachen Menschenführung zugeschrieben. Was bei den meisten Firmen Alltag ist, nämlich eine flächendeckende, wissenschaftlich fundierte und bedarfsorientierte Führungskräfteaus- und -weiterbildung stellt an Universitäten nach wie vor eine Ausnahme dar (Hubrath/Jantzen/Mehrtens 2006).

3. Fehlende Aneignung von Werten

Universitäten konzentrieren sich in erster Linie auf den Erwerb von Wissen und Handlungskompetenzen durch die Studierenden. Die Aneignung von Werten bleibt oft außen vor. Diese ist jedoch ganz zentral bei der Heranbildung zukünftiger Generationen. Universitäten müssen Grundsteine legen, Potentiale erkennen und fördern, ermutigen neue Wege zu gehen und Gegebenes zu hinterfragen. Die Professor/innen und Lehrenden einer Universität nehmen hierbei eine Vorbildfunktion ein. Sie sind entscheidende Multiplikatoren unserer Gesellschaft und sollten daher geschult sein im Bereich der Menschenführung. Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb bestimmter Schlüsselkompetenzen durch Studierende und Mitarbeiter/innen ist es zudem, selbst über jene zu verfügen.

Mit dem Center for Leadership and People Management (CLPM) hat die Ludwig-Maximilians-Universität München im Jahre 2007 im Rahmen der dritten Säule der Exzellenzinitiative ein Institut gegründet, das aktiv jene drei Probleme angeht, indem es den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der LMU ein zielgruppenspezifisches und wissenschaftlich fundiertes Personalentwicklungsprogramm anbietet, das die besonderen Anforderungen von engagierten Forscher/innen und Lehrenden berücksichtigt (vgl. z.B. Peus/Braun/Weisweiler/Frey 2010). Das Center bietet sowohl Seminare und Workshops aus den Bereichen Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenz an, sieht sich aber auch als interdisziplinäre Austauschplattform zur Generierung neuer Ideen, Konzepte und Visionen. Ziel ist neben dem Erwerb konkreter Kompetenzen und Fähigkeiten besonders die Sensibilisierung der Wissenschaftler/innen und

Lehrenden für ihre Rolle und die damit einhergehende Verantwortung. Inhaltlich orientiert sich das Center am Konzept der ethikorientierten Führung und liefert damit einen wichtigen Beitrag zu Wertediskussion und -erwerb an der Universität.

2. Die Philosophie des Centers

2.1 Exzellente führen. Führend forschen.

Um eine professionelle Führungs- und Zusammenarbeitskultur an der Ludwig-Maximilians-Universität zu etablieren und damit Forschung als auch Lehre gezielt zu fördern, hat sich das Center dem Leitgedanken „Exzellente führen. Führend forschen.“ verschrieben.

„Exzellente führen“ bedeutet dabei zweierlei. Einerseits hohe Maßstäbe hinsichtlich der Qualität und Innovativität der Arbeit (Forschung und Lehre) zu haben und diese seine Mitarbeiter/innen auch erwerben zu lassen. Gleichzeitig impliziert exzellente Führung, einen fairen und wertschätzenden Umgang mit Menschen anzustreben (vgl. Frey 1996; Frey 1998; Frey/Peus/Jonas2004; Frey/Peus/Traut-Mattausch 2005; Peus/Frey 2009) und auch deren Sehnsüchte zu berücksichtigen: Sehnsüchte nach Wertschätzung, Fairness, Vertrauen, Aufbau von Sinn und umfassender und ehrlicher Kommunikation.

Das Center vertritt die Ansicht, dass Exzellenz in der Leistung, verbunden mit Menschenwürde im Umgang, kein Widerspruch, sondern eine Ergänzung ist und zudem Voraussetzung für langfristigen Erfolg (vgl. Peus/Kerschreiter/Frey/Traut-Mattausch 2010; Peus/Kerschreiter/Traut-Mattausch/Frey 2010; Peus/Traut-Mattausch/Kerschreiter/Frey/Brandstätter 2004). Dieser Führungsstil, der versucht im Spannungsfeld zwischen Outputorientierung und Menschlichkeit zu vermitteln, wird als „ethikorientierte Führung“ bezeichnet. Peus, Kerschreiter, Frey & Traut-Mattausch (2010, S. 199) charakterisieren ethikorientierte Führung wie folgt: „... by a leader's concern for others, his/her attempt to act in concordance with ethical principles as well as his/her communication of these principles to followers, and finally his/her being a role-model to followers“.

Der ethikorientierte Führungsstil vereint zudem Elemente aus dem transformationalen, dem authentischen und dem spirituellen Führungsstil, die alle drei eng mit dem Konzept ethikorientierter Führung verknüpft sind.

2.2. Das Prinzipienmodell ethikorientierter Führung als Basis

Frey und Kollegen haben ein Prinzipienmodell der Führung entwickelt, das die notwendigen Grundlagen von ethikorientierter Führung und Motivation zusammenfasst (Frey 1996; Frey 1998; Frey/Nikitopoulos/Peus/Weisweiler/Kastenmüller 2010; Frey/Schulz-Hardt 2000; Frey/Peus/Jonas 2004; Frey/Peus/Traut-Mattausch 2005; Peus/Frey 2009). Es enthält alle Bestandteile von Führungsverhalten, die notwendig sind, um bei seinen Mitarbeiter/innen Motivation und Kreativität zu fördern und eine lebenswerte Arbeitsumgebung zu schaffen.

Prinzip des Aufbaus von Sinn und Visionen

Wer Leistung und Veränderung fordert, muss auch Sinn

Abbildung 1: Grundsätze des Prinzipienmodells der Führung

- Prinzip der Sinn und Visionsvermittlung
- Prinzip der Transparenz durch Information und Kommunikation
- Prinzip der Autonomie und Partizipation
- Prinzip der Passung und Eignung
- Prinzip der optimalen Stimulation durch Zielvereinbarung
- Prinzip der konstruktiven Rückmeldung
- Prinzip der positiven Wertschätzung
- Prinzip der Fairness
- Prinzip des Wachstums und der Persönlichkeitsentfaltung
- Prinzip der sozialen und emotionalen Unterstützung
- Prinzip des guten Vorbildes der Führungsperson
- Prinzip der fairen materiellen Vergütung

Quelle: Frey 1998

bieten (vgl. Schulz-Hardt/Frey 1997), d.h. die Führungskraft muss begründen, warum (kausal) und wozu (final) eine Aufgabe erledigt werden muss. Wichtig ist hierbei, dass der Sinn aus einer größeren Vision abgeleitet werden kann.

Prinzip der Transparenz durch Information und Kommunikation

Mitarbeiter/innen müssen informiert werden und daher auf Transparenzvertrauen; dies geschieht durch Information und Kommunikation, auch über den konkreten Arbeitsbereich hinaus.

Prinzip der Autonomie und Partizipation

Mitarbeiter/innen müssen Handlungsspielräume haben und relativ früh in Prozesse eingebunden werden, denn nur dann steigt ihre intrinsische Motivation. Das Ausmaß der Handlungsspielräume ist dabei sowohl vom Reifegrad der Mitarbeiter/innen abhängig als auch von der Situation.

Prinzip der Passung und Eignung

Mitarbeiter/innen müssen das, was sie tun, auch einigermassen mögen und können. Es muss zu ihnen und ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten passen.

Prinzip der optimalen Stimulation durch Zielvereinbarung

Wer kein Ziel hat, wird nie ein Ziel erreichen. Die Mitarbeiter/innen müssen deshalb ganz genau wissen, was von ihnen erwartet wird und in welcher Priorisierung.

Prinzip der konstruktiven Rückmeldung

Dies impliziert, dass Menschen gelobt werden, wobei Lob individuell unterschiedlich sein sollte. Konstruktiver Tadel heißt, dass man Menschen beim Tadeln nicht abschätzig behandelt, sondern konstruktiv korrigiert, im Sinne von „Mein Verbesserungsvorschlag ist...“, „Man könnte es vielleicht auch so machen, dass...“.

Prinzip der positiven Wertschätzung

Wertschöpfung durch Wertschätzung. Der/die Mitarbeiter/in muss die Gewissheit gewinnen, dass er/sie wichtig ist. Er/sie und seine/ihre Leistung müssen wahrgenommen werden.

Prinzip der Fairness

Die Mitarbeiter/innen müssen fair behandelt werden und das auch so empfinden, wobei vier verschiedene Arten von Fairness unterschieden werden können (z.B. Cohen-Carash/Spector 2001). Ergebnisfairness garantiert, dass der Output dem geleisteten Input entspricht. Das Prinzip der prozeduralen Fairness hingegen gewährleistet, dass den Mitarbeiter/innen zum einen die Kriterien transparent sind, die zu einem Ergebnis bzw. einer Entscheidung geführt haben und zum anderen, dass sie auch Mitspracherecht (eine „voice“) haben und das Gefühl, gehört zu werden. Des Weiteren muss informationale Fairness vorhanden sein, d.h. die Mitarbeiter/innen müssen sicher sein, dass sie ehrlich, echt und umfassend informiert werden. Zu guter Letzt sollte den Mitarbeiter/innen ein hohes Ausmaß an Wertschätzung entgegengebracht und somit die interaktionale Fairness gewahrt werden. Schlechte Nachrichten werden diesem Prinzip zufolge genauso wertschätzend kommuniziert wie positive Nachrichten.

Prinzip des Wachstums

Mitarbeiter/innen müssen Wachstumsperspektiven gewinnen können. Diese sind für jeden Arbeitsplatz selbstverständlich unterschiedlich im Ausmaß.

Prinzip der sozialen und emotionalen Unterstützung

Mitarbeiter/innen müssen sich in ihrer Abteilung und in ihrer Firma geborgen fühlen im Sinne von sozialer Wärme. Im Optimalfall wird das eigene Team als eine Art zweite Familie erlebt.

Prinzip des guten Vorbildes der Führungsperson

Führungskräfte müssen ihren Mitarbeiter/innen ein Vorbild sein und Ihre Prinzipien auch vorleben. Sie sollten Wort und Tat in Übereinstimmung halten und authentisch sein. Wenn dies nicht der Fall ist, werden alle anderen Bemühungen mehr oder weniger umsonst sein, da das Vertrauen geschmälert ist.

Prinzip der fairen materiellen Vergütung

Die materielle Vergütung muss fair sein. Laut Herzberg, Mausner & Snyderman (1959) zählt das Gehalt zu den so genannten Hygiene-Faktoren. Eine positive Ausprägung trägt nicht zur Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen bei, während ein Mangel durchaus zu Unzufriedenheit führt. Eine faire materielle Vergütung ist also eine Grundvoraussetzung. Sie ist ein hinreichender Faktor, aber kein ausreichender, zur Erzeugung von Arbeitsmotivation bei den Mitarbeiter/innen.

Ethikorientiertes Führen ist eine zentrale Voraussetzung, um Mitarbeiter/innen zu motivieren, zu begeistern und einen Beitrag zur Vermeidung von Burnout zu leisten. Ethikorientierte Führung ist ebenso zielführend wenn es darum geht, Forschungsziele zu erreichen und exzellente Leistungen zu erbringen.

Die Vision des LMU Centers for Leadership and People Management ist es daher, an der Ludwig-Maximilians-Universität eine ethikorientierte Führungs- und Zusammenarbeitskultur zu etablieren, die durch Exzellenz in den Bereichen Leistung, Innovation, aber auch Wertschätzung des Individuums geprägt ist. Angestrebt wird

nicht nur fachlich sondern auch menschlich herausragende Führungskräfte auszubilden, deren Führungsstil sich an ethischen Werten orientiert und die in der Wissenschaft Spitzenpositionen einnehmen.

Trotz der Bedeutung richtiger Führung für Universitäten wurde die Ausbildung der wissenschaftlichen Führungskräfte in diesem Bereich jedoch lange Zeit vernachlässigt. Die LMU war 2007, mit der Gründung des Centers, eine der ersten Universitäten Deutschlands, die diese Aufgabe in Angriff nahm.

2.3 Praxis & Forschung verbinden

Neben der Weiterbildung der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der LMU liegt ein weiterer Arbeitsschwerpunkt des LMU Center for Leadership and People Management auf der wissenschaftlichen Begleitung der angebotenen Veranstaltungen und der Erforschung von Führung und Zusammenarbeitskultur an der Hochschule. Alle Ergebnisse fließen unmittelbar in die Seminarentwicklung mit ein. Das Center ist hierbei in einer ganzen Reihe von Forschungsfeldern aktiv. Dabei wird ein breites Methodenspektrum eingesetzt, das von Querschnittsuntersuchungen über qualitative Interviews bis hin zu Laborexperimenten reicht. Die Ergebnisse werden in nationalen und internationalen Fachzeitschriften veröffentlicht.

Aktuelle Forschungsschwerpunkte:

- Führung
- Nachhaltige Personalentwicklung
- Transfer aus Lernprozessen in die Praxis
- Work-Life-Balance und Zeitmanagement
- Förderung von Innovation und Spitzenleistungen in Wissenschaft und Wirtschaft

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt auf der wissenschaftlichen Evaluation und Optimierung der Angebote des Centers. Damit leistet das Center aktive Qualitätssicherung und sammelt wissenschaftliche Erkenntnisse über Lehr-/Lerndesigns und Methoden der Transfersicherung.

3. Die Entwicklung unseres Angebotes: Strategisch ausgerichtet, bedarfsorientiert, wissenschaftlich fundiert

Das Angebot des LMU Center for Leadership and People Management basiert auf drei Eckpunkten: Erstens ist die Initiative unmittelbar an der Hochschulstrategie der LMU München ausgerichtet und qualifiziert Wissenschaftler/innen auf die strategischen Ziele der Universität hin (Exzellenz in der Forschung, Förderung des akademischen Nachwuchses, Interdisziplinarität, Internationalität und Gleichstellung).

Zweitens werden in regelmäßigen Abständen umfassende, universitätsweite Bedarfsanalysen durchgeführt, die erfassen welchen Bedarf Professor/innen hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Führungs- und Sozialkompetenzen sowie der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/innen wahrnehmen. Je nach Stufe der wissenschaftlichen Laufbahn bietet das Programm unterschiedliche, speziell auf diese Zielgruppe zugeschnittene Veranstaltungen.

Abbildung 2: Die drei Eckpunkte des Angebotes des LMU Center for Leadership and People Management



tion erlernt. Der Komplex „Führungskompetenz“ legt seinen Schwerpunkt auf die Rolle des/der Wissenschaftler/in als (künftige) Führungskraft. In Kursen zur professionellen Mitarbeiterauswahl, Führung oder Zusammenarbeit im Team lernen die Teilnehmer/innen, wie sie exzellente Leistungen von anderen fordern und fördern können. Der dritte Themenbereich „Lehrkompetenz“ wurde eingeführt, um die Führungskompetenzen im Umgang mit Studierenden weiter zu professionalisieren.

Neben dem regulären Veranstaltungsprogramm bietet das LMU Center for Leadership and People Management dezentrale Maßnahmen zur Personalentwicklung an, die sich am Bedarf z.B. von Lehrstühlen ausdrücken, beispielsweise in Form von lehrstuhlinterne

seminaren oder Lehrstuhlbefragungen zur Zusammenbaukultur. Letztere ermöglichen es durch die systematische Analyse der Prozesse am Lehrstuhl, die besonderen Stärken und Entwicklungspotentiale für die Zusammenarbeit im Team zu entdecken, um darauf aufbauend die Leistungen der Mitarbeiter/innen zu fördern. Speziell für Wissenschaftler/innen mit Führungsverantwortung können zudem individuelle Führungsstilanalysen angefertigt werden. Das Coachingangebot des Centers richtet sich ebenfalls vor allem an Professor/innen mit Führungsverantwortung, die während spezieller Entwicklungs- und Veränderungsprozesse fundiert begleitet werden möchten. In Form eines regelmäßig erscheinenden Newsletters gibt das Center zudem praktische Tipps und Handlungsempfehlungen zu konkreten Führungsfragen. In seiner Funktion als Austauschplattform lädt das Center

Drittens zeichnet sich das Center insbesondere durch die wissenschaftliche Fundierung und beständige Evaluation seiner Angebote aus. Konkret bedeutet dies, dass alle Moderator/innen- bzw. Berater/innen eine akademische Ausbildung besitzen und validierte Lehr-/Lernkonzepte verwenden. Alle Seminare werden zudem mittels eines speziell entwickelten, dreistufigen Messverfahrens hinsichtlich Zufriedenheit und Effektivität evaluiert, um die langfristige Umsetzung und den Transfer des Erlernten in den Alltag sicherzustellen.

4. Das Angebot des Centers

Das Angebot des LMU Center for Leadership and People Management umfasst sowohl ein reguläres Veranstaltungsprogramm mit über 40 Lernsequenzen und Workshops pro Semester als auch individuelle Maßnahmen.

Das reguläre Veranstaltungsprogramm bietet separate Kurse für die beiden Hauptzielgruppen Professor/innen, Privatdozent/innen, Habilitand/innen und Post Docs auf der einen und Doktorand/innen auf der anderen Seite. Für jede der Zielgruppen gliedert sich das Kursangebot jeweils in zwei Blöcke.

Der erste Block enthält zweiteilige **Basisseminare**, die einen Überblick über Themen der Führung und Zusammenarbeit geben. Im zweiten Block können **Vertiefungsveranstaltungen** zu den Themenbereichen Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenz belegt werden.

In Kursen zur **Selbstkompetenz** werden praxisnah und effektiv Inhalte wie beispielsweise Zeitmanagement, Kreativität oder Konfliktlösung und Media-

Abbildung 3: Überblick zu Kursthemen des regulären Veranstaltungsprogramms

<p>Basisseminar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exzellent führen. Führend forschen. <p>Führungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit im Team • Souveräner Umgang mit schwierigen Menschen und Situationen • Führungskompetenz – praxisnah und intensiv • Professionelle Mitarbeiterauswahl • Erfolgreiche Besprechungen • Führung im Team • Überzeugt! • Upward Leadership • Gekonnt kommunizieren 	<p>Selbstkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konfliktlösung & Mediation • Wissenschaft kreativ • Frau und Karriere • Zeitmanagement • Gelingende Kommunikation • Erfolgreich zur Professur <p>Lehrkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehre exzellent! • E-Learning und Blended Learning • Professionell präsentieren • Interkulturelle Kompetenz
---	---

darüber hinaus einmal jährlich alle Wissenschaftler/innen der LMU zum so genannten Exzellenzforum ein. Hier nehmen Repräsentanten aus Wissenschaft und Wirtschaft zu unterschiedlichsten, hochschulrelevanten Themen Stellung. Die vergangenen Foren beschäftigten sich mit Themen wie Führung an Hochschulen, Verbesserung der Lehre sowie Nachwuchsförderung.

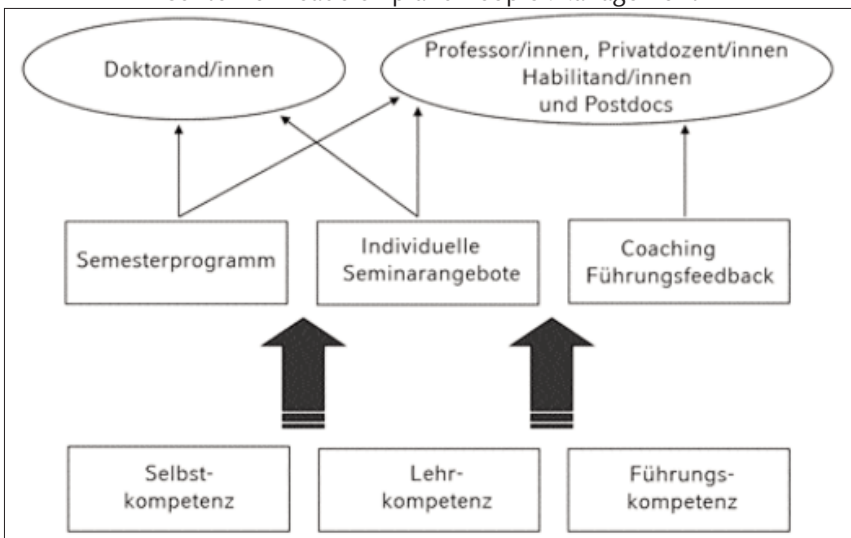
Obwohl die Veranstaltungen des Centers offen sind für alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU, ist das Center bemüht im Besonderen die Wissenschaftler/innen der Exzellenzeinrichtungen zu erreichen. Zu diesem Zweck werden beispielsweise Veranstaltungen speziell für Leiter/innen von Exzellenzeinheiten und Sonderforschungsbereichen angeboten, in denen neben reinem Wissenserwerb auch Netzwerkbildung und ein interdisziplinärer Erfahrungsaustausch über das Thema Führung angestrebt wird.

Mit dem Zertifikat „Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenz“ bietet das LMU Center for Leadership and People Management seit dem Wintersemester 2010/2011 speziell den promovierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der LMU die Möglichkeit, ihre Teilnahme an Veranstaltungen im Bereich Führung und Lehre mit einem übergeordneten, einheitlichen und aussagekräftigen Nachweis zu belegen. Über die bisherigen Teilnahmebescheinigungen hinaus wird nach dem Besuch mehrerer Veranstaltungen der Erhalt des Gesamtzertifikats möglich. Das Zertifikat soll als Nachweis für überfachliche Kompetenzen bei Bewerbungen und Berufungsprozessen dienen. Darüber hinaus ist angedacht, dass das Zertifikat in Zukunft auch bei der Berechnung variabler Gehaltsbestandteile berücksichtigt wird.

5. Weitere Projekte: Lehre@LMU

Im Zuge des Qualitätspaktes Lehre (Lehre@LMU) wurde das Center 2012 um zwei weitere Projektbereiche ergänzt: ein Peer-to-Peer-Mentoring Projekt für Studierende und ein spezielles Multiplikatoren-Projekt für besonders herausragende Lehrende der LMU mit dem Ziel einer weiteren Professionalisierung der Lehre.

Abbildung 4: Personalentwicklungsangebote und Zielgruppen des LMU Center for Leadership and People Management



Das *Multiplikatoren-Projekt* steht unter dem Motto „Für Lehre begeistern. Kompetent lehren.“ und bildet jedes Jahr besonders engagierte Lehrende der LMU zu so genannten Multiplikatoren guter Lehre aus. Die Multiplikatoren unterstützen in ihren jeweiligen Fakultäten die Weiterentwicklung der Lehre, sind Ansprechpartner für ihre Kolleg/innen zu guter Lehre und führen individuelle Projekte im Lehrbereich durch. Unterstützung erfahren die Multiplikatoren durch ein breites Weiterbildungsangebot in den Bereichen Führung, Motivation, Lehr- sowie Beratungskompetenzen. Die Vision des Projektes ist es ein flächendeckendes Bewusstsein für gute Lehre zu schaffen. Denn gute Lehre ist auch ein Ausgangspunkt für gute Forschung und sollte keinesfalls vernachlässigt werden.

Ziel des *Peer-to-Peer-Mentoringprogramms* der LMU ist es, jüngeren Studierenden einen erfahrenen Studierenden des gleichen Studiengangs zur Seite zu stellen, der ihnen den Einstieg ins Studium erleichtert und seine eigenen Erfahrungen weitergibt. Der Erfahrungsaustausch mit den Mentor/innen soll helfen bessere Studienbedingungen zu schaffen, die Abbruchquote zu verringern und akademische Vielfalt zu fördern. Insbesondere werden mit dem Programm Studierende mit Migrationshintergrund oder Studierende aus Nicht-Akademiker-Haushalten angesprochen, da diese beiden Zielgruppen eine besonders hohe Abbruchquote haben. Das Mentoringssystem hilft, Studierende zur Verantwortungsübernahme für andere zu ermuntern und trägt damit ebenfalls zur Wertevermittlung bei.

6. Fazit

Mit der Entstehung des Centers im Jahr 2007 war die LMU eine der ersten Hochschulen weltweit, die ihrem wissenschaftlichen Personal eine gezielte Ausbildung im Bereich Menschenführung zukommen ließ. Seitdem hat eine Vielzahl anderer Universitäten nachgezogen und für ihre Wissenschaftler/innen ebenfalls spezielle Personalentwicklungsmaßnahmen entwickelt. Die Mitarbeiter/innen des Centers freuen sich über diese Bestätigung und sehen es als Herausforderung an, weiterhin mit gutem Beispiel voranzuschreiten. Mit seiner Kernkompetenz, der Personalentwicklung für wissenschaftliches Personal, sowie deren Erweiterung, den beiden neuen Lehre@LMU-Projekten, liefert das LMU Center for Leadership and People Management einen aktiven Beitrag zur Verbesserung von Forschung, Lehre sowie Studienbedingungen an der Ludwig-Maximilians-Universität. Für die Zukunft strebt das Center eine Verankerung des Kursangebotes in den Promotions- und Habilitationsordnungen sowie eine Verstetigung des Multiplikatoren-Projektes und des Peer-to-Peer-Mentoring-Projekts an, denn die Qualität von Forschung und Lehre an deutschen Universitäten sollte nicht dem Zufall überlassen werden.

Literaturverzeichnis:

Cohen-Charash, Y. /Spector, P.E. (2001): The role of justice in organizations. A meta-analysis. In: Organizational Behaviour and Human Decision Prozesse, Vol. 86, pp. 278-321.

Frey, D. (1996): Warum braucht der Mensch Arbeit - und unter welchen Bedingungen erreichen wir gleichzeitig Effizienz und Menschlichkeit in den Betrieben? In: Zukunft der Arbeit, Sonderheft der Zeitschrift Politische Studien, 2. Jg., S. 8-23.

Frey, D. (1998): Center of Excellence – ein Weg zu Spitzenleistungen. In: Weber, P. (Hg.): Leistungsorientiertes Management: Leistungen steigern statt Kosten senken. Frankfurt.

Frey, D./Nikitopoulos, A./Peus, C./Weisweiler, S./Kastenmüller, A. (2010): Unternehmenserfolg durch ethikorientierte Unternehmens- und Mitarbeiterführung. In U. Meier, U/Sill, B. (Hg.): Führung. Macht. Sinn. Regensburg.

Frey, D./Peus, C./Jonas, E. (2004): Soziale Organisationen als Center of Excellence mit Menschenwürde – zur Professionalisierung der Mitarbeiter- und Unternehmensführung. In: Maelicke, B. (Hg.): Personal als Erfolgsfaktor in der Sozialwirtschaft. Baden-Baden.

Frey D./Peus, C./Traut-Mattausch E. (2005): Innovative Unternehmenskultur und professionelle Führung – entscheidende Bedingungen für eine erfolgreiche Zukunft? In: Kudernatsch, D./Fleschhut, P. (Hg.): Management Excellence – Strategieumsetzung durch innovative Führungs- und Steuerungssysteme. Stuttgart.

Frey, D./Schulz-Hardt, S. (2000): Zentrale Führungsprinzipien und Center-of-Excellence-Kulturen als notwendige Bedingung für ein funktionierendes Ideenmanagement. In: Frey, D./Schulz-Hardt, S. (Hg.): Vom Vorschlagswesen zum Ideenmanagement. Göttingen.

Hauser, A./Schmidt-Huber, M./Weisweiler, S./Frey, D. (2013, August): Professional development in academia: time to change the tune. Vortrag auf der 15.Tagung der Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), München.

Herzberg, F./Mausner, B./Snyderman, B. (1959): The motivation to work. New York.

Hubrath, M./Jantzen, F./Mehrtens, M. (2006): Personalentwicklung in der Wissenschaft. Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Bielefeld.

Mehrtens, M. (2006): Personalentwicklung – ein kritischer Erfolgsfaktor für eine nachhaltige (Qualitäts-)Entwicklung (in) der Universität – Ein Praxisbericht. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und der Forschung (P-OE), 1. Jg., H.1, S. 13-15.

Peus, C./Braun, S./Weisweiler, S./Frey, D. (2010): Kompetent führen, führend forschen? Professionalisierung der Führungskompetenz an deutschen Universitäten. In: Organisationsentwicklung, 1. Jg., S. 38-45.

Peus, C./Frey, D. (2009): Humanism at work: Crucial organizational cultures and leadership principles. In: Spitzeck, H./Pirson, M./Amann, W./Khan, S./von Kimakowitz, E. (Ed.): Humanism in Business. Cambridge.

Peus, C./Kerschreiter, R./Frey, D./Traut-Mattausch, E. (2010): What is the value? Economic effects of ethically-oriented leadership. In: Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, Vol. 218, No. 4, pp. 195-197.

Peus, C./Kerschreiter, R./Traut-Mattausch, E./Frey, D. (2010): Ethics and economic success: Do they contradict each other or belong together? In: Journal of Psychology, Vol. 218, No. 4, pp. 198-212.

Peus C./Traut-Mattausch E./Kerschreiter R./Frey D./Brandstätter, V. (2004): Ökonomische Auswirkungen professioneller Führung. In: Dürndorfer, M./Friederichs, P. (Hg.): Human Capital Leadership. Hamburg.

Rowley, D. J./Sherman, J. (2003): The special challenges of academic leadership. In: Management Decision, Vol. 41, No. 10, pp. 1058-1063.

Schulz-Hardt, S./Frey, D. (1997): Das Sinnprinzip: Ein Standbein des homo psychologicus. In: Mandl, H. (Hg): Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen.

Webler, W.-D. (1993): Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: Das Hochschulwesen, 3. Jg., S. 119-144.

■ **Dr. Dieter Frey**, Prof., Lehrstuhlinhaber Sozialpsychologie und Leiter des LMU Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität – Lehrstuhl für Sozialpsychologie, E-Mail: dieter.frey@psy.lmu.de

■ **Tanja Peter**, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Trainerin, Ludwig-Maximilians-Universität, LMU Center for Leadership and People Management, E-Mail: tanja.peter@psy.lmu.de

■ **Dr. Silke Weisweiler**, PD, Leitung Ludwig-Maximilians-Universität, LMU Center for Leadership and People Management, E-Mail: silke.weisweiler@psy.lmu.de

demnächst erhältlich im UVW:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

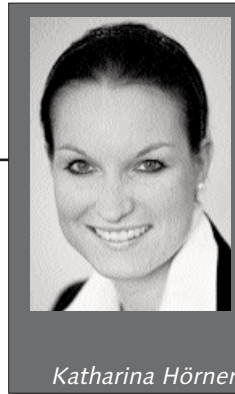
Die Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok - Suizidalität – Stalking und Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten geboten. Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Die umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.

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

*Katharina Hörner, Sibylla Krane,
Jörg Schelling, Susanne Braun
& Dieter Frey*

Eine fächerübergreifende Kooperation zur Führungskräfte- und Teamentwicklung an der LMU München



Katharina Hörner



Sibylla Krane



Jörg Schelling



Susanne Braun



Dieter Frey

In den letzten Jahren ist die Personalentwicklung an deutschen Hochschulen verstärkt in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion gerückt und damit auch die Frage, wie das Lehr- und Forschungspersonal bestmöglich durch gezielte Entwicklungsmaßnahmen gefördert werden kann. Wir wollen mit dem folgenden Beitrag dieses relevante Thema in der Hochschulorganisation aufgreifen und ein beispielhaftes Kooperationsprojekt zur Führungskräfte- und Teamentwicklung zwischen dem LMU Center for Leadership and People Management (CLPM) und dem Bereich Allgemeinmedizin der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München skizzieren. Der Artikel beschreibt das Projekt und fokussiert dabei auf die wissenschaftliche Fundierung der Entwicklungsmaßnahmen, die gezielte Nutzung von Synergieeffekten innerhalb der Hochschule sowie die langfristige Begleitung der Maßnahmen. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen für andere Einheiten an deutschen Hochschulen zusammengefasst.

1. Führungskräfte- und Teamentwicklung an Hochschulen – Die Ausgangslage

Lange Zeit standen vor allem die exzellenten fachlichen Fähigkeiten von Wissenschaftlern im Vordergrund. So ist es der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) gelungen, viele exzellente Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus der ganzen Welt nach München zu holen und ihnen sehr gute Arbeitsbedingungen zu bieten. Allerdings ist der Erfolg an Hochschulen (wie auch in der Wirtschaft) immer seltener das Produkt der Arbeit eines einzelnen Experten, sondern vielmehr ein Resultat guter und effektiver Teamarbeit. Neben der fachlichen Expertise spielt also auch die professionelle Führung des eigenen Teams eine zentrale Rolle. Dementsprechend ist in den letzten Jahren die gezielte Personalentwicklung für das Lehr- und Forschungspersonal an Hochschulen in Deutschland immer wichtiger geworden. Deutschlandweit hat fast jede größere Universität mittlerweile ein eigenes Personalentwicklungsprogramm. Allerdings unterscheiden sich diese Programme zum Teil erheblich in der Art der Qualitätssicherung und der wissenschaftlichen Fundierung. Weiterhin gibt es große Unterschiede bezüglich der Berücksichtigung des spezifischen Arbeitskontexts Hochschule, der langfristigen Begleitung der

Maßnahmen sowie der gezielten Nutzung der vorhandenen Expertise an der Hochschule. Mit dem folgenden Beitrag wollen wir ein fächerübergreifendes Kooperationsprojekt zur Führungskräfte- und Teamentwicklung zwischen dem LMU Center für Leadership and People Management und dem Bereich Allgemeinmedizin der LMU München präsentieren, das hinsichtlich der genannten Kriterien fortschrittlich und innovativ ist.

1.1 Das LMU Center for Leadership and People Management

Um eine professionelle Führungs- und Zusammenarbeitskultur zu etablieren und dadurch Exzellenz in Lehre und Forschung gezielt zu fördern, hat die LMU München im Rahmen der bundesweiten Exzellenzinitiative im Jahre 2007 das Center for Leadership and People Management (CLPM) ins Leben gerufen. Unter dem Leitgedanken „Exzellente führen. Führend forschen.“ sollen flächendeckend die Professor/innen und der wissenschaftliche Nachwuchs der LMU in einer ethikorientierten Führungskultur und einer Kultur der guten Zusammenarbeit ausgebildet werden (Peus/Braun/Weisweiler/Frey 2010). Hierzu wird das Lehr- und Forschungspersonal der LMU in den Bereichen Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenz geschult und mit verschiedenen Maßnahmen bei der Bewältigung individueller Herausforderungen unterstützt. Die Personalentwicklungsmaßnahmen des CLPM sind dabei unmittelbar an der Hochschulstrategie der LMU ausgerichtet (Exzellenz in der Forschung, Förderung des akademischen Nachwuchses, Interdisziplinarität, Internationalität und Gleichstellung) und orientieren sich an den speziellen Bedürfnissen des Lehr- und Forschungspersonals aller Fachbereiche. Das

Leistungsangebot umfasst Basisseminare und Intensiv-Workshops zu den Themen Führung, Zusammenarbeit, Motivation und Kommunikation, individuelle Beratungsgespräche, Coaching, Führungsstilanalysen sowie Führungskräfte- und Teamentwicklungsmaßnahmen für Lehrstühle und Forschungseinrichtungen.

Um auch die Exzellenz in der Lehre verstärkt zu fördern, wurde 2012 durch das CLPM und im Rahmen des Qualitätspakts Lehre weiterhin das Multiplikatoren-Projekt gegründet. Jährlich werden im Rahmen dieses Projekts engagierte Lehrende aus allen Fakultäten der LMU in den Bereichen Führung, Motivation, Lehr- sowie Beratungskompetenzen zu so genannten Multiplikatoren guter Lehre weitergebildet. Vision des Multiplikatoren-Projekts ist es, ein flächendeckendes Bewusstsein für gute Lehre an der LMU zu schaffen. Insgesamt fördert das CLPM mit seinem breiten allgemeinen Angebot und dem spezifischen Multiplikatoren-Projekt Exzellenz in Lehre und Forschung an der LMU.

Auch das Lehr- und Forschungspersonal der Medizinischen Fakultät nimmt das Angebot und die individuellen Begleitmaßnahmen des CLPM in Anspruch. Wir wollen mit dem folgenden Beitrag ein beispielhaftes Projekt aus dem Bereich Allgemeinmedizin vorstellen. Das Kooperationsprojekt zur Führungskräfte- und Teamentwicklung zwischen dem CLPM und dem Bereich Allgemeinmedizin zeigt exemplarisch, wie eine professionelle Führungs- und Zusammenbaukultur für Exzellenz in Lehre und Forschung gefördert werden kann. Das beschriebene Projekt zeichnet sich dabei insbesondere durch die wissenschaftliche Fundierung, die gezielte Nutzung von Synergieeffekten innerhalb der Hochschule und durch die langfristige Begleitung der Maßnahmen aus. Es soll im Folgenden auf diese Aspekte sowie auf Herausforderungen und strukturelle Besonderheiten des Bereichs Allgemeinmedizin eingegangen und allgemeine Handlungsempfehlungen für individuelle Begleitmaßnahmen dieser Art abgeleitet werden.

2. Herausforderungen am Bereich Allgemeinmedizin der LMU

Um den Anteil der Fachärzte für Allgemeinmedizin an der primärärztlichen Versorgung zu erhöhen bzw. die hausärztliche Versorgung sicherzustellen, wird sowohl auf universitärer als auch auf politischer Ebene versucht, Anreize für die Aus- und Weiterbildung zum Hausarzt zu schaffen (Beuermann/Schwantes/Welke/Rufer 2010). In der deutschen Hochschullandschaft finden sich jedoch innerhalb des Faches Allgemeinmedizin sehr unterschiedliche Strukturen. In Bayern wurde beispielsweise zum Wintersemester 2009/2010 der bayernweit erste Stiftungslehrstuhl für Allgemeinmedizin an der Technischen Universität München gegründet. Vier Jahre später folgte ein weiterer Lehrstuhl für Allgemeinmedizin an der Universität Erlangen und im Sommer 2013 die Ausschreibung für Würzburg.

Der Bereich Allgemeinmedizin an der LMU ist jedoch weiterhin als ein nicht unabhängiger Bereich innerhalb einer internistischen Klinik angesiedelt. Die Lehre wird überwiegend von unbezahlten Lehrärzten in der Praxis geleistet. Eine Kerngruppe der Lehrenden gestaltet die Vorlesungen

und die Seminare. Am Bereich selbst sind eine Sekretariatsstelle und eine Koordinationsstelle verankert. Einer der Lehrärzte ist zudem für einen Tag pro Woche fest universitär angestellt. Die Allgemeinmedizin verfügt über kein eigenständiges und selbstverwaltetes Budget.

Diese besondere strukturelle Situation, die aber in Deutschland weiterhin kein Einzelfall ist, erfordert umso mehr eine durch interne und externe Maßnahmen unterstützte Professionalisierung der Führungs- und Zusammenbaukultur für Exzellenz in Lehre und Forschung. Aus diesem Grund hat der Bereich Allgemeinmedizin der LMU in Zusammenarbeit mit dem CLPM vor vier Jahren das Kooperationsprojekt zur Führungskräfte- und Teamentwicklung angestoßen.

3. Kooperationsprojekt zur Führungskräfte- und Teamentwicklung

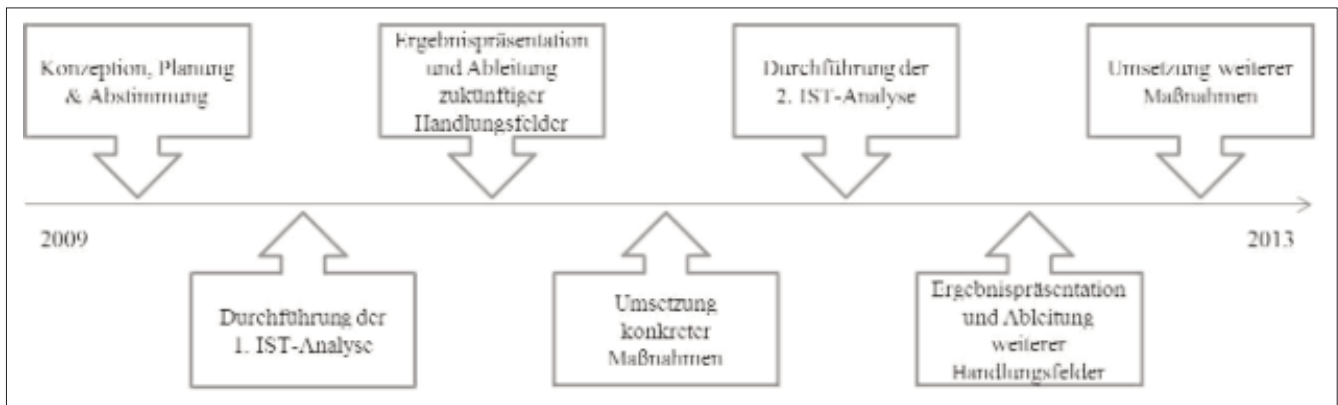
Das Kooperationsprojekt zur Führungskräfte- und Teamentwicklung am Bereich Allgemeinmedizin der LMU wurde 2009 ins Leben gerufen. Initiiert wurde das Projekt durch den damaligen stellvertretenden Leiter des Bereichs Allgemeinmedizin und eine Mitarbeiterin des CLPM. In der Zwischenzeit hat sich das Projektteam um jeweils eine weitere Mitarbeiterin des Bereichs und des Centers vergrößert. Der damalige stellvertretende Leiter des Bereichs Allgemeinmedizin ist als niedergelassener Facharzt für Allgemeinmedizin tätig. Mittlerweile hat er die Leitung des Forschungsbereichs übernommen und ist für einen Tag pro Woche fest universitär angestellt. Die weitere Mitarbeiterin des Bereichs ist als Koordinatorin am Bereich tätig. Die beiden Mitarbeiterinnen des CLPM sind einerseits als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen tätig und forschen in den Bereichen Führung und Zusammenarbeit und trainieren¹ und beraten andererseits Zielgruppen aus Wissenschaft und Wirtschaft in Mitarbeiterführung und Teamarbeit. Diese fächerübergreifende Kooperation zwischen dem Bereich Allgemeinmedizin und dem CLPM ermöglicht es, die Ressourcen aus den beiden unterschiedlichen internen Fachbereichen zusammenzuführen und damit einen nachhaltigen Entwicklungsprozess an der Universität voranzutreiben.

Die wichtigsten Ziele des Projekts sind neben dem systematischen Abfragen einzelner Prozesse, die Analyse der Stärken und Entwicklungspotenziale im Bereich Führung und Teamarbeit/Zusammenbau und die Begleitung der Entwicklungsprozesse einzelner Mitarbeiter. Ein weiterer zentraler Baustein ist ein detailliertes, persönliches Führungsprofil, das inklusive wissenschaftlich fundierter Vorschläge zur Optimierung, für den Bereichsleiter und den Koordinator des Bereichs erstellt wird. Abbildung 1 gibt einen Überblick über den Projektplan und die einzelnen Bausteine des Projekts.

Konkret verlief das Kooperationsprojekt in folgenden Schritten:

¹ In der Psychologie wird üblicherweise der Begriff „Training“ verwendet, um Personalentwicklungsmaßnahmen zu beschreiben, die der Kompetenzerweiterung von Mitarbeitern dienen. In einer Definition von Kauffeld 2010 dienen Trainings „der systematischen Aneignung von Fähigkeiten, Konzepten oder Einstellungen, die zu verbesserter Leistung in einer anderen Umgebung führen“ (S. 3).

Abbildung 1: Projektplan zur Führungskräfte und Teamentwicklung



- (1) Konzeption, Planung und **Abstimmung der Befragungsinhalte** in Kooperation mit dem CLPM und dem Bereich Allgemeinmedizin.
- (2) **1. IST-Analyse:** Befragung des gesamten Teams des Bereichs Allgemeinmedizin durch das CLPM zu zwei Messzeitpunkten mit einem Onlinefragebogen zu den Themen Führung (Erhebungszeitpunkt 1) und Teamarbeit/Zusammenarbeit (Erhebungszeitpunkt 2) im Abstand von ungefähr zwei Wochen.
- (3) **Datenanalyse und Aufbereitung der Ergebnisse** durch das CLPM: Erstellung einer Ergebnispräsentation und individueller Führungsprofile für den Bereichsleiter und den stellvertretenden Bereichsleiter.
- (4) **Reporting der Ergebnisse** an die Führungskräfte durch eine Mitarbeiterin des CLPM.
- (5) **Ergebnispräsentation und -diskussion** gemeinsam mit allen Teammitgliedern und moderiert durch eine Mitarbeiterin des CLPM.
- (6) Gemeinsame **Ableitung von zukünftigen Handlungsfeldern** und konkreten Maßnahmen zur weiteren Optimierung der Führung und Zusammenarbeit.
- (7) **2. IST-Analyse:** Follow-Up Befragung des Teams durch das CLPM.
- (8) Siehe Schritte 3-6.

Im Folgenden wollen wir nun auf die besonderen Merkmale des Kooperationsprojekts eingehen. Diese sind die wissenschaftliche Fundierung der Entwicklungsmaßnahmen, die gezielte Nutzung von Synergieeffekten innerhalb der Hochschule sowie die langfristige Begleitung der Maßnahmen.

3.1 Wissenschaftliche Fundierung

Ein wichtiger Aspekt des Projekts zur Führungskräfte und Teamentwicklung ist die wissenschaftliche Fundierung. Konkret bedeutet dies, dass alle Maßnahmen auf aktuellen Erkenntnissen aus der Forschung basieren und dass bei den Befragungen auf validierte Skalen zurückgegriffen wird.

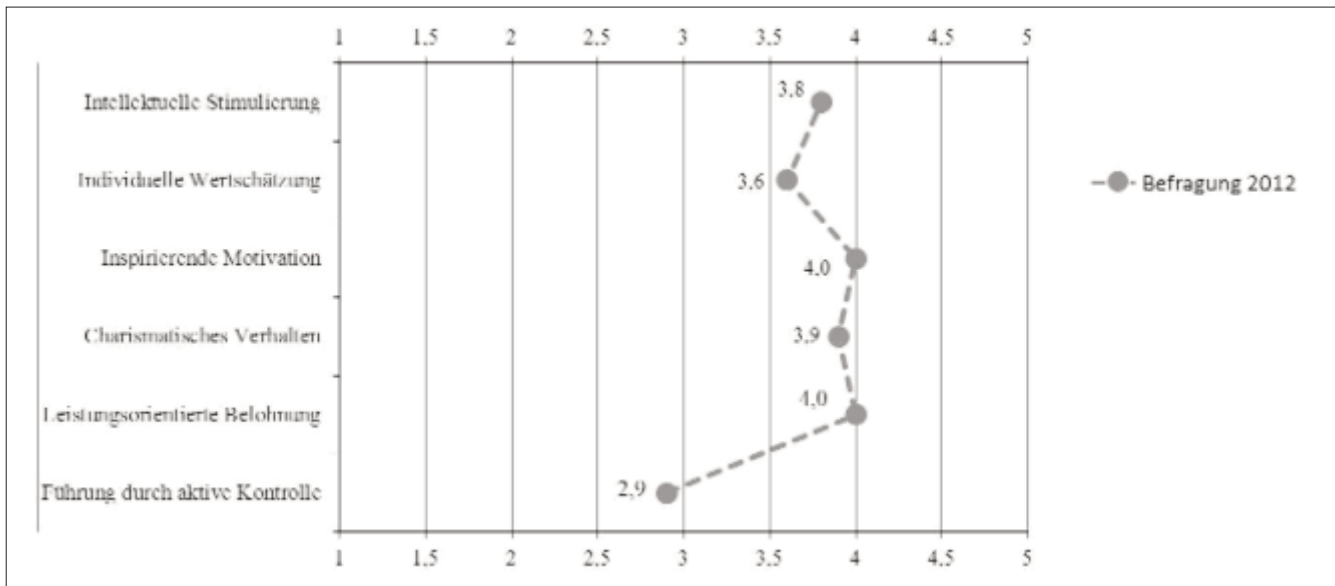
Zu Beginn des Projekts wurden durch die Projektverantwortlichen die zwei Blöcke Führung und Teamarbeit/Zusammenarbeit als strategische Handlungsfelder festgelegt.

Die empirische Analyse des Ist-Zustands im Bereich Führung basiert auf drei etablierten Führungsstilen der aktuellen Führungsforschung: transaktionale, transfor-

mationale und authentische Führung. Transaktionale Führung kann als Basis des Führungsverhaltens aufgefasst werden. Das Hauptmerkmal dieses Führungsstils ist die Austauschbeziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitern (Bass 1985). Transaktionale Führungskräfte geben ihren Mitarbeitern klare Aufgaben und Ziele und diese werden dann je nach Leistung belohnt bzw. kritisiert. Dieser Führungsstil führt dann zum Erfolg, wenn Mitarbeiter in einem stabilen und vorhersehbaren Umfeld arbeiten. Sobald sich jedoch die Rahmenbedingungen schnell ändern, innovatives Verhalten oder Spitzenleistungen gefordert sind, sind zusätzlich zur transaktionalen Führung weitere Führungsstile wie zum Beispiel transformationale und authentische Führung erforderlich. Die Hauptmerkmale transformationaler Führung sind eine hohe Mitarbeiterorientierung und die Vorbildfunktion der Führungskraft (Bass 1985). Transformationale Führungskräfte fungieren als Mentor und Coach für ihre Mitarbeiter, sie vermitteln Zukunftsvisionen und rücken die individuellen Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter in den Vordergrund. Aktuelle Forschungsbefunde zeigen, dass transformationale Führung gerade auch im Hochschulkontext, wo innovatives Verhalten und Spitzenleistung gefordert sind, sehr effektiv ist. So konnte gezeigt werden, dass transformationales Führungsverhalten im Hochschulkontext sich sowohl positiv auf die individuelle Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter auswirkt als auch positiv mit der objektiv gemessenen Publikationsleistung des Teams zusammenhängt (Braun/Peus/Weisweiler/Frey 2013).

In Ergänzung zur transaktionalen und transformationalen Führung wird noch die authentische Führung mit einbezogen. Dieser Führungsstil berücksichtigt verstärkt Überlegungen zu Vertrauen und Moral im Führungsalltag (Avolio/Gardner 2005). Das Handeln von authentischen Führungskräften orientiert sich dabei an moralischen Prinzipien und zeichnet sich durch Transparenz, Berechenbarkeit, Ehrlichkeit und Integrität aus. Aktuelle empirische Befunde zeigen die positiven Auswirkungen von authentischer Führung auf die objektive individuelle Arbeitsleistung der Mitarbeiter (Peterson/Walumbwa/Avolio/Hannah 2012), die Kreativität der Mitarbeiter (Rego/Sousa/Marques/Cunha 2012) sowie die Verbundenheit mit der Organisation (Peus/Wesche/Streicher/Braun/Frey 2012). Diese Befunde aus verschiedenen Organisationen verdeutlichen

Abbildung 2: Auszug aus der Ergebnispräsentation im Bereich Führung



die Relevanz dieses Führungsstils auch für den Hochschulkontext.

Abbildung 2 zeigt einen Auszug aus den Ergebnissen zum Themenblock Führung am Bereich Allgemeinmedizin (für eine detaillierte Ergebnisübersicht siehe Schelling/Braun 2011).

Für den Erfolg von Teams ist aber nicht nur das Verhalten der Führungskraft entscheidend. Eine zentrale Rolle nimmt auch die effektive Zusammenarbeit im Team ein (Keller 2006). Daher wird in der empirischen Analyse des Ist-Zustands auch auf den Bereich Teamarbeit und Zusammenarbeit eingegangen. Zu Beginn wird dabei das Zusammen Arbeitsklima untereinander abgebildet. Hier wird in Anlehnung an Borrill und West (2002) das gegenseitige Vertrauen, die wahrgenommene Fairness im Team, die gegenseitige Wertschätzung, die offene Kommunikation im Team und das Äußern von konstruktiver Kritik erfasst. Da am Bereich Allgemeinmedizin die Lehre überwiegend von unbezahlten Lehrärzten geleistet wird, spielen darüber hinaus auch die Motivation (in Anlehnung an Ryan/Connell 1989) und die Zufriedenheit der Mitarbeiter mit verschiedenen Bereichen ihrer Arbeitsumgebung (in Anlehnung an Neuberger/Allerbeck 1978) eine wichtige Rolle für die effektive Zusammenarbeit im Team. Denn eine gravierende Folge von geringer Motivation und Zufriedenheit am Arbeitsplatz ist die innere Kündigung, die wiederum mit hohen Folgekosten für das Team und die Organisation einhergeht.

3.2 Synergieeffekte innerhalb der Hochschule

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Kooperationsprojekts zur Führungskräfte- und Teamentwicklung ist die gezielte Nutzung von Synergieeffekten innerhalb der Hochschule. Konkret bedeutet dies, dass das Wissen aus unterschiedlichen Fachbereichen zusammengeführt wird, um es dementsprechend handlungswirksam zu machen und um einen internen Entwicklungsprozess voranzutreiben. Im Rahmen des Kooperationsprojekts zwischen dem CLPM und dem Bereich Allgemeinmedizin äußert

sich dieser Aspekt in Form einer engen Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern und der gemeinsamen Konzeption und Festlegung der Inhalte. Auf diese Weise wird das psychologische Fachwissen (wissenschaftlicher und praktischer Natur) bestmöglich mit dem detaillierten Wissen über die Gruppe, über Arbeitsabläufe, individuelle Stärken und Entwicklungspotenziale kombiniert. Für den Bereich Allgemeinmedizin bedeutet dies, dass der angestoßene Entwicklungsprozess einerseits auf den aktuellen Erkenntnissen der psychologischen Forschung und Praxis basiert und andererseits an den individuellen Herausforderungen und Bedürfnissen der Gruppe ausgerichtet ist.

Darüber hinaus profitiert das CLPM als Forschungseinheit ebenfalls von dieser Kooperation. Die gesammelten Daten aus den Praxisprojekten werden für größere Forschungsvorhaben, die zu den Themen Führung und Zusammen Arbeitskulturen im Hochschulkontext am CLPM durchgeführt werden, genutzt. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten finden dann wiederum Anwendung in den praktischen Entwicklungsmaßnahmen. Insgesamt gelingt es auf diese Art und Weise evidenzbasierte Maßnahmen für den spezifischen Arbeitskontext Hochschule zu entwickeln.

Die gezielte Nutzung von Synergieeffekten zwischen dem CLPM und dem Bereich Allgemeinmedizin ermöglicht im Rahmen des Projekts nicht nur die detaillierte Analyse der Gruppe, sondern auch die Ableitung evidenzbasierter Fördermaßnahmen. Dementsprechend wird das Wissen aus beiden Bereichen handlungswirksam gemacht und der Entwicklungsprozess am Bereich Allgemeinmedizin angestoßen. Im Folgenden werden nun exemplarisch einige Maßnahmen und Veränderungen am Bereich Allgemeinmedizin skizziert.

3.2.1 Strukturelle Veränderungen

Die Leitung des Bereichs Allgemeinmedizin unterlag beim Auftakt der Kooperation im Jahr 2009 nur dem Leiter und unterstützend dem Koordinator des Bereichs, die beide als Hausärzte in eigenen Praxen niedergelassen

Abbildung 3: Strukturelle Änderungen am Bereich Allgemeinmedizin der LMU



sind. Als Maßnahme wurde im Anschluss an die IST-Analyse eine strukturelle Veränderung angestoßen. In Folge dessen kam es zu einer Aufteilung in zwei Schwerpunkte (Lehre und Forschung), wobei der Koordinator die Leitung des Forschungsbereichs übernahm. Auf diese Weise wurden die Aufgabenbereiche klarer getrennt und eine Doppelspitze geschaffen, die sich bei zentralen Entscheidungen untereinander abstimmt. Seit der letzten Befragung im Jahr 2009 wird der Bereich Allgemeinmedizin des Weiteren durch sechs studentische Mitarbeiter unterstützt, die eigenverantwortlich durch den Bereich koordiniert ihre Projekte bearbeiten. Die Änderungen in der Struktur des Bereichs Allgemeinmedizin der LMU sind in Abbildung 3 dargestellt.

3.2.2 Individuelle Kompetenzentwicklung

Neben diesen strukturellen Veränderungen wurden im Anschluss an die erste IST-Analyse eine Reihe weiterer Entwicklungsmaßnahmen angeregt. Ausgangspunkt waren dabei die folgenden definierten Ziele:

1. Gezielte Nutzung der hochschulinternen Angebote zur Professionalisierung
2. Erkenntnisgewinn bezüglich der eigenen Stärken und Entwicklungspotenziale
3. Optimierung der internen Kommunikations- und Zusammenarbeitsstrukturen
4. Einbindung aller Mitglieder des Bereichs in den Entwicklungsprozess
5. Nutzung der Ergebnisse zur Förderung der Sichtbarkeit an der Hochschule

Konkret wurden professionelle Personalentwicklungsmaßnahmen durch die Mitarbeiter in Anspruch genommen. Einige Lehrbeauftragte nahmen an Kursen des CLPM teil. Der Leiter des Forschungsbereichs hat zudem nach Abschluss des zweiteiligen Basisseminars und allen benötigten Aufbau Seminaren das „Zertifikat für Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenz“ erworben.

3.2.3 Implementierung neuer Kommunikationsstrukturen

Zur Optimierung der Kommunikation innerhalb des Bereichs Allgemeinmedizin wurden darüber hinaus ein monatlicher Jour fixe und regelmäßige studentische Projektbesprechungen eingeführt. Diese Treffen bieten nun trotz

struktureller Schwierigkeiten (räumliche Entfernung der Praxisstandorte der Lehrbeauftragten und hohe Arbeitsbelastung in der Patientenversorgung) eine Möglichkeit zum kontinuierlichen Austausch. Am Jour fixe nehmen regelmäßig die festen Mitarbeiter des Bereichs, die studentischen Mitarbeiter und einige Mitglieder der Lehrbeauftragten teil. Neue, wie laufende Projekte aber auch Änderungen bestehender Strukturen werden bei diesen 12-mal jährlich stattfindenden Treffen besprochen. In unterschiedlichen Intervallen, finden zusätzlich Treffen mit den studentischen Mitarbeitern statt, die eine enge Bindung und die kontinuierliche Unterstützung der studentischen Mitarbeiter durch den Bereich fördern.

Ebenfalls zur Verbesserung der Kommunikation und Transparenz der Aktivitäten des Bereichs, wurde ein mehrmals im Jahr erscheinender Newsletter etabliert. Dieser wird per Email an alle Lehrbeauftragten des Bereichs und an weitere Fakultätsmitglieder (z.B. an den Studiendekan) verschickt und wird auf der Website zum Download bereitgestellt. Der neue Webauftritt der Allgemeinmedizin bietet darüber hinaus sowohl den Studierenden, als auch den Lehrbeauftragten und allen anderen Interessierten einen weiteren Einblick in die Strukturen und das Wirken des Bereichs.

Die durchgeführten Veränderungen und Fördermaßnahmen am Bereich Allgemeinmedizin der LMU sind in Abbildung 4 überblicksartig dargestellt.

3.3 Langfristigkeit

Der dritte wichtige Aspekt des Projekts zur Führungskräfte- und Teamentwicklung ist die langfristige Begleitung der Maßnahmen. Drei Jahre nach der ersten Befragung und nach den durchgeführten Maßnahmen, wurde aus diesem Grund 2012 eine zweite Analyse der Gruppe durchgeführt, die die strukturellen Veränderungsprozesse analysieren, nachhaltige Änderungen auf den Dimensionen Führung und Teamarbeit/Zusammenarbeit feststellen und weitere Fördermaßnahmen identifizieren sollte. Da der Bereich seit der letzten Befragung des Weiteren durch sechs studentische Mitarbeiter unterstützt wird, sollte in dieser Follow-Up Befragung darüber hinaus nach den unterschiedlichen Zielgruppen (Bereichsleiter, Lehrbeauftragte, studentische Mitarbeiter) differenziert werden um weitere Maßnahmen zur Opti-

Abbildung 4: Durchgeführte Maßnahmen am Bereich Allgemeinmedizin der LMU



mierung der Zusammenarbeit auch zwischen den einzelnen Subgruppen ableiten zu können.

Diese langfristige Begleitung ermöglicht einerseits die Bewertung der Wirksamkeit der bereits angestoßenen Maßnahmen und Veränderungen und andererseits die Identifikation weiterer Handlungsfelder, die sich möglicherweise durch die strukturellen Veränderungsprozesse ergeben.

Für den Bereich Allgemeinmedizin ergab die zweite Analyse der Gruppe im Jahr 2012 zwei neue Handlungsfelder. Dies betrifft einerseits die Kommunikation von Verantwortlichkeiten sowie die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Subgruppen des Bereichs. In diesem Sinne wurden weitere spezifische Fördermaßnahmen abgeleitet:

1. Klärung der Verantwortlichkeiten aller Mitarbeiter, insbesondere der Bereichsleiter und transparente Kommunikation dieser Verantwortlichkeiten
2. Förderung der direkten Kommunikation zwischen den Subgruppen (insbesondere zwischen Studenten und Lehrbeauftragten)
3. Bildung von gemischten Projektgruppen (Studenten und Lehrbeauftragte)
4. Durchführung von teambildenden Maßnahmen mit dem gesamten Bereich

Im Folgenden wollen wir nun auf besondere hochschul- und maßnahmen-spezifische Herausforderungen einge-

hen, unsere Erfahrungen zusammenfassen und allgemeine Handlungsempfehlungen für andere Bereiche ableiten.

4. Schlussfolgerungen

Zunächst wollen wir die spezifischen Herausforderungen schildern, die sich bei individuellen Begleitmaßnahmen im Hochschulkontext ergeben. Eine Besonderheit stellt die Durchführung dieser Maßnahmen ohne eigenes Budget dar. Während in der Wirtschaft meist große Beträge für Entwicklungsmaßnahmen dieser Art vorgesehen sind, ist es an Hochschulen noch häufig der Fall, dass es dafür kein eigenes Budget gibt. Darüber hinaus existiert in Wirtschaftsunternehmen häufig ein standardisierter Befragungs-, Auswertungs- und Umsetzungsprozess. Auch dies ist an Universitäten nicht denkbar. Hier ist jede Einheit und jeder Lehrstuhl mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Dies erfordert einerseits die individuelle Anpassung der Inhalte und andererseits die detaillierte Klärung von Fragen zur Durchführung und Umsetzung. Dementsprechend muss häufig individuell geklärt werden, wer genau befragt wird, welche Inhalte relevant sind und wem die Ergebnisse transportiert werden. Diese Besonderheiten im Hochschulkontext erweisen sich als Herausforderung und Chance zugleich. Mit dem hier beschriebenen Kooperationsprojekt haben wir einige Möglichkeiten aufgezeigt, wie diesen spezifischen Herausforderungen begegnet werden kann und wie man sie gezielt für sich nutzen kann. Hier kommt insbesondere der Nutzung der Expertise an der Hochschule eine wichtige Rolle zu. Durch fächerübergreifende Kooperationsprojekte, bei denen die Ressourcen aus unterschiedlichen internen Fachbereichen zusammengeführt werden, können auch ohne eigenes Budget und ohne standardisierte Prozesse interne Entwicklungsprozesse an der Hochschule angestoßen werden.

Wir wollen abschließend noch auf die maßnahmen-spezifischen Herausforderungen eingehen. Diese reichen von geringen Rücklaufquoten über Vertraulichkeitsaspekte und Umgang mit den Befragungsergebnissen bis hin zu Problemen bei der Umsetzung von konkreten Maßnahmen. Zunächst kommt im Vorfeld einer solchen Maßnahme der Teilnahme-Motivierung und der transparenten Informationspolitik gegenüber den Mitarbeitern eine große Bedeutung zu. Dabei ist zu beachten, dass die Mitarbeiter detailliert über den Sinn, die Inhalte und die konkrete Vorgehensweise aufgeklärt werden. Je früher die Mitarbeiter in den Prozess eingebunden werden, desto höher wird auch die gefühlte Teilnahmeverpflichtung sein. Ein zweiter wichtiger Punkt betrifft die häufig geäußerte Sorge von Mitarbeitern, dass die eigenen Antworten nicht anonym sind und negativ auf sie zurückfallen könnten. Auch hier hilft die offene Darlegung des genauen Prozesses und des Befragungsformats in Form einer anonymen Onlinebefragung. Darüber hi-

naus ist es wichtig, dass die vertrauliche Auswertung der Ergebnisse zugesichert wird und nur die aggregierten Ergebnisse an den Bereich weitergeleitet werden. Bei der Führungsstilanalyse wird nur dann ein individuelles Führungsprofil für die Führungskräfte erstellt, wenn mindestens fünf Mitarbeiter ihre Fremdeinschätzung abgegeben haben. Auf diese Weise kann die Anonymität der einzelnen Mitarbeiter gewährleistet werden. Offenheit und Transparenz spielen auch im Umgang mit den Ergebnissen der Befragung eine entscheidende Rolle. Hier finden bestenfalls eine gemeinsame Diskussion der Ergebnisse im Team sowie die gemeinsame Identifikation von Optimierungsbereichen und Ableitung spezifischer Fördermaßnahmen statt. In diesem Prozess ist auch die Auseinandersetzung mit den Grenzen der Veränderbarkeit und mit Problemen und Hindernissen, die während der Umsetzung der Veränderungen auftreten können, wichtig. Dabei geht es vor allem darum, späteren Enttäuschungen entgegenzuwirken, denn häufig sind die fakultären Rahmenbedingungen schwer zu verändern. Zusammenfassend verdeutlicht das hier beschriebene Kooperationsprojekt zur Führungskräfte- und Teamentwicklung die Relevanz der gezielten Qualitätssicherung von Entwicklungsmaßnahmen im Hochschulkontext. Insbesondere die Einbeziehung des spezifischen Arbeitskontextes Hochschule, die gezielte Nutzung der vorhandenen Expertise an der Hochschule und fächerübergreifender Synergieeffekte, die wissenschaftliche Fundierung der Entwicklungsmaßnahmen sowie die langfristige Begleitung der Maßnahmen sind für das hier beschriebene Projekt hervorzuheben. Darüber hinaus können unsere gesammelten Erfahrungen als Handlungsempfehlungen für andere Einheiten an deutschen Hochschulen dienen. Sie sollen aufzeigen, wie trotz der spezifischen Herausforderungen im Hochschulkontext eine Professionalisierung der Mitarbeiterführung und Teamarbeit realisiert werden kann um damit Exzellenz in Lehre und Forschung zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Avolio, B.J./Gardner, W.L. (2005): Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 16, No. 3, pp. 315-338.
- Bass, B.M. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. New York.
- Beuermann, K./Schwantes, U./Welke, J./Rufer, V. (2010): Allgemeinmedizin im Wandel? Ein Vergleich zweier Befragungen von Medizinstudenten über den Berufswunsch Allgemeinmedizin. In: *Zeitschrift für Allgemeinmedizin*, 12. Jg. 2010, S. 450-454.
- Borrill, C./West, M. (2002): *How good is your team. A guide for team members*. Birmingham: Aston Centre for Health Service Organisation.
- Braun, S./Peus, C./Weisweiler, S./Frey, D. (2013): Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 24, No. 1, pp. 270-283.
- Kauffeld, S. (2010): Standard Betriebliche Weiterbildung. In: Kauffeld, S. (Hg.): *Nachhaltige Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. S. 3. Berlin.
- Keller, R.T. (2006): Transformational leadership, initiating structure, and substitutes for leadership: A longitudinal study of research and development project team performance. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, pp. 202-210.
- Neuberger, O./Allerbeck, M. (1978): *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit: Erfahrungen mit dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)*. Göttingen und Bern.
- Peterson, S.J./Walumbwa, F.O./Avolio, B.J./Hannah, S.T. (2012): The relationship between authentic leadership and follower job performance: The mediating role of follower positivity in extreme contexts. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 23, No. 3, pp. 502-516.
- Peus, C./Braun, S./Weisweiler, S./Frey, D. (2010): Kompetent führen, führend forschen? Professionalisierung der Führungskompetenz an deutschen Universitäten. In: *Organisationsentwicklung*, 29. Jg. 2010, H. 1, S. 38-45.
- Peus, C./Wesche, J.S./Streicher, B./Braun, S./Frey, D. (2012): Authentic leadership: An empirical test of its antecedents, consequences, and mediating mechanisms. In: *Journal of Business Ethics*, Vol. 107, No. 3, pp. 331-348.
- Rego, A./Sousa, F./Marques, C./e Cunha, M. P. (2012): Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. In: *Journal of Business Research*, Vol. 65, No. 3, pp. 429-437.
- Ryan, R.M./Connell, J.P. (1989): Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 5, pp. 749-761.
- Schelling, J./Braun, S. (2011): *Führung und Zusammenarbeit am Lehrbereich Allgemeinmedizin der LMU München: Trotz erschwerten Bedingungen gute Noten*. In: *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 28. Jg. 2011, S. 1-10.

- **Katharina Hörner**, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Trainerin, Ludwig-Maximilians-Universität, LMU Center for Leadership and People Management, E-Mail: katharina.hoerner@psy.lmu.de
- **Sibylla Krane**, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin, Ludwig-Maximilians-Universität, Medizinische Fakultät, Bereich Allgemeinmedizin, Sibylla.Krane@med.uni-muenchen.de
- **Dr. Jörg Schelling**, Leiter des Forschungsbereichs Allgemeinmedizin, Ludwig-Maximilians-Universität, Medizinische Fakultät, Bereich Allgemeinmedizin, E-Mail: Joerg.schelling@med.uni-muenchen.de
- **Dr. Susanne Braun**, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Trainerin, Ludwig-Maximilians-Universität, LMU Center for Leadership and People Management, E-Mail: sbraun@psy.lmu.de
- **Dr. Dieter Frey**, Prof., Lehrstuhlinhaber Sozialpsychologie und Leiter des LMU Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität – Lehrstuhl für Sozialpsychologie, E-Mail: dieter.frey@psy.lmu.de

Reihe Qualität -
Evaluation -
Akkreditierung.
Praxisinweise zu
Verfahren und
Methoden

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.):
Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Bielefeld 2005, ISBN 3-937026-36-3, 261 Seiten, 34.00 Euro

Cornelia Rövekamp & Anja Freifrau von Richthofen

Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige Personalentwicklung Teilprojekt des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“



Cornelia
Rövekamp



Anja Freifrau
von Richthofen

„Lehraufträge können für einen durch hauptberufliche Kräfte nicht gedeckten Lehrbedarf erteilt werden. Die Lehrbeauftragten nehmen ihre Lehraufgaben selbstständig wahr. Der Lehrauftrag ist ein öffentlich-rechtliches Rechtsverhältnis eigener Art; er begründet kein Dienstverhältnis.“ (Hochschulgesetz NRW 2006, § 43)

Lehrbeauftragte sind keine Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen¹ der jeweiligen Hochschulen, sie sind per Definition (nebenberuflich) selbstständig tätig. Deutschlandweit waren 2012 etwa 90.000 Lehrbeauftragte an Hochschulen tätig, etwa ein Drittel davon sind Frauen (Statistisches Bundesamt 2013). In der Lehre der Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben Lehrbeauftragte eine besondere Bedeutung, da sie eine Brückenfunktion zwischen Unternehmen und Hochschulen wahrnehmen. Sie vermitteln theoretische Grundlagen mithilfe aktueller Beispiele aus ihrer Praxis.

Trotz dieser hohen Bedeutung werden Lehrbeauftragte derzeit kaum in einer langfristigen Personalentwicklung von Hochschulen berücksichtigt. Daher wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojektes Servicestelle Lehrbeauftragtenpool ein besonderer Schwerpunkt auf die Personalentwicklung von Lehrbeauftragten gelegt.

Laut dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft bezieht sich Personalentwicklung in Hochschulen „primär auf das bestehende Personal einer Hochschule“ (Brockschnieder et al. 2009, S. 8). Die Bedeutung für Personalentwicklung von Nachwuchswissenschaftlern ist deutlich gestiegen (vgl. Briedis et al., 2013, S. 8). Das Personal der Hochschule wird dabei weit gefasst, auch Personen, die nicht in der Hochschule angestellt sind, werden berücksichtigt (vgl. u.a. Pellert/Widmann 2008; Brockschnieder et al. 2009). So werden Lehrbeauftragte in Personalentwicklungsmaßnahmen eingebunden, wenn es um hochschuldidaktische Weiterbildung geht. In einigen Hochschulen oder hochschuldidaktischen Netzwerken werden sie nicht nur explizit als Zielgruppe benannt, sondern es wurden eigene Programme für sie eingerichtet². In anderen Netzwerken oder Zentren werden Lehrbeauftragte unter dem Begriff der Lehrenden subsumiert. So können sie ebenso wie andere Lehrende an hochschuldidaktischen Programmen teilnehmen, z.B. an Workshops des hochschuldidaktischen Netzwerkes der Hochschulen für angewandte Wissenschaften in

Nordrhein-Westfalen (hdw nrw) oder des Berliner Zentrums für Hochschullehre (BZHL).

Über die hochschuldidaktische Weiterbildung hinaus werden allerdings kaum Personalentwicklungsmaßnahmen für Lehrbeauftragte angeboten. Dies ist bezogen auf die Gruppe der Professoren oder der wissenschaftlichen Mitarbeiter durchaus anders. So wird beispielsweise Coaching in der Universität Bremen, in der Fachhochschule Köln, in der Georg-August-Universität Göttingen und in anderen Hochschulen für Professoren, speziell für Neuberufene angeboten. Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz bietet ein Co-Professuren-Modell zur Entlastung der Professorinnen und Professoren an (vgl. Böckelmann 2011). Angebote für wissenschaftliche Mitarbeiter, mit speziellen Modulen für Promovierende und Postdocs, sind ebenfalls in vielen Hochschulen fest etabliert (vgl. u.a. Auferkorte-Michaelis et al., 2012). Eine systematische und regelmäßige Personalentwicklung von Lehrbeauftragten wird allerdings nicht befördert. Eine langfristige Personalplanung – insbesondere vor dem Hintergrund der gestiegenen Studierendenzahlen sowie Professorenstellen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013; Berthold et al. 2012) – erfordert jedoch die Integration der Lehrbeauftragten in ein langfristiges Personalentwicklungskonzept. Aus diesen Gründen wurde in dem Projekt Servicestelle Lehrbeauftragtenpool die Gruppe der Lehrbeauftragten explizit in den Fokus genommen.

1. Das Projekt Servicestelle Lehrbeauftragtenpool

Die Servicestelle Lehrbeauftragtenpool ist ein Verbundprojekt der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, der Fachhochschule Düsseldorf, der Hochschule Niederrhein und der Hochschule Rhein-Waal.

Der Hintergrund dieses Projektes besteht darin, dass die deutschen Hochschulen sich in den kommenden Jahren stetig steigenden Studierendenzahlen gegenübersehen (vgl. Berthold et al. 2012; Sekretariat der Ständigen

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird im weiteren Text auf die Verwendung beider Geschlechtsformen verzichtet.

² Siehe z.B. Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg (GHD); Das Projekt, in dem hochschuldidaktische Workshops angeboten werden, wird bis Ende 2013 gefördert.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012). Die Hochschulen müssen somit in den nächsten Jahren auf die Entwicklung der Studierendenzahlen mit einer Erhöhung des Anteils an Lehrbeauftragten zur Sicherstellung des Lehrangebots reagieren und gleichzeitig die Lücken in ihren Qualitätsmanagementsystemen schließen. Da die Hochschulen des Verbunds nur begrenzt Professoren einstellen können – befristete Professuren sind eher unattraktiv und selten realisierbar – wird die Zahl der Lehrbeauftragten in den kommenden Jahren an allen vier beteiligten Verbundhochschulen mehr oder weniger stark wachsen müssen, um die Qualität der Lehre aufrecht zu erhalten. Hohe Qualitätsstandards bei der Auswahl, Evaluation und Weiterbildung der hauptamtlich Lehrenden werden bei allen Verbundhochschulen seit Jahren eingesetzt (vgl. bspw. von Richthofen 2008; von Richthofen/Voigt/Lent 2010). Diese Standards sollen nun in dem Projekt Servicestelle Lehrbeauftragtenpool auch für Lehrbeauftragte entwickelt und angewendet werden. Aus diesem Grund soll über die Servicestelle Lehrbeauftragtenpool eine systematische Rekrutierung und Weiterbildung unter Berücksichtigung von Qualitätsstandards ermöglicht werden. Weitere Ziele des Projektes wie die Entwicklung eines Karriereweges für Professuren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die Intensivierung des Anwendungsbezuges und die Förderung von Frauen sind Basis für ein nachhaltiges Konzept im Sinne aller Beteiligten.

2. Teilprojekt „Personalentwicklung“

„Allgemein kann wohl festgehalten werden, dass alle Lehrpersonen mit einer breiten Anforderungspalette und entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert sind: Als Fachleute für das Lehren und Lernen sollen sie sachlich kompetent sein, zudem erfahren und geübt im sozialen Umgang und schließlich über ein fundiertes und reichhaltiges methodisches Repertoire verfügen.“ (Trempe 2012, S. 18)

Personalentwicklung wird definiert als systematische Personalarbeit der Hochschule, in der der Bedarf der Hochschulen sowie ihrer Fachbereiche bzw. Fakultäten berücksichtigt wird (vgl. Webler 2006, S. 4). Dies beinhaltet zum einen die Analyse, welche Kompetenzen erforderlich sind, zum anderen werden Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung geplant und durchgeführt.

Personalentwicklungsmaßnahmen werden an Hochschulen in den letzten Jahren verstärkt eingesetzt (vgl. Klinkhammer 2014). Lehrbeauftragte werden dabei als ‚Lehrende‘ einbezogen. Sie erhalten ebenso wie Hochschulmitarbeiter hochschuldidaktische Weiterbildungen. Personalentwicklung geht allerdings über Angebote von Weiterbildung und Qualifizierung hinaus, sie sollte „auf eine gezielte Kompetenzentwicklung gerichtet [sein] und eine systematische Förderung und Begleitung des akademischen Personals beinhalten“ (Schlüter/Winde 2009, S. 8). Kompetenzen sind nach Erpenbeck & von Rosenstiel (2003) „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (ebd., S. XI). In diesem Sinne steht für Personalentwicklungsmaßnahmen in Hochschulen die Förderung selbstorganisierten Handelns im Vordergrund –

durch Weiterbildung, Coaching und die Förderung der Integration von Lehrbeauftragten in die Hochschule.

Im Projekt Servicestelle Lehrbeauftragtenpool liegt ein Fokus auf der Weiterbildung von Lehrbeauftragten im Bereich der Hochschuldidaktik. Die in diesem Rahmen stattfindenden hochschuldidaktischen Angebote werden von der Fachhochschule Düsseldorf auf der Grundlage einer Bedarfsermittlung, in der die Lehrbeauftragten der Hochschulen nach ihren Wünschen gefragt wurden, geplant. Sie finden in regelmäßigen Abständen in den einzelnen Hochschulen statt. Diese werden im Folgenden nicht weiter dargestellt.

Um die oben genannten Ziele des Projektes zu realisieren, erhalten Lehrbeauftragte die Möglichkeit, an darüber hinausgehenden Personalentwicklungsmaßnahmen teilzunehmen. Diese Maßnahmen sollen nachfrageorientiert entwickelt werden, was eine genaue Analyse der Zielgruppe erforderlich machte.

Im Rahmen einer Anforderungsanalyse wurden 16 Lehrbeauftragte sowie 9 Professoren und Experten befragt, um herauszufinden, welche wesentlichen Aufgaben und welche kritische Situationen Lehrbeauftragte zu bewältigen haben. Es konnten Interviews mit

- Angestellten, die in Unternehmen arbeiten und einen Lehrauftrag neben ihrer beruflichen Tätigkeit ausführen,
- Unternehmer/innen, die selbstständig tätig sind, bspw. als Coaches oder Unternehmensberater/innen, die wenige Angestellte haben oder im Netzwerk arbeiten, sowie
- Soloselbstständigen, die ihren Lebensunterhalt ausschließlich mit Tätigkeiten als Dozent/innen bestreiten, geführt werden.

Abgeleitet aus den Zielen des Projektes und der ersten Erkenntnisse aus der Befragung wurden für diese Gruppen erste Personalentwicklungsmaßnahmen entwickelt.

3. Personalentwicklung für nebenberufliche Lehrbeauftragte

Personalentwicklungsmaßnahmen, die in dem Verbundprojekt über die üblichen hochschuldidaktischen Weiterbildungen hinausgehen, lassen sich in folgende Standbeine einordnen:

- a) Erwerben überfachlicher Kompetenzen: Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen insbesondere bezogen auf die Kommunikation mit Studierenden und mit Hochschulangehörigen;
- b) Integration in die Hochschule: Förderung des Kontaktes zwischen Lehrbeauftragten und Hochschulmitarbeitern sowie unter den Lehrbeauftragten, um den Theorie-Praxis-Transfer und die Diskussionen über hochschuldidaktische Methoden sowie den Umgang mit Studierenden zu unterstützen;
- c) Förderung einer Hochschulkarriere: Förderung von Personen, die eine Promotion und/oder eine Laufbahn als Professorin oder Professor anstreben, mit einem speziell ausgerichteten Coaching- und Weiterbildungsprogramm.

In den Personalentwicklungsmaßnahmen des Verbundprojektes werden – als Querschnittsthema – Gender-

Thematiken berücksichtigt, um (a) die spezielle Situation von Frauen und Männern, die privat in ihren Familien eingebunden sind, zu berücksichtigen, und um (b) die Anzahl von Frauen, die eine Professur anstreben, zu erhöhen.

3.1 Förderung einer Hochschulkarriere

Coaching wird im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen in Hochschulen vermehrt eingesetzt, auch wenn es nach wie vor nicht selbstverständlich ist, dieses Instrument in der Hochschule zu implementieren (vgl. Klinkhammer 2014). Angesprochen werden vorrangig Professoren in ihrer Funktion als Führungskräfte in der Hochschule sowie zum Teil wissenschaftliche Mitarbeiter, die eine Promotion anstreben. Als ein Beispiel sei hier die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses vor der Promotion sowie zwischen Promotion und Professur in der Universität Konstanz genannt. Zwar werden die Lehrbeauftragten durchaus eingeladen, auch an den für hauptamtliche Professoren eingerichteten Workshops teilzunehmen³, aber soweit bekannt ist, bezieht sich dies nicht auf weitere Angebote wie bspw. Coaching. Wird Hochschulangehörigen ein Coaching angeboten, beziehen sich die Themen auf Forschung und Lehre, die Arbeit in der Hochschule, persönliche Herausforderungen (bspw. Umgang mit Stress) sowie die Karriereplanung und die Übergänge zwischen Karrierephasen oder verschiedenen beruflichen Positionen (vgl. Klinkhammer 2014). Die Themen, die auf die Arbeit in Hochschulen ausgerichtet werden, sind für Lehrbeauftragte von geringerem Interesse. Für externe Lehrbeauftragte können hingegen Fragen zur einer Hochschulkarriere von Bedeutung sein.

Aus diesem Grund wird in dem Verbundprojekt Lehrbeauftragten ab 2014 ein Kleingruppencoaching angeboten. In Anlehnung an das Konzept der Erfolgsteams, das in den 1970er Jahren in den USA entwickelt wurde (vgl. Frohnen 2009), treffen sich die Kleingruppen in regelmäßigen Abständen mit und ohne einen Coach, um (erreichte) Ziele zu besprechen. Im Coaching können zusätzlich persönliche Fragestellungen aufgegriffen werden. Ein Thema des Coachings ist die kollegiale Beratung, damit die Teilnehmer sich über die angebotenen Termine hinaus kontaktieren und gegenseitig unterstützen können. Die Auseinandersetzung über die individuelle Situation, Schwierigkeiten in der wissenschaftlichen Arbeit, (un-)passende Handlungsweisen sowie die Selbstreflexion werden im Coaching unterstützt, um Ressourcen zu aktivieren und Veränderungen für das zukünftige Handeln herbeiführen zu können. Coaching bedeutet in diesem Zusammenhang „die Förderung intensiver ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexion“ (Greif 2008, S. 15). Das Coaching wird Personen angeboten, die neben ihrem Interesse für eine Hochschulkarriere auch über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, um den angestrebten Abschluss bzw. die angestrebte Position erreichen zu können. Daher wird vor Beginn des Programms eine Auswahl an Lehrbeauftragten vorgenommen. Da der Anteil an Professorinnen im Vergleich zu Professoren eher gering ist – deutschlandweit etwa 20% (vgl. Statistisches Bundesamt 2013) –, wird ein spezieller Fokus auf Frauen gelegt, die promo-

vieren und später eine Laufbahn als Professorinnen einschlagen möchten.

Neben dem Coachingprogramm werden allen Lehrbeauftragten Workshops zur Förderung überfachlicher Kompetenzen angeboten.

3.2 Förderung überfachlicher Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen sind „Kompetenzen, die in bildungstheoretischer Perspektive nicht spezifischen Fachdisziplinen zugeordnet werden können“ (Grob/Merki/Büeler 2003, S. 312). Darunter werden Fähigkeiten verstanden, die „in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung stehen“ (ebd.). Im Rahmen der Förderung überfachlicher Kompetenzen werden Workshops angeboten, die für die Lehre wichtig sind, die jedoch über die Hochschuldidaktik hinausgehen. Ein Beispiel ist der Workshop zum Thema Selbstmanagement. Der Alltag von Lehrbeauftragten, insbesondere von denen, die selbstständig tätig sind, ist ein Patchwork aus verschiedenen Aufträgen und privaten Aufgaben, die nebeneinander stehen. Der Workshop Selbstmanagement bietet eine Unterstützung, um diese Anforderungen bewältigen zu können. Werden überfachliche Kompetenzen in Personalentwicklungsmaßnahmen aufgegriffen, können Lehrbeauftragte ganzheitlich unterstützt werden – und die unterschiedlichen Anforderungen an die Lehrbeauftragten können berücksichtigt werden. Neben der Möglichkeit, die Lehr-/Lernsituationen zu reflektieren, wird die Selbstregulation zur Bewältigung der verschiedenen Anforderungen im Alltag gefördert. Es wird davon ausgegangen, dass mit solchen Workshopangeboten die Übernahme von Lehraufträgen unterstützt und die Qualität der Lehre verbessert werden kann.

3.3 Förderung der Integration

Bezogen auf die Personalentwicklung von Professoren sind Leitung und Führung wichtige Themen, genannt werden jedoch auch die „Werteorientierung und die Identifikation mit der eigenen Hochschule“ (Mehrtens 2009, S. 110). Lehrbeauftragte sind nicht an die Hochschule gebunden wie Professoren, sie sind aufgrund ihrer Stellung im akademischen Betrieb nicht in die Hochschule integriert: Rein rechtlich sind sie in der Lehre selbstständig tätig, sie zählen nicht originär zum Personal einer Hochschule. Dennoch müssen Lehrbeauftragte nicht nur die Erwartungen von Studierenden berücksichtigen, sondern auch Anforderungen von Hochschulmitarbeitern wie z.B. von Fachvertretern oder von Personen, die in der Verwaltung tätig sind. In Interviews mit Lehrbeauftragten wurde deutlich, dass eine fachliche Auseinandersetzung mit den Fachvertretern oftmals fehlt. Die Integration in eine Hochschule – und in den Verbund der vier Hochschulen des Projektes – erfordert darüber hinaus neben dem Austausch über die Themen, die von Studierenden in der Lehre angeeignet werden, ein Verständnis von Werten und Normen, die in der entsprechenden Hochschule vorherrschen. Um den

³ Siehe hierzu z.B. den Einladungstext auf der Homepage der Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg (GHD).

Kontakt untereinander und zwischen Lehrbeauftragten und Fachvertretern zu fördern, wird daher im Laufe des Projektes eine Internetplattform eingerichtet. Hier sollen die Lehrbeauftragten Fragen zu Lehre und Lernen, aber auch zu Karrierewegen und Kontakten stellen können. Bereits geplante und durchgeführte Lehrbeauftragtentreffen ermöglichen ebenfalls den persönlichen Austausch. Dadurch sollen nicht nur Aspekte der Lehre besprochen werden, auch die Integration in die Hochschule als Organisation wird erleichtert.

Ein weiterer Bericht zu diesem Teilprojekt – insbesondere zur Umsetzung der Personalentwicklungsmaßnahmen – ist geplant.

Danksagung

Das Verbundprojekt „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ – und damit das hier dargestellte Teilprojekt – ist dank der Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre möglich.

Literaturverzeichnis

- Aufekorte-Michaelis, N./Petersen, R./Rudack, H./Schmohr, M./Zimmermann, U. (2012): Eine Universitätsallianz geht neue Wege: ScienceCareerNet Ruhr – eine Kooperation zur akademischen Personalentsicklung. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Jg. 7, H. 3, S. 71-74.
- Bertold, C./Gabriel, G./Herdin, G./von Stuckrad, T. (2012): Modellrechnung zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 152. CHE-Consult. http://www.che-consult.de/downloads/CHE_AP152_Studienanfaengerprognose.pdf. Aufruf 28.11.2013.
- Böckelmann, C. (2011): Co-Professuren – ein Modell struktureller Entlastung des Arbeitsportfolios von Professorinnen und Professoren? Erste Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Jg. 6, H. 2+3, S. 40-45.
- Brendel, S./Eggensberger, P./Glathe, A. (2006): Das Kompetenzprofil von HochschullehrInnen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg. 1, H. 2, S. 55-84.
- Briedis, K./Jaksztat, S./Schneider, J./Schwarzer, A./Winde, M. (2013): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme. Essen.
- Brockschneider, S./Deckert, R./Klaus, G./Mehrtens, M./Senger, U./Thren, M. (2009): Konzeptioneller Rahmen für Personalentwicklung an Hochschulen. In: Schlüter, A./Winde, M. (Hg.): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive, S. 8-32. Essen.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
- Frohnen, A. (2009): Promotionserfolgsteams. Mit Peer Coachingkompetenz zur individuellen Leistungssteigerung. Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC). Jg. 16, H. 2, S. 150-164.

- Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg (GHD): <http://www.hochschuldidaktik.net/index.php?lg=de&main=Veranstaltungen&site=03:00:00>. Aufruf 26.11.2013.
- Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen.
- Grob, U./Merki, K.M./Büeler, X. (2003): Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatoren-systems zu überfachlichen Kompetenzen. Revue suisse des sciences de L'éducation. Jg. 25, H. 2, S. 309-330.
- Klinkhammer, M. (2014): Coaching für Wissenschaftler/innen. In: Wegener, R./Loebbert, M./Fritze, A. (Hg.): Coaching – Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog, S. 73-93. Wiesbaden.
- Mehrtens, M. (2009): Personalentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung. In: Richthofen, A. v./Lentm M. (Hg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, S. 100-111. Bielefeld.
- Pellert, A./Widmann, A. (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Münster.
- Richthofen, A. v. (2008): Qualitätsentwicklung an der Hochschule Niederrhein auf Basis eines zentralen Evaluationsverfahrens. In: Rudinger, Krahn, Rietz (Hg.): Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess, S. 105-118. Bonn.
- Richthofen, A. v./Voigt, I./Lent, M. (2010): Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen. Teil 2 – Erfahrungsberichte. In: Personal- und Organisationsentwicklung. 1/2010, S. 19-23.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2012): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012-2025. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Vorausberechnung_der_Studienanfaengerzahlen_2012-2025_01.pdf. Aufruf 28.11.2013.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen – Vorläufige Ergebnisse. Wiesbaden.
- Tremp, P. (2012): Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In: Egger, R./Merkt, M. (Hg.), Lernwelt Universität, S. 15-28. Wiesbaden.
- Webler, W.-D. (2006): Personalentwicklung an Hochschulen – Grundbegriffe und Stellenwert. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 1, H. 1, S. 2-6.

■ **Dr. Cornelia Rövekamp**, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“, Schwerpunkt Personalentwicklung, Hochschule Rhein-Waal, E-Mail:

cornelia.rovekamp@hochschule-rhein-waal.de

■ **Dr. Anja Freifrau von Richthofen**, Professorin für Personal- und Organisationspsychologie, Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Weiterbildung, Hochschule Rhein-Waal, E-Mail: Anja.vonRichthofen@hochschule-rhein-waal.de

Jetzt im Verlagsprogramm erhältlich:

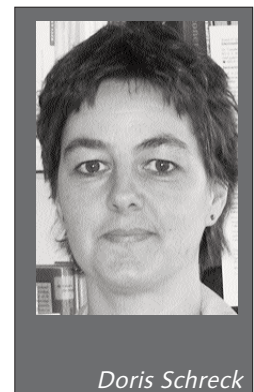
**Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.):
Hochschule gestalten - Denkanstöße zum Spannungsfeld von
Unterschieden und Ungleichheit**

ISBN-13: 978-3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

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

Marion Degenhardt, Camilla Granzin, Doris Schreck

Betreuungskultur – Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung Konzept und Ergebnisse eines Tages zur Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

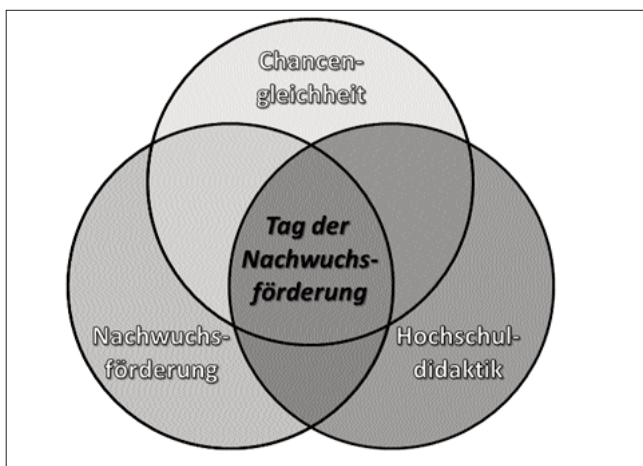


Betreuungskultur an der Hochschule: Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung – mit dem Tag der Nachwuchsförderung am 7. Februar 2013 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurden Professor/innen, Nachwuchskräfte und Interessierte eingeladen, sich über Erfolgskriterien einer gelingenden Betreuung zu informieren und zur hochschulinternen Betreuungskultur zu diskutieren. Dabei ermöglichte ein spezifisches Methodensetting den Informations- und Erfahrungsaustausch zur strukturellen und individuellen Betreuungspraxis an der Hochschule aus Perspektive von betreuenden Professor/innen und betreuten Nachwuchswissenschaftler/innen. Gleichzeitig hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit zur individuellen Kompetenzerweiterung hinsichtlich Führungs-, Förderungs- und Gestaltungsaspekten im Betreuungsverhältnis. Die Ergebnisse des Tages wurden in einem abschließenden Austausch diskutiert, zusammengefasst und in weitere Überlegungen zur Optimierung der Nachwuchsbetreuung der Hochschule integriert.

1. Ziele und Konzept zum Tag der Nachwuchsförderung

Insgesamt haben wir uns zum Ziel gesetzt, mit dem Tag der Nachwuchsförderung ein Informations- und Diskus-

Abbildung 1: Perspektiven des Blicks auf Betreuungskulturen



sionsforum sowohl zur Qualität und Praxis der Promotionsbetreuung im Allgemeinen als auch mit einem spezifischen Fokus auf die Pädagogische Hochschule Freiburg zu bieten. Dabei sollten insbesondere auch genderrelevante Aspekte thematisiert und beleuchtet werden. Im Zentrum des Tages standen somit – wie in Abbildung 1 dargestellt – der Blick auf und die Gestaltung von Betreuungskulturen unter den jeweiligen Perspektiven der *Nachwuchsförderung*, der *Chancengleichheit* und der *Hochschuldidaktik*.

Nachfolgend werden wir zunächst die konkreten Ziele beschreiben, die aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Tag der Nachwuchsförderung verbunden wurden. Anschließend werden die Struktur und der Ablauf des Tages im Überblick dargestellt.

Perspektive Nachwuchsförderung

Die Doktorand/innenbetreuung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg soll weiter professionalisiert werden. Ziel dieses Tages war es daher, strukturelle und individuelle Betreuungsformen, die an der Pädagogischen Hochschule existieren, sichtbar zu machen, konstruktiv aufzugreifen und die Gelegenheit zum Austausch zu bieten. Wie wichtig es ist, den Fokus auf die Bedingungen von Promovierenden und damit auch auf Betreuungsformen zu richten, geht u.a. aus einer aktuellen HIS-Studie (Jaksztat u.a. 2012, S. 38) hervor. Ein Fazit dieser Studie ist beispielsweise, dass qualitätssichernde Maßnahmen das Betreuer/innenhandeln verbessern und somit auch die Zufriedenheit der Promovierenden steigern können. Als eine solche qualitätssichernde Maßnahme bzgl. des Betreuungsverhältnisses kann etwa die *Individuelle Betreuungsvereinbarung* zwischen Betreuer/innen und

Nachwuchswissenschaftler/innen, die in der Promotionsordnung¹ der Pädagogischen Hochschule Freiburg verankert ist, angesehen werden. Eine weitere strukturelle Unterstützungsmaßnahme ist das hochschulinterne Netzwerk „BivAk“ (Bildungswissenschaftliche Graduiertenakademie)², welches ein vielseitiges Programm zur fachlichen und außerfachlichen Weiterqualifizierung für Promovenden/innen bietet. Spezifische Angebote zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen existieren in Form von genderorientierter Karriereberatung sowie eines Mentoring-Angebotes für Promovendinnen, PostDocs, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen (s.u.).

In den Handlungsempfehlungen des *Qualitätszirkels Promotion* (2012b, S. 5) wird von idealen Betreuungsbedingungen gesprochen, wenn es gelingt „für beide Seiten die Anforderungen dieses Prozesses gleichermaßen transparent und verständlich“ werden zu lassen sowie „ihre wechselseitigen Erwartungen definieren, kommunizieren und dokumentieren“ zu können und somit „die Promotion als Prozess gemeinsamer Projektentwicklung und Feinjustierung“ verstanden wird.

Doch reichen unsere genannten strukturellen Unterstützungsangebote aus, um die Promotion als einen gemeinsamen Prozess der Feinjustierung zu verstehen? Gerade das gemeinsame Sprechen über individuelle Betreuungskultur(en) auch in Form von Fragestellungen wie z.B. *Was brauche ich als Doktorand/in für eine erfolgreiche Promotion?, Was erwarte ich von einer Promotionsbetreuung? oder Wie kann ich als Promovend/in eine gelingende Betreuungsbeziehung aktiv mitgestalten?*, ist ein essentieller Aspekt, der einen hochschulinternen Kommunikationsraum benötigt. Und dieser sollte im Rahmen des Nachwuchstages geschaffen werden.

Perspektive Chancengleichheit

Chancengleichheit von Frauen und Männern ist inzwischen – als Qualitätskriterium der akademischen Personalentwicklung – in der Nachwuchsförderung an Hochschulen und in Empfehlungen auf höchster Ebene weitgehend integriert (vgl. u.a. WR 2012, Döhling-Wölm 2011). Hintergrund dafür bilden zahlreiche Studien, die Konkurrenz Nachteile für Frauen in der Wissenschaft wie z.B. „hinsichtlich ihrer institutionellen und sozialen Einbindung und ihrer Publikationsproduktivität“ (Findeisen 2011, S. 279) belegen. Auf deutliche Geschlechtsunterschiede zu Ungunsten von Doktorandinnen etwa „bei der Unterstützung bei Publikationen in Fachzeitschriften und beim Ausbau wissenschaftlicher Kontakte und Netzwerke“ verweist eine HIS-Studie aus dem Jahre 2010 (Jaksztat u.a. 2010, S. 41). Auch unzureichende Möglichkeiten Wissenschaft und Familie zu vereinbaren, wirken sich nachteilig auf die Karriere von Wissenschaftlerinnen aus (BMBF 2010). Um diese genderrelevanten Qualitätsaspekte der Nachwuchsförderung zu unterstützen, wurde im Jahr 2012 das Programm „MenTa-Mentoring im Tandem“³ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg etabliert. Darin werden Nachwuchswissenschaftlerinnen ab Beginn der Promotion im Rahmen von einjährigen Mentoring-Tandems von hochschulexternen Professor/innen in ihrer fachlichen und persönlichen Karriereentwicklung gefördert. Gleichzeitig nehmen die

Mentees an einem spezifischen Qualifizierungsangebot sowie an Netzwerkveranstaltungen teil.

Der Tag der Nachwuchsförderung hatte aus Gleichstellungsperspektive zum Ziel, Informationen zum MenTa-Programm und Ergebnisse aus dem ersten Mentoring-Jahr zu präsentieren. Dabei sollte am Beispiel des MenTa-Programms einerseits Mentoring, als Instrument der akademischen Personalentwicklung, an unserer Hochschule vorgestellt werden. Andererseits sollten anhand der positiven Erfahrungen der MenTa-Teilnehmer/innen die Vorteile einer erweiterten Promotionsbetreuung durch externe Mentor/innen aufgezeigt werden, wie etwa der Gewinn an Kontakten in die Scientific Community, der informelle Wissenstransfer oder die Förderung der individuellen Karriereentwicklung.

Somit zielte der Tag der Nachwuchsförderung aus Perspektive der Chancengleichheit darauf ab, die Optimierung der Nachwuchsförderung mit dem Fokus auf die Erweiterung herkömmlicher Betreuungsformen am Beispiel von gleichstellungsorientierten Fördermaßnahmen zu beleuchten und in die Diskussion zur Betreuungskultur an der Hochschule zu integrieren.

Perspektive Hochschuldidaktik

Ein wichtiges Ziel bei der Gestaltung dieses Tages aus der Perspektive der Hochschuldidaktik war, dass die Teilnehmer/innen neben den inhaltlichen Anregungen bzgl. einer gelungenen Betreuungskultur auch hochschuldidaktische Anregungen für ihre Lehrtätigkeit erhalten sollten, z.B. zur Gestaltung von Austauschphasen nach Gruppenarbeiten (Fishbowl⁴) oder Möglichkeiten des Aufzeigens verschiedener Perspektiven zu einem Thema (Podiumsdiskussion/Workshoparbeit in zunächst homogenen Gruppen, dann Zusammenführung der Ergebnisse in Form des Fishbowls). Das Erfahren dieser ganz unterschiedlichen Methoden (im Einzelnen siehe nachfolgenden Abschnitt) sollte neugierig machen auf weitere hochschuldidaktische Fragestellungen und diesbezügliche Veranstaltungsangebote.

Darüber hinaus sollten durch die gezielte Gestaltung von gemeinsamen wie auch getrennten Arbeitsphasen der unterschiedlichen Zielgruppen (Promovierende einerseits und Betreuer/innen andererseits) sowohl die jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf das Betreuungsgeschehen transparent gemacht werden, als auch

¹ https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/webdoks/forschung/promotionsordnung_stand2013.pdf (Stand: 20.09.2013)

² <https://www.ph-freiburg.de/forschung-nachwuchs/nachwuchsfoerderung-bivak.html> (Stand: 24.09.2013)

³ www.ph-freiburg.de/menta (Stand: 20.09.2013)

⁴ Das Fishbowl ist eine Methode, die gut dazu geeignet ist, Ergebnisse aus vorangegangenen Arbeitsgruppen/Workshops zusammen zu führen und zu diskutieren. Dazu wird die Großgruppe (in unserem Fall alle Tagungsteilnehmer/innen) in zwei unterschiedlich große Kleingruppen eingeteilt. Die kleine Gruppe bildet einen Innenkreis, in dem diskutiert wird, die große Gruppe bildet einen Außenkreis, der der Diskussion folgt. Im Innenkreis gibt es i.d.R. einen freien Stuhl, auf den sich ein/e Teilnehmer/in des Außenkreises setzen kann, um ein Statement abzugeben; danach verlässt er/sie den Stuhl sofort wieder. Die anderen Teilnehmer/innen auf den Stühlen im Innenkreis können durch Handauflegen von den Teilnehmer/innen aus dem Außenkreis abgelöst bzw. ausgetauscht werden. Darüber hinaus befindet sich im Innenkreis häufig noch ein/e Moderator/in, der/die die Diskussion strukturiert und nicht ausgetauscht wird. Die Auswahl der Teilnehmer/innen, die zu Beginn des Fishbowls im Innenkreis sitzen, erfolgt meist in der Weise, dass Vertreter/innen aus allen Arbeitsgruppen dabei sind.

die jeweils spezifische Expertise der verschiedenen Akteure in diesem Geschehen deutlich werden. Das Prinzip des miteinander- und voneinander Lernens und damit das gezielte Nutzen der spezifischen Expertisen der beteiligten Akteure ist jedoch nicht nur für die Betreuungskultur in der Nachwuchsförderung ein wichtiger Aspekt, sondern stellt auch für sonstige Lehr-/Lernprozesse an der Hochschule einen wichtigen Erfolgsfaktor dar.

Nicht zu Letzt war auch – insbesondere in den Workshops – die Rollenklärung in der Betreuungsbeziehung ein wichtiges Anliegen dieses Tages. Und Prozesse einer solchen Rollenklärung sind wiederum direkt übertragbar auf Beratungssituationen mit Studierenden sowie auf die Lehrtätigkeit an der Hochschule insgesamt.

Insofern stellte der Tag der Nachwuchsförderung auch unter der Perspektive der Hochschuldidaktik einen Beitrag zur akademischen Personalentwicklung bzw. zur Hochschulentwicklung dar.

Struktur und Ablauf des Tages im Überblick

Entsprechend der oben dargestellten Ziele gestaltete sich der Tag insgesamt wie folgt:

Nach einem einführenden Überblick zur Rolle und Einbettung der Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (durch den Rektor, Prof. Dr. Ulrich Druwe), wurden in einem Impulsvortrag (Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, TU Dortmund⁵) Erfolgskriterien individueller Nachwuchsförderung an Hochschulen allgemein forschungsbasiert dargestellt und diskutiert.

Im Anschluss daran erfolgte eine Fokussierung auf die Nachwuchsförderung an unserer Hochschule, zunächst mit einer Zwischenbilanz und einem Ausblick zum MenTa-Projekt (s.o.) und daran anschließend mit einer Podiumsdiskussion zur Betreuungskultur an der PH Freiburg. Als Podiumsgäste diskutierten zwei betreuende Professor/innen, eine Habilitandin sowie eine Mentee aus dem MenTa-Programm.

Am Nachmittag befassten sich Professor/innen und Promovend/innen aus ihrer spezifischen Perspektive mit Aspekten des Betreuungsverhältnisses. Dabei stand in zwei Workshops, die extern moderiert wurden⁶, die aktive Gestaltung der Betreuungsbeziehung im Mittelpunkt. Im Workshop für Professor/innen ging es dabei primär um das Spannungsfeld „führen = fördern?“ sowie um Führungsverantwortung und -kompetenz, während sich die Promovend/innen u.a. mit dem Ausloten einer Balance zwischen „gefordert! gefördert?“ und den Möglichkeiten einer aktiven Mitgestaltung der Betreuungsbeziehung im parallel angebotenen Workshop beschäftigten.

Zum Abschluss des Tages erfolgte ein moderierter Austausch in Form eines Fishbowls, in dem die Themen und Ergebnisse aus den Workshops zusammengeführt wurden. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die wichtigsten Erkenntnisse sowohl vorgestellt als auch diskutiert sowie aufeinander bezogen wurden.

Durch den, mit mehreren Pausen und der Möglichkeit eines gemeinsamen Mittagessens, gestalteten Programmablauf, wurde den Teilnehmer/innen ausreichend Gelegenheit zum informellen Austausch und „Netzwerken“ geboten, welche auch rege genutzt wurde. Zudem

konnten die Anwesenden sich während des gesamten Tages am Informationsstand der Bildungswissenschaftlichen Graduiertenakademie (BiWak) zu Angeboten zur Nachwuchsförderung informieren.

2. Feedback und Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich zunächst feststellen, dass mit der Veranstaltung ein breites Spektrum der intendierten Ziele sowie der angesprochenen Zielgruppen erreicht werden konnte. Insgesamt nahmen ca. 40 Promovierende, PostDocs, Professor/innen und Promotionsinteressierte aus unterschiedlichen Fachbereichen aller drei Fakultäten teil. Alle angebotenen Veranstaltungsmodule waren sehr gut besucht, die beiden Workshops waren vollständig ausgebucht.

Die Rückmeldungen und Ergebnisse, auf die wir nachfolgend eingehen, beziehen sich auf die verschiedenen Phasen am Tag der Nachwuchsförderung, d.h. sowohl auf die Workshops, als auch auf die Podiumsdiskussion sowie die informellen Gespräche in den Pausen.

Folgende zentrale Aspekte können als Ergebnis hervorgehoben werden: Zunächst ist positiv aufgefallen, dass sich die Rückmeldungen, Wünsche, Ergebnisse etc. aus der spezifischen Sicht der Doktorand/innen und Professor/innen an vielen Stellen decken und längst nicht so weit auseinander liegen, wie vielleicht vermutet wird.

Aus Sicht der Betreuer/innen und der Doktorand/innen kristallisierte sich ein großer Wunsch nach mehr Transparenz in der Gestaltung des Betreuungsverhältnisses heraus, sowohl hinsichtlich fachlicher Ansprüche und Erwartungen als auch bezogen auf sonstige Erwartungen, wie etwa die Form und Intensität der Betreuung.

Des Weiteren spielte für alle Beteiligten der Faktor Zeit eine wichtige Rolle: Die Promovierenden wünschen sich mehr Zeit seitens der Betreuenden; die Betreuenden halten den Zeitfaktor ebenfalls für einen wichtigen Aspekt, geben jedoch gleichzeitig zu bedenken, dass sie Zeit aufgrund der alltäglichen Arbeitsbelastung nur in eingeschränktem Maße zur Verfügung stellen können.

Auch die persönlichen Eigenschaften, die sich Professor/innen von Doktorand/innen wünschen, wie Eigensinn, Autonomie und Initiative (vgl. Abb. 2) liegen z.T. dicht bei den Wünschen, die von Doktorand/innen im Rahmen des Workshops an sich selbst bzw. für ihre eigene Arbeitsweise formuliert wurden. So sind selbstständiges Arbeiten, Motivation und die Fähigkeit, das Eigene im Blick zu behalten, auch aus ihrer Sicht wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Promotion (vgl. Abb. 3). Die Betonung der „selbständigen Forschungsarbeit“ wird auch vom Wissenschaftsrat als „Kern der Promotion“ beschrieben (WR 2011).

Auffällig ist, dass in allen Rückmeldungen ein Spannungsfeld sichtbar wird, das durch das schwierige Ausbalancieren im Promotionsprozess zwischen Freiraum

⁵ Titel des Vortrags: *Karrieren – Barrieren?* Erfolgskriterien individueller Nachwuchsförderung an Hochschulen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

⁶ Katrin Klink, Karlsruher Institut für Technologie; Dr. Bettina Duval, Universität Konstanz

zum selbstständigen Arbeiten und Forschen einerseits und unterstützender Strukturierung und Orientierung andererseits gekennzeichnet ist. Die Ergebnisse beider Workshops sowie der Podiumsdiskussion zeigen dies deutlich. Allerdings blieb die Frage, wie die Balance zwischen diesen unterschiedlichen Polen im Einzelfall jeweils gefunden werden kann, offen.

Eine Anregung dazu bieten die Handlungsempfehlungen für Promovierende aus dem *Qualitätszirkel Promotion* (2012a, S. 31), wonach sich die Doktorand/innen noch gezielter fragen könnten, welche Form von Feedback sie sich zu ihrer Dissertation wünschen, welche Führung sie von Seiten des Betreuers/der Betreuerin erwarten und wann das Eingreifen in die Inhalte und Struktur ihrer Dissertation sinnvoll und wünschenswert wäre. Diese Fragen könnten helfen, die eigene Orientierung als Promovend/in zu stärken.

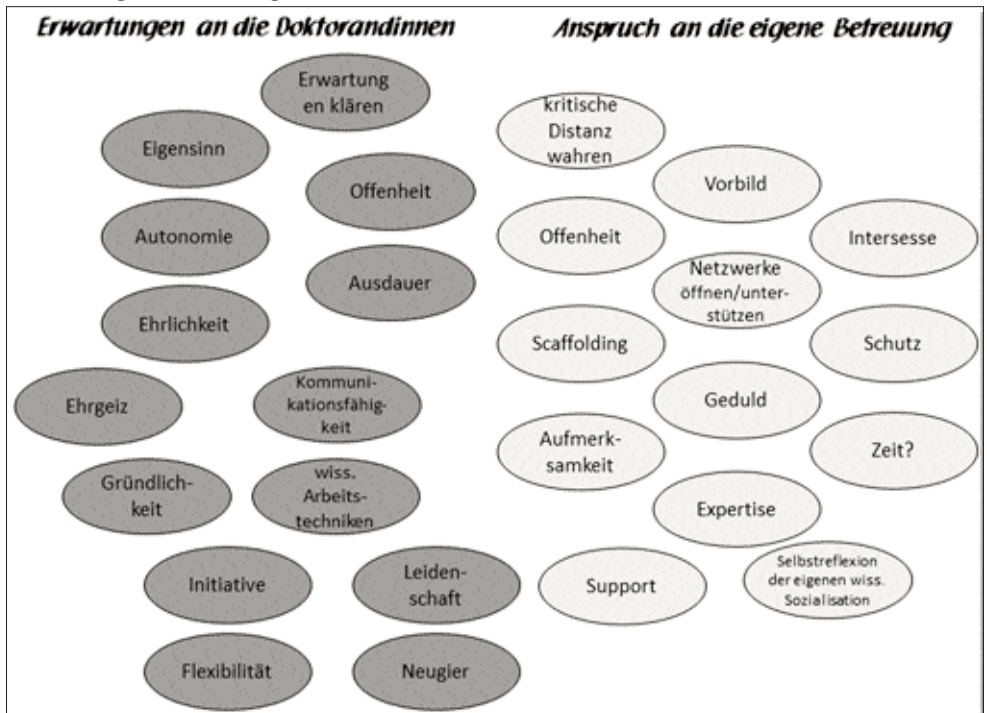
Ein weiterer zentraler Aspekt, der von allen Seiten betont wurde, ist die Unterstützung bei Publikationsleistungen, beim Networking und der Teilnahme an Tagungen, also bei der Einführung in die Scientific Community.

Dies betont auch der Qualitätszirkel Promotion (2012b, S. 20f.) mit der Feststellung, dass die bewusste Einbindung der Promovierenden in die Scientific Community eine Perspektiverweiterung für Promovierende darstelle, da im Umgang mit verschiedenen akademischen Kulturen das externe Feedback von nationalen und internationalen Fachtagungen das Erfahrungsspektrum von Promovierenden von Anfang an enorm erweitere. Kontakte zu anderen Wissenschaftler/innen sind daher wichtige Bedingungen zur erfolgreichen Durchführung einer Promotion.

Die vollständigen Ergebnisse bzw. die Präsentationen aus den Workshops, finden sich in den Abbildungen 2 und 3. Abschließend stellen wir noch die Ergebnisse einer Kurzerhebung vor, in der wir die Teilnehmer/innen u.a. um eine Bewertung hinsichtlich der Struktur des Tages baten sowie nach neuen Erkenntnissen, neuen Kontakten und Veränderungen in ihren Betreuungsbeziehungen, die sich durch den Tag für sie ergeben haben, befragten.

Bzgl. der strukturellen Gestaltung des Tages (s. Abschnitt 1) wurden die Workshops und der moderierte Austausch (Fishbowl) zum Abschluss am positivsten bewertet. Professor/innen und Promovierende gaben an, dass sie aus diesen Phasen konkrete hilfreiche Anregungen für ihre Arbeit mitgenommen haben.

Abbildung 2: Erwartungen der Betreuer/innen

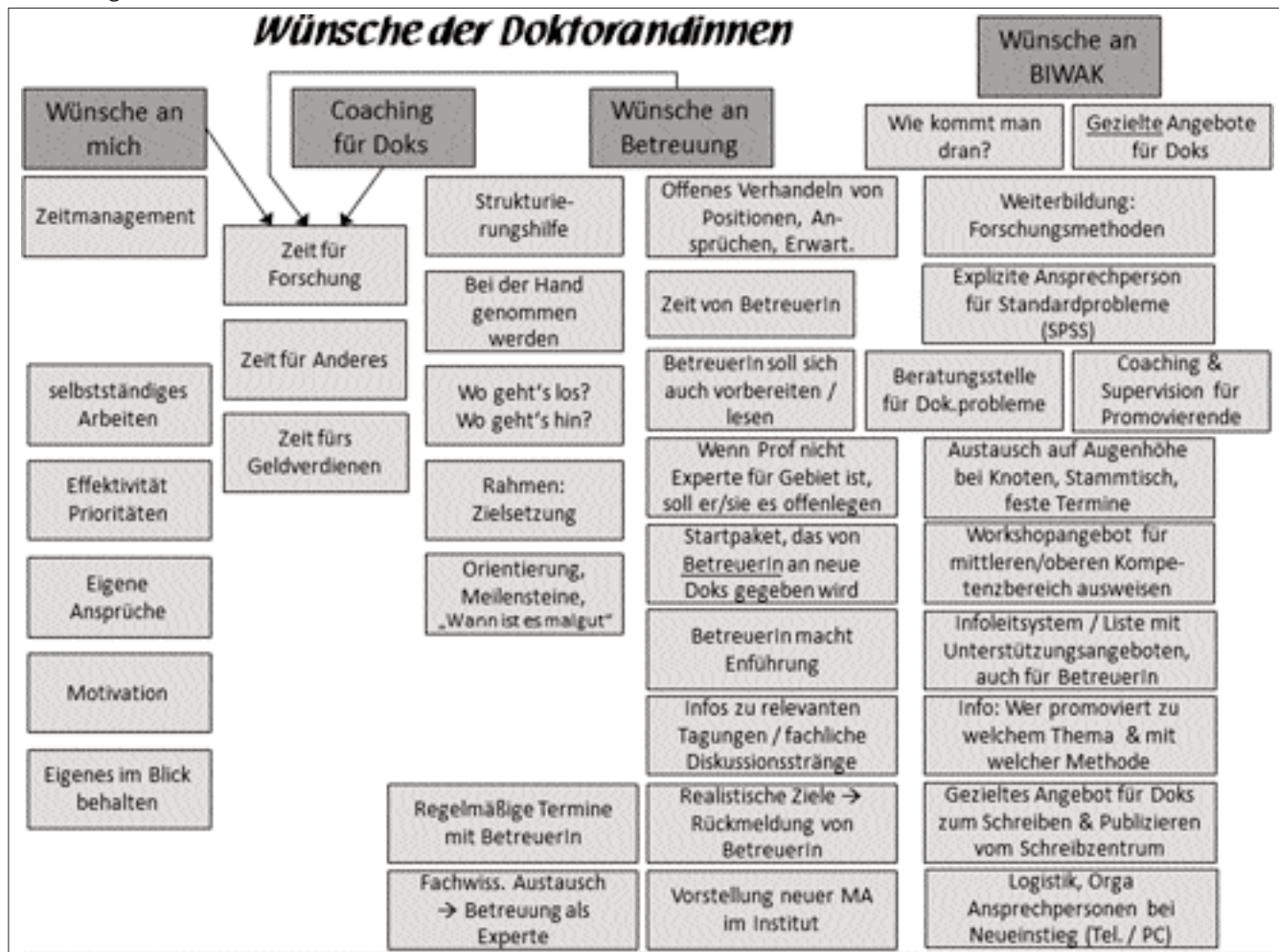


Als neue Erkenntnis, die sie gewinnen konnten, wurde von den Doktorand/innen interessanterweise genannt, dass deutlich wurde, wie viele Doktorand/innen es an der PH in den verschiedenen Bereichen gibt. Diese Erkenntnis ist u.E. auch Ausdruck eines häufig von Promovierenden geäußerten Gefühls des Alleinkämpfertums. Zudem wurden von Seiten der Professor/innen als neue Erkenntnisse sowohl die Informationen über das MenTa-Programm (s.o.) benannt als auch das Deutlichwerden der Wichtigkeit der Gespräche zwischen Promovend/in und Betreuer/in.

Hinsichtlich der Veränderungen in den Betreuungsbeziehungen, gaben zwei Professor/innen und eine Promovend/in an, dass sich durch die Teilnahme an der Veranstaltung, insbesondere hinsichtlich des Erkennens der eigenen Handlungsmöglichkeiten Veränderungen ergeben hätten. Mit den Worten der Promovendin liest sich das so: „Ich gehe die Aufgaben und Pflichten aktiver an und mir ist bewusster geworden, welche in der Verantwortung der Betreuungsperson liegen.“ Eine Professorin schreibt zudem: „Es hat mich bestärkt in meiner Art, Betreuung zu gestalten (denn auch als Betreuer ist man ja immer wieder unsicher).“

Auch wenn diese zahlenmäßig geringen Rückmeldungen natürlich nur begrenzt aussagekräftig sind, so geben sie uns dennoch wichtige Anregungen für die Planung und Gestaltung weiterer Veranstaltungen, so etwa auch der Wunsch nach einem Zeitfenster, das einen direkten Austausch zwischen Promovend/innen und Betreuer/innen ermöglicht, um über die Inhalte ihrer individuellen Betreuungsvereinbarung gemeinsam nachzudenken und dabei vielleicht die Qualität, die jeder individuellen Betreuungssituation zugrunde liegt, zu entdecken und weiter zu entwickeln.

Abbildung 3: Wünsche der Doktorand/innen



3. Konsequenzen und Ausblick

Die vorangegangenen Ausführungen bestätigen, dass die Frage der Gestaltung von Betreuungsformen und -strukturen einen wichtigen Aspekt der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung darstellt.

Der Faktor Zeit scheint in diesem Zusammenhang einer der zentralen Punkte zu sein. Eine zukünftige Aufgabe besteht somit darin, gegebene Strukturen und Anerkennungssysteme so zu gestalten, dass mehr Raum und Zeit für Betreuungsarbeit gegeben ist.

Für die Gestaltung solcher Nachwuchstage lässt sich aus unserer Sicht resümieren, dass unsere Grundstruktur des Tages insgesamt sinnvoll und zielführend war. Über Modifikationen ist jedoch nachzudenken, z.B. ob und ggf. in welcher Form ein zusätzlicher Rahmen für den Austausch zwischen Promovierenden und ihren jeweiligen Betreuer/innen realisiert werden kann.

Eine weitere zukünftige Aufgabe besteht darin, Lösungen zu finden, wie eine Balance zwischen dem Wunsch der Promovierenden nach mehr Eigenständigkeit einerseits und mehr Unterstützung und Begleitung andererseits hergestellt werden kann. Erste Ansätze diesbzgl. finden sich in der zusätzlichen Begleitung durch externe Mentor/innen im Menta-Programm sowie in den verschiedenen Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsangeboten der Hochschule. Beide genannten Bereiche sind

dadurch gekennzeichnet, dass sie die individuellen Bedürfnisse und Anliegen der Nachwuchskräfte berücksichtigen und sich die Nachwuchskräfte aus eigenem Wunsch dafür entscheiden, d.h. dass sie diese Form der Unterstützung erfahren können, ohne dabei in ihrer Autonomie beeinträchtigt zu werden.

Darüber hinaus könnte die Frage, wie ein solches Austarieren der Balance zwischen Unterstützung einerseits und Autonomie andererseits zu realisieren ist, im Rahmen zukünftiger Nachwuchstage expliziter ins Zentrum gestellt werden, um sowohl in separaten Workshops als auch im gemeinsamen Diskurs von Betreuer/innen und Promovierenden nach Anregungen diesbzgl. zu suchen. Für die Pädagogische Hochschule Freiburg lässt sich außerdem feststellen, dass viele der von Promovierenden und Betreuenden gewünschten Unterstützungsangebote bereits existieren, dass sie jedoch häufig nicht bekannt sind. Die Einrichtung der Bildungswissenschaftlichen Graduiertenakademie (BiWAK), in der alle Angebote und Unterstützungsmaßnahmen des Prorektorats für Forschung, der Bibliothek, der Methodenabteilung der Psychologie, des Internetportals Quasus⁷, des

⁷ Internet-Portal „Einführung in Methoden der qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung“ (QUASUS) <https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/aktuell.html> (Stand: 27.09.2013)

Schreibzentrums, der Stabsstelle Gleichstellung sowie der Abteilung Hochschuldidaktik zusammenfließen, ist daher als ein wichtiger Schritt in diese Richtung zu verstehen, der noch weiter ausgebaut und intensiviert werden sollte.

Das von allen Seiten gewünschte „Mehr“ an Transparenz kann u.a. mit der Individuellen Betreuungsvereinbarung zwischen Betreuer/innen und Doktorand/innen (s. Abschnitt 1) realisiert werden, indem dort die gegenseitigen Erwartungen expliziter kommuniziert und verbindlich festgehalten werden. Inwieweit das gelingen wird, werden die zukünftigen Erfahrungen mit diesem Instrument zeigen.

Nicht zuletzt gilt es, Strukturen und ein Klima zu etablieren, in denen mehr Transparenz besteht sowie das Anerkennen eigener Schwächen unterstützt wird. Auch unter dieser Perspektive stellen Veranstaltungen wie der beschriebene Tag der Nachwuchsförderung eine sinnvolle Maßnahme dar, dienen sie doch dazu, mehr Einblick in die Situation des/der anderen zu schaffen und so zu mehr Verständnis füreinander zu gelangen.

In einem solchen Sinne fördern dann alle genannten Maßnahmen und Konsequenzen nicht nur die weitere Professionalisierung der Betreuungsformen und -strukturen sondern auch die Weiterentwicklung der Hochschule insgesamt.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2010):* Kinder - Wunsch und Wirklichkeit in der Wissenschaft. Forschungsergebnisse und Konsequenzen. Bonn, Berlin.
- Döhling-Wölm, J. (2011):* Karrieren werden in Netzwerken gemacht – Strategisches Netzwerken als Förderinstrument der akademischen Personalentwicklung. In: Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (PO-E). Heft 1/2011, S. 13-18.

Findeisen, I. (2011): Hürdenlauf zur Exzellenz. Karrierestufen junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Wiesbaden.

Jaksztat, S./Schindler, N./Briedis, K. (2010): Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses. HIS: Forum Hochschule, H. 14. Hannover.

Jaksztat, S./Preßler, N./Briedis, K. (2012): Promotionen im Fokus. HIS Forum. Hannover.

Qualitätszirkel Promotion (Hg.) (2012a): Gemeinsam die Promotion gestalten. Handlungsempfehlungen für Promovierende. Neustadt a. d. Aisch, 2. erw. Aufl.

Qualitätszirkel Promotion (Hg.) (2012b): Gemeinsam die Promotion gestalten. Handlungsempfehlungen für Betreuende. Neustadt a. d. Aisch, 2. erw. Aufl.

Wissenschaftsrat (2011): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier.

Wissenschaftsrat (2012): Fünf Jahre Offensive für Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Bremen.

■ **Marion Degenhardt**, M.A., Akademische Mitarbeiterin im Zentrum für Weiterbildung und Hochschuldidaktik, Abteilung Hochschuldidaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: degenhardt@ph-freiburg.de

■ **Camilla Granzin**, Dipl. Päd., Akademische Mitarbeiterin der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: camilla.granzin@ph-freiburg.de

■ **Doris Schreck**, M.A., Leiterin der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: schreckd@ph-freiburg.de

Preisinformation 2014:

Wir haben die Abo-Preise geringfügig um 1€/Ausgabe anheben müssen.

P-OE-Abonnement/Bezugspreis ab 2014:

- Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
- Einzelpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten

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

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

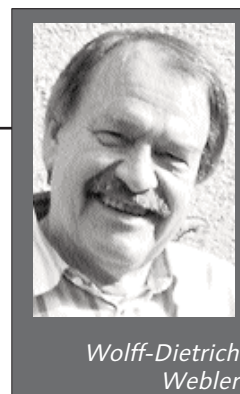
UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Wolff-Dietrich Webler

Methodenprobleme der empirischen Erhebung der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung



Viele der für Programme zum Erwerb der Lehrkompetenz Verantwortlichen sehen sich der Situation gegenüber, dass die angebotenen Veranstaltungen mal „ausgebucht“ sind, mal mangels ausreichender Beteiligung auszufallen drohen. Zwar sind unterschiedliche – auch in den Rahmenbedingungen liegende – Gründe bekannt. Aber unmittelbar änderbar ist nur das Verhältnis zwischen der Art des Veranstaltungsangebots und seiner Annahme. Daher liegt es dann nahe, die Motive für solches Teilnahmeverhalten erfahren zu wollen, um das Angebot stärker auf die Bedürfnisse abstellen zu können. Eine empirische Erhebung der Art der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung wird geplant. Hierbei warten zahlreiche methodische Probleme auf die – offensichtlich häufig in Methoden empirischer Sozialforschung nicht ganz sattelfesten – Initiator/innen. Dies hat sich bei der Begutachtung zahlreicher für die Zeitschrift P-OE eingereichter Artikel gezeigt, bei denen sich Defizite in empirischen Methoden gehäuft haben. Die nachstehend mit Lösungsmöglichkeiten dargestellten Defizite sind natürlich nicht alle in einem einzelnen Text zu finden – sie stellen eine Quersumme dar. Und doch gibt es immer mehr Texte, die eine gehörige Summe dieser Mängel in sich vereinen.

I. Zur Anlage von Nachfrage-/Bedarfs-erhebungen in der Hochschuldidaktik

1. Methodenprobleme einschlägiger empirischer Erhebungen

Viele der für die Organisation hochschuldidaktischer Programme Verantwortlichen verfügen über keine (ausreichende) Ausbildung in empirischer Sozialforschung. Das ist zur Übernahme dieser Aufgabe auch nicht nötig. Allerdings sollte dann bei der Planung empirischer Erhebungen eine kompetente Beratung stattfinden oder die Erhebung einer kompetenten Stelle übertragen werden, denn bei der Planung und Durchführung einer empirischen Nachfrage/Bedarfserhebung ist eine Reihe von Vorüberlegungen notwendig, wenn die Ergebnisse verwendungsfähig sein sollen. Leider stellt sich in der Realität heraus, dass nicht alle Initiator/innen über die hierfür nötigen Kenntnisse verfügen. Zu diesen Defiziten gehört bereits, den Entwurf und Einsatz eines „einfachen Fragebogens“ nicht zum Bereich dieser Sozialforschung zu zählen. Akuter Anlass für diesen Artikel ist die Tatsache, dass dem Verlag immer wieder Berichte eingereicht werden,

die diese Vorüberlegungen nicht aufweisen und trotz bester Absichten elementare Voraussetzungen derartiger Erhebungen nicht geklärt haben (s.u.). Das führt dazu, dass die Datenerhebung bzw. Dateninterpretation u.U. so fehlerhaft verläuft, dass wesentliche Teile der Daten unbrauchbar sind. Der Aufwand war fast umsonst. Bei der Begutachtung der Beiträge sind unter den Einwänden solche, die auf erhebliche methodische Mängel in der Anlage der Untersuchung und deren Durchführung hinweisen.

Wegen mangelnder Datenqualität wird daraufhin auch deren Publikation abgelehnt, obwohl eine gründlichere Vorbereitung eine solche Studie auch für Dritte attraktiv gemacht hätte. Schon allein deswegen ist es sinnvoll, sich über immer wiederkehrende Schwierigkeiten solcher Erhebungen frühzeitig klar zu werden. Auch führen diese Details auf Probleme, die abgestellt werden können. Darauf aufmerksam zu machen, ist Absicht dieses Artikels. Er will und kann kein Schnellkurs in Methoden empirischer Sozialforschung sein; er will nur diejenigen ohne eine solche Ausbildung für Standardprobleme sensibilisieren und schon im Vorfeld solcher Erhebungen Orientierung ermöglichen. Der Artikel wendet sich also (auch sprachlich) an diesen Kreis.

Die Befragungen unterliegen – wie sonst in der empirischen Sozialforschung auch – den bekannten testtheoretischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität. Diese Basisanforderungen werden mit Rücksicht auf den Umfang des Textes hier nicht näher ausgeführt, denn sie sind heute unter den o.g. drei Schlüsselbegriffen überall (z.B. im Internet) zu finden.

2. Fixierung des Untersuchungsgegenstandes: was gilt es überhaupt zu erheben?

Wenn bei der Adressatengruppe der Lehrenden an Hochschulen die Offenheit für Veranstaltungsangebote erhoben werden soll – in welchem Rahmen geschieht das? Handelt es sich um den Bedarf an Weiterbildung, an Erstausbildung oder an Personalentwicklung? Das ist sowohl für den Stellenwert der Befragung, wie für eine Reihe von Inhalten und deren Interpretation von Bedeutung.

Handelt es sich bei der Erhebung der Nachfrage nach Hochschuldidaktik um die Vorbereitung von Weiterbildung? Auch wenn dies oft so bezeichnet wird, ist die Einordnung zu bezweifeln. *Weiterbildung* setzt – wie der Begriff schon sagt – etwas fort, zu dem es bereits eine

Erstausbildung gegeben hat. Natürlich stellt das Studium eine der Lehre vorausgegangene fachliche Qualifizierung dar. Aber aus dem jeweiligen Themenfeld heraus für menschliches Lernen besonders geeignete Lernumgebungen zu schaffen, für das Studium über den Erwerb von Fach- und Methodenkompetenzen hinaus Gelegenheiten zum Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenz bereit zu stellen sowie über Bildungseffekte (i.S. der Persönlichkeitsbildung) nachzudenken – wo hätte dies im Bereich der akademischen Lehre über alle Fächer hinweg stattgefunden? Wo wäre der Auftrag an die Hochschulen (formuliert in den §§ 7 und 8 des Hochschulrahmengesetzes und entsprechend in den Landeshochschulgesetzen) schon Gegenstand der Reflektion gewesen? Wie lautet der Auftrag der Lehre?

§ 7 Ziel des Studiums: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

§ 8 Studienreform: „Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“

Auf die Einlösung dieser Ziele bereitet ein Fachstudium nur sehr begrenzt vor. Da sich die vorstehenden wissenschafts- und praxisbezogenen Ziele des Studiums vor allem in Lehrveranstaltungen manifestieren, wäre auf deren Umsetzung besonders vorzubereiten. Wenn Tutorientätigkeit nicht schon zur ersten Stufe der Lehrtätigkeit gerechnet wird, dann begegnen vor allem Doktoranden den ersten Lehraufgaben, dem ersten Lehrauftrag. Sie haben sich bisher mit ihrem Fach bzw. einer Fächerkombination auseinander gesetzt – aber nicht mit dessen Lehre und dessen bester Aneignung. Ergebnis: Der Besuch hochschuldidaktischer Angebote stellt eine Erstausbildung für die akademische Lehre dar und keine Weiterbildung.

Außerdem haben sich in den letzten 10 Jahren deutliche Verschiebungen in den Verantwortlichkeiten für diese Angebote ergeben. Die Überzeugung ist Allgemeingut geworden, dass die Lehrkompetenz den betreffenden Lehrenden nicht einfach zufällt, sondern systematisch erworben werden muss. Außerdem, dass die Sorge für die Ausbildung dieser Kompetenz – wie erwähnt – nicht allein in individueller Verantwortung liegt, sondern unter den gesetzlichen Auftrag der Hochschulen fällt, ihren wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern bzw. auszubilden. Es besteht also eine Ausbildungspflicht der Hochschule für ihren Nachwuchs. Dann aber fällt dies unter den Begriff Personalentwicklung. Die Hochschule müsste definieren, welches Profil ihres Lehrpersonals sie braucht (ähnlich, wie sie das für die Angabe fachlicher Merkmale in ihren Personalausreibungen gewöhnt ist). Wenn diese Definition professionell geschieht, dann geht die Hochschule von dem modernen Berufsbild des

Hochschullehrers/der Hochschullehrerin aus und stellt die Ausbildung auf die dortigen (und in den kommenden Jahren zusätzlich erwartbaren) Anforderungen ab. Da sie als Arbeitgeberin *ihren Bedarf* definiert, wird diese Erstausbildung ohnehin curricular am vorfindlichen Anforderungsprofil ausgerichtet. Damit sind die Veranstaltungen im Qualifizierungsprogramm bereits in ihrem thematischen und fachlichen Gehalt in hohem Maße vorgegeben.

Bei diesem Stand kann es sich bei Befragungen, die *die Nachfrage* nach hochschuldidaktischer Weiterbildung festzustellen versuchen, eigentlich nur um den Versuch handeln, Hindernisse festzustellen und den Bewusstseinsstand der Adressatengruppe zu erheben („Wahlforschung“), an dem bei der Werbung für die Ausbildungsprogramme anzusetzen wäre. Die Absicht, Kenntnisse darüber zu gewinnen, wo die Adressatengruppe in ihren Bedürfnissen und sonstigen Überzeugungen überhaupt steht, ist selbstverständlich zu begrüßen. Befragungen von der Art jedoch, „was könnten wir denn mal auf diesem Gebiet anbieten, das auf Ihr Interesse stößt?“ als *Gesamtbasis des Handelns* sind dann verfehlt. Sie werden der Aufgabe einer adäquaten, d.h. professionellen Qualifizierung für diese Aufgaben nicht gerecht. Denkbar wäre eine solche Vorgehensweise nur, wenn die Hochschule nur einen schmalen Etat zur Verfügung stellt, sodass sich damit nur der Kernbereich der notwendigen Veranstaltungen sowie wenige andere Veranstaltungen finanzieren lässt. Dann wäre es sinnvoll, anhand einer Liste weiterer, aus curricularer Sicht wünschenswerter Veranstaltungen individuelle Vertiefungs- und Ergänzungsinteressen zu erheben. Diese latente Nachfrage könnte vorab im Rahmen der geplanten Befragung erhoben werden.

3. Bestimmung der Untersuchungseinheit

Was erhoben werden soll, kann also umrissen werden – aber wer soll sich äußern können? In den der Zeitschrift vorgelegten Aufsätzen wird häufig nur eine grobe Einteilung vorgenommen: „Die Lehrenden der Fakultät für...“ „alle Lehrenden der Hochschule...“ „Alle Lehrenden außer den Professor/innen“ (z.B. weil sie bisher kaum für derartige Veranstaltungen zu gewinnen waren – oder gerade deswegen, um sie künftig anders ansprechen zu können). Es gibt viele Möglichkeiten, denen jeweils Überlegungen zu möglicherweise differenten Voraussetzungen, Interessen oder Sichtweisen von Untergruppen vorausgehen sollten (z.B. fest angestellte wissenschaftliche Mitarbeiter, Projektmitarbeiterinnen ohne Lehraufgaben, LfBA's, Lehrbeauftragte, Doktorand/innen mit und ohne Lehraufgaben). Je besser die befragten Gruppen differenziert werden können, desto gruppenspezifischer können die Ergebnisse ausgewertet werden, sodass auch die späteren Angebote zielgenauer formulierbar sind. Das geschieht aber häufig nicht.

Schon bei der Bestimmung der Grundgesamtheit (Wer sind „alle Lehrenden“?) ergeben sich technische Probleme, weil oft die Zahlen, die der Verwaltung vorliegen, nicht mit den Zahlen übereinstimmen, von denen die einzelnen Fakultäten ausgehen. Status, Geschlecht, Lehrerfahrung und Art der Lehraufgaben beeinflussen die Nachfrage. Solche Differenzen müssen auch abschließend in

den Daten differenziert interpretierbar sein. Also muss der Fragebogen solche Eingangsdaten erheben.

Grundgesamtheit und Rücklaufquote, d.h. wie viele Mitglieder der befragten Gesamtgruppe geantwortet haben (was die Prüfung erlaubt, ob die Zahl der Antwortenden überhaupt die Gruppe ausreichend repräsentiert), müssen im Bericht natürlich angegeben werden (Näheres s.u.). Dies hier erwähnen zu müssen, spricht für sich.

Erläutert werden sollte in den Berichten die Entscheidung zwischen Totalerhebung (Befragung aller infrage kommenden Personen) oder Stichprobe (Bestimmung einer repräsentativen Auswahl aus der untersuchten Gruppe). In fachbereichs- bzw. fakultätsspezifischen Befragungen ist sicherlich von Totalerhebungen (zumindest innerhalb der ausgewählten Teilgruppen von Lehrenden) auszugehen. Bei großen Hochschulen könnten auch Stichproben erwogen werden. Werden alle Beteiligten an einer Veranstaltung befragt, sind hier ebenfalls Zahlen zu sichern.

4. Anmerkungen zur Entwicklung von Fragen in empirischen Studien

Viele Hinweise im nachfolgenden Text lassen sich sowohl auf schriftliche Befragungen mittels Fragebögen als auch auf mündliche Interviews und ihre Vorbereitung anwenden. Vor einer Befragung sollte immer geprüft werden, ob Theorien über bzw. (falls nicht) wie viele verlässliche Informationen über das Untersuchungsfeld bereits verfügbar sind. Je nachdem kann eine allgemein explorativ das Feld erst einmal erkundende Studie, eine bereits Entwicklungen erprobende (Pilot-)Studie bzw. eine hypothesenprüfende Studie begonnen werden. In jedem Fall ist vorab das Erkenntnisinteresse sehr genau abzustecken, sonst werden viele unnötige, die Befragten ermüdende und im Ergebnis Datenfriedhöfe erzeugende Fragen gestellt. Ein hypothesenprüfendes Vorgehen hat den Vorteil, schon in der Vorbereitung zu eigenen Vermutungen bzw. Annahmen über Sachverhalte und (u.U. kausale) Zusammenhänge zu führen, die Fragen zuzuspitzen und dadurch das Fragevolumen zu begrenzen.

Zu unterscheiden ist zwischen offenen und geschlossenen Fragen. Die Antworten auf geschlossene Fragen (die i.d.R. eine Feststellung enthalten und dann auf einer Skala den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung erfragen) sind leichter auszuwerten; allerdings muss dann schon eine hohe Feldkenntnis gewonnen sein, sonst werden die Vorgaben der Realität nicht gerecht.

Oft können die Befragten mangels ausreichend genauer Kenntnis des Gegenstandes offene Fragen kaum beantworten.¹ Insofern kommen ihnen geschlossene Fragen entgegen, die ihnen Antwortmöglichkeiten anbieten, sodass sie „nur“ ihre Erinnerung mit der angebotenen Kennzeichnung vergleichen und eine Auswahlentscheidung treffen müssen. Unterschätzt werden dabei realitätsverformende Rückwirkungen der Frageformulierung. Daher muss methodenkritisch klar sein, dass von anderen Personen vorformulierte Antwortmöglichkeiten immer schon eine Veränderung der Darstellung des erlebten Ablaufes oder seiner Zuordnung bewirken.

Das gilt allerdings auch für offene Fragen. Dort treten Veränderungen durch das Sprachvermögen der Befragten ein, die im Falle offener Fragen ihre Erfahrungen in

eigene Worte fassen müssen. Das Ergebnis kann präzise und differenziert oder verfälschend-misverständlich ausfallen und die Auswertung hochgradig beeinflussen.

II. Standardfehler in diesen Erhebungen und ihre Vermeidung

Häufige Fehlerquellen

Empirische Erhebungen zu den Fragekomplexen von Nachfrage und Bedarf unterliegen den allgemein in der Empirie bekannten Fehlerquellen (mangelnde Objektivität, Reliabilität und Validität) wie andere empirische Befragungen auch – verstärkt um einige gegenstandsspezifische Besonderheiten. Sie werden nachstehend erläutert. Die häufigsten, in den uns eingereichten Aufsätzen vorfindlichen Fehlerquellen liegen in

- fehlender Präzision der Bestimmung der Untersuchungseinheit und damit mangelnden Bestimmung der Grundgesamtheit
- diffusen Begriffen
- ungeeigneten, nicht zielführenden Fragen
- unvollständigen Fragen
- mehrdeutigen, missverständlichen, nicht in einem Pre-Test geprüften Fragen (auch Doppelfragen)
- manipulativ/suggestiv gestellten Fragen
- fehlender Angabe der Rücklaufquote/zu niedriger Rücklaufquote/ungenügenden Fallzahlen
- fehlender Darstellung der Streuung von Antworten
- fehlenden Korrelationen
- ungeeignetem Umgang mit Mittelwerten
- fehlendem Umgang mit Antworten auf offene Fragen
- der Auswertung nicht zwischen Antworten zu unterscheiden, die auf Erfahrung basieren (z.B. reale Teilnahme an einer Reihe hochschuldidaktischer Veranstaltungen) und solchen Antworten, die lediglich ihre Vorstellungen, also Mutmaßungen über hochschuldidaktische Veranstaltungen wiedergeben, weil sie noch nie daran teilgenommen haben
- Mangelnde kritische Diskussion der Ergebnisse.

Fragen ist doch ganz einfach...

Den Befragungen wird sinnvoller Weise (wie oben erwähnt) je nach Grad der Feldkenntnis entweder eine explorative, das Feld zunächst erkundende (Pilot-)Studie und anschließend Hypothesen generierende oder bereits eine hypothesenprüfende Studie zugrunde gelegt. Dies

¹ Das war vor der Welle von Befragungen über Phänomene von Lehre und Studium in Deutschland der Fall, als der Verfasser mit seiner Projektgruppe Hochschulevaluation 1990 begann, in größerem Rahmen Befragungen von Studierenden und Lehrenden zu Lehre und Studium als Prozess durchzuführen. Wir begannen mit offenen Fragen, wie z.B. „Wann ist für Sie eine Lehrveranstaltung erfolgreich?“ Oder variiert: „An welchen Merkmalen machen Sie den Erfolg einer Lehrveranstaltung fest?“ Beide Gruppen verfügten zu unserer Überraschung noch nicht über die Sprache, die Begrifflichkeit, differenziert Wahrnehmungen über Verläufe von Lehrveranstaltungen oder von Studiengängen zu formulieren. Das änderte sich schlagartig, als das Vorgehen gewechselt und 1991 der erste Veranstaltungsfragebogen mit fast durchgängig geschlossenen Fragen (72 items) eingesetzt wurde. In der Folgezeit war die gleiche Gruppe (zu einem großen Teil in ihren Mitgliedern identisch) in der Lage, differenzierter Auskunft zu geben, auch in Interviews nach den Fragebögen. Der Fragebogen (wie alle Fragebögen) hatte durch seine Begrifflichkeit „zunächst mal in den Wald hineingerufen“, bevor geantwortet wurde. Gleichzeitig zeigt diese Erfahrung, dass derartige Befragungen erheblich zur Reflexion über Lehre beigetragen haben. Die Befragten waren selbst über ihre Schwierigkeiten irritiert und wollten dies ändern.

geschieht jedoch zu selten. Zeitmangel, Geldmangel, Unterschätzung der Probleme sind meist die Ursachen. Wenn die Hauptuntersuchung dann jedoch fehlerhaft, ja unbrauchbar ausfiel, sind mehr Ressourcen zur Rettung notwendig als vorher erwartet...

Wenn weder eine Vorstudie, noch schon Hypothesen zugrunde gelegt worden sind, dann liegen als Basis der weiteren Studie oft wenigstens Leitfragen vor. Aber auch hier warten Probleme. Erkenntnisinteressen beziehen sich in uns vorliegenden Skripten dann auf Fragen, wie z.B.

- „Welche Einstellungen und Haltungen besitzen die Befragten zur Hochschuldidaktik?“
- „Inwiefern besteht Nachfrage und Bereitschaft bei den Befragten, sich für eine gute Lehre weiter zu qualifizieren?“
- „Welche hochschuldidaktischen Angebote werden tatsächlich genutzt?“
- „Welche speziellen Handlungsempfehlungen lassen sich für das lokale hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot daraus ableiten?“

Dabei wird das Potential hochschuldidaktischer Angebote in den Mittelpunkt gerückt, mit dem sie Lehrende zu einer stärkeren Reflexion ihrer eigenen Lehre und deren Grundlagen motivieren können.

Als Fragen werden dann auch formuliert:

- „Was denken Lehrende über bestimmte hochschuldidaktische Angebote?“ und
- „Wie steht es um ihre Bereitschaft, Weiterbildungsangebote zur Reflexion eigener Lehre zu nutzen?“
- „Wie weit setzen Lehrende bereits hochschuldidaktische Methoden zur Reflexion und zur Verbesserung eigener Lehre ein?“

Die Umsetzung dieser erkenntnisleitenden Fragen in die empirische Studie ist in weiten Teilen zu einfach angelegt. Solche Leitfragen werden allzu häufig in Fragen übersetzt, die den Basisregeln empirischer Sozialforschung nicht genügen. Das Vorhaben z.B., Einstellungen zur Lehre und zur Hochschuldidaktik erheben zu wollen, hat es methodisch in sich. Das Gebiet von Einstellungstests ist z.B. in der Psychologie weit entwickelt. Sie sind aufwändig. Einstellungen (und noch viel weniger Einstellungsänderungen) können nicht mal eben so abgefragt werden. Besonders schwierig wird die Rekonstruktion von Lernvorgängen und deren Ursachen. Immer wieder wird angenommen, Lerneffekte von Lehrveranstaltungen bei den Betroffenen einfach abfragen zu können (s.u.).

Von 17 Standardfehlern, die hier wegen ihrer Häufigkeit herausgegriffen werden, gehen allein 5 auf unzureichend gestellte Fragen zurück. Die Fehlerquellen werden hier in der Reihenfolge ihres Auftretens im Verlauf einer empirischen Studie behandelt.

1. Fehlende Präzision der Bestimmung der Untersuchungseinheit und damit fehlende Bestimmung (und dann Feststellung) der Grundgesamtheit: Zwar wird häufig angegeben, ob eine ganze Hochschule oder eine Fakultät oder einzelne Veranstaltung (oder eine Gruppe daraus) untersucht werden soll, aber nicht präzise festgestellt, wieviele Personen dort genau für eine Befra-

gung infrage kommen. Infolgedessen werden a) oft gar nicht alle Perspektiven der Teilgruppen in der Fragebogenkonstruktion aufgegriffen und b) während der Befragung durch Fragebögen erreicht. Umgekehrt wird oft mit der Repräsentativität der Antworten für die Grundgesamtheit großzügig verfahren. (Vgl. dazu auch Ziff. 8)

2. Diffuse, d.h. vieldeutige Begriffe:

Bei der Formulierung von Fragen ist immer mit zu bedenken, ob die Befragten mit den verwendeten Begriffen etwas anfangen können – und vor allem das gleiche darunter verstehen. Wenn in der Befragung Begriffe eingesetzt werden, die von den Befragten völlig unterschiedlich gedeutet werden, dann liegen den Befragten in ihrem jeweiligen Verständnis je unterschiedliche Fragen vor. Also dürfen die Antworten nicht gemeinsam ausgewertet werden. Diese Gefahr wird i.d.R. durch Pre-Test des Befragungsinstruments bei einer Gruppe auszuschließen versucht, die die Binnendifferenzierung der Grundgesamtheit repräsentiert und die nach Beantwortung der Fragen zu ihrem Verständnis der Fragen interviewt wird. Bei dessen Streuung wird die Frage (u.U. gemeinsam mit den Probanden) umformuliert, um Eindeutigkeit zu erreichen.

Wer solche Befragungen selbst schon durchgeführt hat, ahnt, dass auf diesem Gebiet in der empirischen Durchführung Gefahren der Verwertbarkeit der Befragung durch unterschiedliche Verständnisse von „guter Lehre“ sowie „Hochschuldidaktik“ und deren erwarteter Leistungen liegen. Weil die Konstrukteure der Fragen (oft im Gegensatz zu den befragten Personen) ständig mit Schlüsselbegriffen ihres Faches umgehen, kommt ihnen nicht in den Sinn, dass diese Begriffe den Befragten in ihrer Bedeutung nicht eindeutig klar sind.

Nehmen wir den unbestimmten Begriff der „guten Lehre“ in den oben voran gestellten, erkenntnisleitenden Fragen. Gute Lehre zu erreichen ist ein Ziel. Je nachdem, was die Befragten darunter verstehen (ob sie z.B. Vorstellungen des obigen Komplexitätsgrades bereits entwickeln konnten oder nicht), werden Maßnahmen als ganz unterschiedlich zielführend eingeschätzt. Objektiv antworten die einzelnen Befragten dann aber ihrem Verständnis nach auf unterschiedliche Fragen – der Fragebogen verstößt gegen Gütekriterien. Wenn nicht auch die Vorverständnisse der Begriffe erhoben werden (und das wird meistens versäumt) dann lassen sich die Ergebnisse statistisch nicht zusammen fassen.

Oder der zentrale Begriff der „Hochschuldidaktik“. Der Wert einer Befragung steht dadurch insgesamt in Frage, dass zu bezweifeln ist, ob die Befragten überhaupt vergleichbare Vorstellungen von dem Begriff „Hochschuldidaktik“ haben. Nach allen einschlägigen Erfahrungen hat praktisch jede Lehrperson gerade hierzu ein anderes Begriffsverständnis – die meisten abweichend von den im Fach Hochschuldidaktik gültigen Definitionen. Ob das in einer Pilotphase geprüft worden ist, wird meist nicht mitgeteilt.

Wenn in den Fragebögen danach gefragt wird, für wie wichtig die Befragten „hochschuldidaktische Weiterbildung“ halten oder wie oft sie schon an „hochschuldidaktischer Weiterbildung“ teilgenommen haben oder was ihnen „hochschuldidaktische Weiterbildung“ für ihre

Lehre bereits gebracht hat und schließlich, welche „hochschuldidaktischen Themen“ sie sich künftig im Programmangebot wünschen, gleichzeitig sich herausstellt, dass über 70% der Antwortenden (nicht der Befragten – das wären noch weniger) bisher an keinen solchen Veranstaltungen teilgenommen haben (in denen sie hätten lernen können, was Hochschuldidaktik überhaupt heißt) dann können alle dort gewonnenen Antworten nicht miteinander verglichen (geschweige denn gemeinsam ausgewertet) werden, weil die Befragten subjektiv auf unterschiedliche Fragen geantwortet haben. Gerade dieser Begriff ist hochgradig schillernd und muss in vergleichbaren Befragungen operationalisiert, d.h. über Indikatoren beschrieben werden. Wo das nicht geschieht, sind die Daten unbrauchbar.

Ein weiteres Beispiel für ungeklärte Begriffe: Bemerkenswert sind sowohl die Art der Erfassung wie auch die vorfindlichen Antworten auf eine Frage wie: „Welche Methoden der hochschuldidaktischen Weiterbildung halten Sie persönlich für effektiv?“ In Studien, die solche Fragen verwenden, fehlt dann i.d.R. eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Berufsbild als Lehrende an Hochschulen. Solange nicht geklärt ist, welches Kompetenzprofil gute Lehrende aufweisen (müssen) bzw. welche Merkmale eine gute Lehre ausmachen,² solange kann auch nur sehr eingeschränkt beurteilt werden, welche Maßnahmen geeignet sind, zum Ziel zu führen. Lehrende müssen beispielsweise – um Lernerfolg anzubahnen – über vertiefte Kenntnisse über menschliches Lernen und die Zusammenhänge menschlicher Motivationsentwicklung verfügen. Daraus folgend müssen sie für eine Umstellung der Lehre über vertiefte Kenntnisse der Systematik ihrer Disziplin und als deren Voraussetzung über ausreichende Kenntnisse der Wissenschaftstheorie verfügen; das bleibt dann leicht außerhalb der Reflektion und wird als Wunsch an die Weiterentwicklung des Programms kaum geantwortet werden. Alle diese Ziele können im Regelfall nur durch Lektüre oder den Besuch entsprechend anspruchsvoll gestalteter hochschuldidaktischer Weiterbildungen erreicht werden.

Auf die Frage „Welche Methoden der hochschuldidaktischen Weiterbildung halten Sie persönlich für effektiv?“ wird zur Zeit besonders häufig geantwortet: Kollegialer (Erfahrungs-)Austausch oder die kollegiale Fallberatung mit Kolleg/innen oder Coaching/Mentoring, seltener die Rückmeldung durch Studierende. Das erscheint zunächst nachvollziehbar, denn diese Formen arbeiten meist unmittelbar im Alltag auftretende Probleme auf. Das verspricht kurzfristigen Gewinn, mit Alltagsproblemen besser umgehen zu können. Eine systematische, theoretisch fundierte Professionalisierung über die Ebene der angesprochenen Alltagsfälle hinaus wird dadurch i.d.R. nicht erreicht. Die Rückmeldung durch Studierende hat mehrere Funktionen gleichzeitig und stellt allenfalls einen Teil hochschuldidaktischer Weiterbildung dar. Sie könnte den Einstieg in eine Aus- und Weiterbildung abgeben. Ob dies gelingt, ist allerdings extrem abhängig von der Qualität des Befragungsinstruments; die meisten dort anzutreffenden Items bleiben sehr oberflächlich.

Die hohe Einstufung der Effektivität der drei Weiterbildungsformate „Kollegialer (Erfahrungs-)Austausch“, „die

kollegiale Fallberatung mit Kolleg/innen“ oder „Coaching/Mentoring“ oder „die Rückmeldung durch Studierende“ im Gegensatz zu hochschuldidaktischen Werkstattseminaren, die sich in solchen Befragungen zeigt, lässt allerdings auf ganz andere Ziele schließen, die von den Antwortenden verfolgt werden. Wenn fast die Hälfte der Antwortenden (wieviel höher wäre der Anteil wohl, wenn auch die Unwilligen geantwortet hätten) noch nie an einer hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, geht knapp die Hälfte der Antwortenden nur von ihren Phantasien darüber aus, was dort in den Veranstaltungen stattfindet und worin der Lernerfolg liegen (oder nicht liegen) könnte.

Wenn also in solchen Befragungen nach den bevorzugten Veranstaltungsformaten gefragt wird, aber nur eine Minderheit überhaupt schon an solchen Veranstaltungen teilgenommen hat, oder danach gefragt wird, ob individuelles Coaching anderen Formen der Angebote vorzuziehen sei, die Befragten aber keine oder je verschiedene Vorstellungen von „Coaching“ haben, so sind die Antworten aus zwei Gründen nicht brauchbar: zum einen, weil die Befragten jeweils etwas anderes unter der gestellten Frage verstanden haben, also – wie schon beim Begriff „Hochschuldidaktik“ – auf für sie jeweils verschiedene Fragen geantwortet haben; zum anderen sich nur auf eigene Bilder von Veranstaltungsformaten beziehen, aber noch keine erlebt haben. Aus dem Gesamtbild der Antworten legt sich dann häufig der Schluss nahe, dass etliche unter „Hochschuldidaktik“ eine Sammlung von methodischen „Tipps und Tricks“ verstehen, die man sich in der Tat in den von den Antwortenden hoch bewerteten Kommunikationsformen holen kann.

Im Vorfeld solcher Erhebungen ist daher eine stärkere Auseinandersetzung mit einschlägiger hochschuldidaktischer Literatur über „gute Lehre“ und über „Hochschuldidaktik“ (z.B. Artikel in den Zeitschriften HSW und P-OE) bis hin zur Webseite der Akkreditierungskommission der dghd dringend zu empfehlen.

3. Von Leitfragen zu einem hypothesenprüfenden Ansatz:

Zwar ist den Initiatoren natürlich bekannt, warum die jeweilige Studie überhaupt stattfinden soll. Aber dieses Erkenntnisinteresse muss noch in Fragen übersetzt werden, aus deren Antworten sich anschließend Bestandteile des aufzubauenden Programms ableiten lassen. Die Leitfragen ergeben sich schon aus dem Untersuchungsinteresse, hier also z.B. „Welche Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse in Sachen Lehre, Prüfung und Beratung verspüren die Lehrenden?“ So eine Frage könnte auch direkt gestellt werden (allerdings nicht mit einer Dreifach-Aufzählung „Lehre, Prüfung und Beratung“ im gleichen Satz; dazu müssten differenzierte Antwortmöglichkeiten bestehen). Da wäre auch mit spontanen Antworten zu rechnen. Aber erfahrungsgemäß würden die Antworten zwar Anknüpfungspunkte bieten, in der Mehrzahl für den Zweck der Studie jedoch unbefriedigend bleiben.

² Vgl. Webler, W.-D. (2004): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.

a) Die Abstraktionsebene der erwarteten Antworten bliebe unklar; die Antworten würden über alle Ebenen streuen und wären schwer zusammen zu fassen.

b) Die benannten Wünsche wären großenteils sehr konkret, würden Probleme und keine Kompetenzen benennen und sollten Alltagsprobleme lösen (z.B. Kochrezepte)

c) Eher könnte ein professionelles Kompetenzprofil abgefragt werden. Aus den Antworten würden sowohl die subjektiv empfundenen Prioritäten, als auch der Stand professionellen Selbstverständnisses abgelesen werden.

d) Über diejenigen, die auf diese vielleicht als zu allgemein empfundene Frage nicht antworten, ist mit dieser Frage nichts zu erfahren. Haben sie keine Weiterbildungsbedürfnisse? Oder haben sie sie, ihnen fällt nur nichts Konkretes ein? Also welche wären es denn dann? Natürlich können die für hochschuldidaktische Programme Verantwortlichen aus den benannten Problemen auf die zur Lösung benötigten Kompetenzen rückschließen; aber zunächst sieht es dann so aus, als ob das daraus entwickelte und angebotene Programm auf die Wünsche nicht eingehen würde.

Aber die Untersuchung kennt viele weitere Dimensionen, die mit dieser Frage nicht erfasst werden. Am ehesten können zunächst Beobachtungen, Phänomene gesammelt werden (von vorab geäußerten Wünschen/Befürchtungen über die Ankündigung, den Ablauf bis zum Nachklapp an Kommentaren und Wünschen). Warum kommen – bezogen auf die Gesamtzahl der Lehrenden – so wenige Teilnehmer/innen in die Veranstaltungen? Und dann können Vermutungen über Zusammenhänge formuliert werden, also hypothetische Antworten/Lösungen (von denen eben vor einer Studie ungewiss ist, ob die Erklärung zutrifft). Die mangelnde Teilnahme könnte liegen an: mangelndem Interesse an Lehrkompetenz; Überlastung am Arbeitsplatz; zwar Interesse, aber für eine Teilnahme nicht ausgeprägt genug; momentan andere Prioritäten; Terminkollisionen (eigene Lehrveranstaltung, konkurrierender Fachkongress, Familienpflichten usw.), unpassende Uhrzeiten, unattraktives Thema, momentane Verhinderung/plötzliche Erkrankung, Antipathie gegen die moderierende Person/ihre eher gering geschätzte Kompetenz; Überzeugung, ein Workshop mit vielen anderen in der Gruppe sei das falsche Format – man wolle Probleme eher unter vier Augen besprechen; Workshops seien „Massenabfertigung“, man wolle persönliche Wertschätzung im Coaching/Mentoring – darauf werde gewartet. Dies sind schon mindestens 12 Gründe – und noch nicht vollständig.

Ähnlich könnten andere Aspekte mangelnder Häufigkeit der Teilnahme angegangen werden: Von zu hohen Teilnahmegebühren bis zur Dauer der Workshops (lieber halbtags- oder stundenweise Angebote)

4. Ungeeignete Fragen (z.B. solche, die sozial erwünschte Antworten provozieren): Fragen sind dann ungeeignet, wenn deren Antworten das Befragungsziel nicht voran bringen. Das kommt häufiger vor als erwartet. Oft stammen sie aus einem Brainstorming der Projektgruppe und schienen spontan durch Plausibilität zu überzeugen. „Es wäre schön, wenn wir mehr wüssten über...“ Das sicherste Mittel, geeignete Fragen zu stellen, sind zugrunde gelegte Hypothesen oder doch wenigstens eine Kon-

trolle über Leitfragen. Jede Frage kann daran geprüft werden, ob die erwartete Antwort zu dem vermuteten Zusammenhang etwas beiträgt.

In diesen Rahmen ungeeigneter Fragen gehören auch solche, die zur Gefahr sozial erwünschter Antworten führen. Von der Gefahr sozial erwünschter Antworten wird in der Sozialforschung gesprochen, wenn die Befragten mit einer Frage in eine Lage gebracht werden, in der sie mit einer ehrlichen Antwort gegen Werte der sie umgebenden Gemeinschaft/Gesellschaft verstoßen würden. Also wählen sie eine Antwort, die keinen Anstoß erregt bzw. mit der sie sich nicht blamieren. Solche Antworten sind normalerweise wertlos (es sei denn, genau dieses Phänomen soll untersucht werden). Hier liegt schon ein Fehler in der Konstruktion der Frage vor. Solche Gefahren werden im Vorfeld einer Studie bei der Konstruktion der Fragen aber nicht deutlich genug gesehen (wie uns vorliegende Texte zeigen); dementsprechend werden auch keine Vorkehrungen dagegen getroffen.

In unserem Themenzusammenhang wird inzwischen (moralisch, aber auch wegen der leistungsorientierten Mittelvergabe – LOM) erwartet, dass sich Lehrende um eine bessere Lehre kümmern. Wenn also in einer Phase, in der ständig öffentlich von der Notwendigkeit der Verbesserung der Lehre, Erhöhung der Studienerfolgsquoten usw. die Rede ist, danach gefragt wird, für wie wichtig die Befragten denn die „hochschuldidaktische Weiterbildung“ hielten, ist es nicht verwunderlich, wenn deren Relevanz hoch eingestuft wird. Die Tatsache, dass dann trotzdem nur eine kleine Minderheit überhaupt bisher an solchen Angeboten teilgenommen hat, korrigiert die Relevanzaussage dann wieder nach unten. Wenn solche Angebote es bisher in der individuellen Prioritätenskala kaum je geschafft haben, so weit nach oben zu gelangen, dass daraus eine Teilnahme geworden wäre, haben positive Äußerungen zur generellen Relevanz kaum Gewicht. In Befragungen des Verfassers zu diesem Punkt war nach der Frage nach der eigenen Teilnahme an solchen Veranstaltungen regelmäßig gefragt worden, ob die Befragten der Meinung seien, dass Neuberufene an derartigen Veranstaltungen teilnehmen sollten? Diese Frage wurde dann vielfältig bejaht... Man ist an das St. Florians-Prinzip erinnert.

Den Gefahren sozial erwünschter Antworten kann bei der Konstruktion der Frage begegnet werden, indem indirekter gefragt wird, z.B. Sachverhalte über mehrere Fragen verstreut abgefragt werden. Auch sog. Kontrollfragen werden eingesetzt, d.h. es werden an anderer Stelle des Fragebogens/des Interviews eine oder mehrere Fragen gestellt, deren Antworten ein evtl. strategisches Antwortverhalten in der früheren Frage erkennen lassen.

Im Ergebnis führen ungeeignete Fragen lediglich dazu, die Befragung aufzublähen, schwerfällig zu machen und wegen der entstehenden Menge der Fragen evtl. sogar die Antwortbereitschaft der Befragten herabzusetzen.

5. Unvollständigkeit geschlossener Fragen: Wie erwähnt, besteht eine häufige Frageform darin, eine Aufzählung bereit zu stellen und die Befragten nach ihren Präferenzen wählen zu lassen. Die Antworten scheinen

auch unmittelbar handlungsanleitend zu sein. Wenn die Aufzählung unvollständig ist, können die bei den Befragten vorhandenen Präferenzen u.U. in ihren Antworten nicht adäquat abgebildet werden. Die Ergebnisse und damit vielleicht die weitere Ausgestaltung der Veranstaltungsprogramme sind dann von vornherein von der Fantasie der Projektgruppe abhängig – und nicht von den Bedürfnissen der Befragten. Eine kleine Hilfe kann eine öffnende Nachfrage am Ende sein: „Sonstige, hier nicht aufgezählte Wünsche...“ aber auch dies hat den Nachteil, dass die übrigen Befragten diese Einzelantworten (Erweiterungen des Angebots) nicht sehen können und davon nicht animiert werden, ihre Präferenzen zu überdenken. Insofern geht bei solchen Frageformulierungen kein Weg an einer sehr gründlichen Kenntnis des Untersuchungsfeldes („Feldkenntnis“) vorbei.

Wenn auch noch mit Hilfe einer Aufzählung nach präferierten Weiterbildungsformaten gefragt wird, sollte diese Feldkenntnis unbedingt vorhanden sein. Sonst muss im Gutachten der Zeitschrift konstatiert werden (wie geschehen): Das Spektrum existierender hochschuldidaktischer Weiterbildungsformate ist erheblich vielfältiger, als den Autor/innen offensichtlich geläufig ist. Insofern wäre eine gründlichere Aufarbeitung solcher Möglichkeiten zu empfehlen.³

Ein Fall kann das noch einmal verdeutlichen: Immer wieder legen Studien bei Fragen, wie etwa „Wie wichtig sind Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit die folgenden Ziele“ in einem geschlossenen Fragebogen ein sehr eingeschränktes und bildungstheoretisch defizitäres Spektrum von Lehrzielen vor. Entsprechend defizitär müssen bei diesen geschlossenen Fragen dann auch die Ergebnisse sein. Der dort angebotene Katalog umfasst dann in einer abschließenden Aufzählung die Ziele, die angeblich an einer Universität in der Lehre verfolgt werden. Der dort sich selbst dokumentierende Reduktionismus spiegelt dadurch selbst zu einem Teil das Ausmaß der Probleme in der Lehre. Auch wird nicht mitgeteilt, wie das angebotene Spektrum gewonnen wurde (theoretische Literatur? Andere empirische Befragungen? Oder einfach brainstorming der Projektgruppe?)

Die dortige Aufzählung von Zielen ist dann häufig weder überlappungsfrei, noch auf der gleichen Ebene formuliert. Mal sind es übergreifende Ziele, mal werden Teilziele aus diesen abstrakteren Zielen formuliert. Beispiele: Die „Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse“ als Ziel ist Teil der „fachwissenschaftlichen Qualität“ nach der aber ebenfalls gefragt wird; „anwendungsorientiertes Lernen“ zu unterstützen ist Teil der „Verbindung von Theorie und Praxis“, die ebenfalls vorkommt; die „Förderung kritischen Denkens“ ist – einzeln aufgeführt – anscheinend nicht Teil der „Förderung von Schlüsselqualifikationen“. Demgegenüber ist „aktivierendes Lehren“ nur eine Methode, eine Etappe auf dem Weg zu den anderen Zielen und kein gleich gewichtiges Ziel wie die anderen. Möglich ist allerdings, als Kontrollfragen für Begriffsverständnisse komplexere Begriffe zu operationalisieren und in Fragen zu Teilbereichen abzubilden. Aus der Summe der diesbezüglichen Antworten der einzelnen Befragten kann das Verständnis des Hauptbegriffs erschlossen werden. Wie erwähnt, besteht ohne Opera-

tionalisierung dieser abstrakten Ziele die Gefahr, dass sich alle möglichen Begriffsverständnisse in die Antworten mischen. Wenn jedoch Teilziele bei einer Operationalisierung angegeben werden, sollten nicht ohne Begründung einige willkürlich/zufällig aufgeführt werden und andere nicht, denn die aufgeführten erhalten durch die Antworten unbegründetes Gewicht. In der Auswahl liegt eine Gewichtung, die nicht von den Befragten stammt, sondern von den Projektverantwortlichen hineingetragen wurde. Über die Publikation dieser Wertvorstellungen werden obendrein Relevanzen bei den Befragten suggeriert, die großen Einfluss auf Dritte (z.B. Erstlehrende auf der Suche nach Orientierung) gewinnen können.

Das in einem uns vorliegenden Skript einzeln genannte Ziel „kritisches Denken zu fördern“ verrät dann auch, dass sich die Konstrukteure des Fragebogens nicht mit einschlägigen Ergebnissen der Kognitionspsychologie auseinandergesetzt haben (etwa mit den Ergebnissen von Anderson/Krathwohl 2001)⁴, sonst hätten sie nicht nach diesem einzelnen Merkmal, sondern einem Zusammenhang gefragt, z.B. nach der Förderung analytischen Denkens, beurteilens/bewertens und nach kreativem Denken, von den anderen dort aufgeführten Zielen und Stufen sowie den affektiven und psychomotorischen Zielen ganz abgesehen.

6. Mehrdeutige, missverständliche, nicht in einem Pre-Test geprüfte Fragen (auch Doppelfragen):

Missverständlich gestellte Fragen zeigen zunächst, dass der Fragebogen offenbar nicht mit einer ausreichenden Zahl Probanden auf einheitliches Verständnis der Fragen getestet wurde. Solche Fragen führen dazu, dass sich die eine Befragte für die eine mögliche Lesart, die andere bei ihrer Antwort für eine andere Deutung entschieden haben. Meist ist das jeweilige Verständnis der Antwortenden im Nachhinein kaum noch rekonstruierbar. Solche Ergebnisse können nicht, zumindest nicht gemeinsam ausgewertet werden.

Weitere, immer wieder anzutreffende Fehler bestehen darin, dass die im Fragebogen formulierten Fragen dadurch uneindeutig sind, dass sich in einer Frage eine Doppelfrage verbirgt. In diesem Fall sind die Befragten oft verwirrt, weil die befragte Person nicht weiß, auf welchen Teil der Frage sie nun antworten soll und wie sie sich verhalten soll, wenn sie die Teilfragen unterschiedlich beantworten möchte. Aber auch die Auswertenden wissen dann nicht, welchem Teil der Frage sie jeweils die Antwort zuordnen sollen.

Eine in solchen Studien häufig anzutreffende Frage der Art: „Es gibt verschiedene Möglichkeiten sich für die akademische Lehre zu qualifizieren. Bitte geben Sie an, welche Möglichkeiten Sie wie oft genutzt haben?“ wird, weil es sich um eine Doppelfrage handelt, in geschlossener Form, d.h. unter Vorgabe etlicher Qualifizierungsmöglichkeiten gestellt, sodass nur noch der zutreffende

³ Einen solchen Überblick bietet: Wolff-Dietrich Weblar (2011): Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre. Bielefeld.

⁴ Anderson, L.W./Krathwohl, D.W. (Eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.

Fall und die Häufigkeit angekreuzt werden müssen. Dabei gibt es vor allem drei Fehlerquellen:

a) die dann aufgeführten „Möglichkeiten“ bedürfen wieder der begrifflichen Klärung, denn sonst werden wieder Missverständnisse produziert.

b) Die Vorgaben müssen dann vollständig sein, sonst können die Präferenzen nicht zutreffend angegeben werden.⁵

c) Dabei handelt es sich wieder um „Namen“ (labels), deren jeweilige Ausgestaltung unbekannt bleiben. Die im Fragebogen angebotenen Möglichkeiten bleiben völlig formal – damit etwa verfolgte Ziele sind nicht erkennbar. Dann lässt sich auch die Eignung nicht klären, wie zielführend die einzelnen Maßnahmen sind. Wenn die Antwortenden sich nicht auf eine anspruchsvolle Lehrkompetenz vorbereiten wollen, sondern auf einige Kniffe, mit denen im Alltag der Lehre durchzukommen ist, sieht die Beurteilung ihrer Eignung völlig anders aus.

In einer einfachen Korrelation (die die Leser/innen gedanklich vornehmen müssen, weil sie nicht gerechnet vorliegt) wird dann oft deutlich, wie wenig die hochgeschätzten Kommunikationsformen von den Antwortenden tatsächlich selbst erprobt bzw. angewandt worden sind. Da entsteht dann wiederholt der Gegensatz, dass fast 90% der Antwortenden (nicht der Befragten!) angeben, sich für hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen zu interessieren, aber leider zeitlich verhindert sind, daran teilzunehmen (anscheinend auch in der veranstaltungsfreien Zeit nicht). Dazu kann dann kommentierend gesagt werden: Die Beteuerung von Interesse ist eine sozial erwünschte Antwort, deren Einlösung gleich wieder ausgeschlossen wird.

7. Manipulativ/suggestiv gestellte Fragen:

Antworten auf manipulativ/suggestiv gestellte Fragen sind i.d.R. wertlos, weil sie die Antwortenden so beeinflussen, dass nicht die eigene Meinung, sondern eine gewünschte geäußert wird. Solche Frageformulierungen passieren i.d.R. unabsichtlich. Häufig bemerkt erst eine Kontrollperson (möglichst noch im Vorfeld der Datenerhebung) die manipulative/suggestive Wirkung der Formulierung.

8. Herkunft der Antworten/Stichprobe: Wiederholt kommt es vor, dass als Untersuchungseinheit nicht ein abgegrenzter Fachbereich, eine ganze Hochschule oder ein Teilbereich daraus zur Untersuchungseinheit bestimmt wird, sondern z.B. Mitglieder einer Statusgruppe – bundesweit. Im konkreten Fall bestand das Ergebnis in einer Sammlung von 75 Fragebögen aus der ganzen Republik. Dabei ist keine Grundgesamtheit bestimmt (was möglich gewesen wäre), geschweige denn eine Stichprobe gezogen worden. Es ist dem Text auch nicht zu entnehmen, wie viele Fragebögen überhaupt versandt wurden. Dadurch kann weder eine Rücklaufquote angegeben werden, noch entschieden werden, ob die Befragten repräsentativ sind für die Menge, die von den Fragebögen erreicht wurde. Dann stellt sich heraus, dass die Adressen über informelle Verteiler/Netzwerke gewonnen wurden. Solche Antworten aus Netzwerken sind in aller Regel allein schon deshalb unbrauchbar, weil schon

die Mitgliedschaft in solchen Netzwerken einem Selektionseffekt unterliegt, der nicht zu kontrollieren ist, also jeden Versuch zunichte macht, zu repräsentativen Antworten zu kommen – es sei denn, die Zusammensetzung von Netzwerken selbst wäre Untersuchungsgegenstand.

9. Welche Skala darf es bei der Konstruktion des Fragebogens sein? Über diese Frage herrscht in der Methodenliteratur seit langem Streit. Die einen behaupten, eine 6-stufige Skala müsse es sein, damit es keine mittlere Skalenposition gibt. Sie argumentieren, damit würde dem Trend zu einer mittleren Bewertung (Ankreuzen des mittleren Skalenwertes) entgegen gewirkt. Die Vertreter der 5-stufigen (Likert-)Skala halten dagegen, dass dies eine unzulässige Beeinflussung des Antwortverhaltens der Befragten darstelle, sodass die Ergebnisse verzerrt würden. Zum Beispiel fehle die Möglichkeit, eine Situation mit „teils/teils“ zu bewerten. Und schließlich kann der Autor aus sehr umfangreichen Auswertungen von Antworten Studierender wie Lehrender (rd. 60.000 Antworten) nicht bestätigen, dass die Befragten einen „Hang zum mittleren Skalenwert“ gehabt hätten. Die Fragen sind von den einzelnen Befragten individuell bewertet worden. Natürlich kamen auch mittlere Bewertungen vor, aber (im gleichen Fragebogen) nur unter vielen anderen Skalenwerten. Hier wird eindeutig die Verwendung 5-stufiger Skalen empfohlen.

Bei dieser Fülle von Fehlermöglichkeiten ist es zu bedauern, dass es bei Zeitschriftenaufsätzen aus Platzgründen nicht möglich ist, Fragebögen und Interviewleitfäden mit zu dokumentieren – wie es bei Buchbeiträgen lange Zeit üblich war. Oft zeigt ein Blick auf die Instrumente schnell die Güte der Datenerhebung.

III. Beispiele mangelhafter Datenauswertung

Einfache Forderungen der Statistik

1. Fehlende Angabe der Rücklaufquote/zu niedrige Rücklaufquote: Erstaunlich oft werden zwar Ergebnisse in Prozentwerten und dann auch unter Angabe der Fallzahlen mitgeteilt, aber dann wird versäumt, den Umfang der Grundgesamtheit und die Rücklaufquote anzugeben. Ohne diese Angaben sind die präsentierten Ergebnisse relativ wertlos, weil unklar bleibt, ob die Antworten für die befragte Gruppe überhaupt repräsentativ sind. Dann stellt sich heraus, dass die Untersuchungseinheit nicht abgegrenzt (geschweige denn begründet) worden ist und die damit zu erfassende Zahl von Personen unbestimmt blieb, die hätten befragt werden müssen.

Infolgedessen kann auch nicht bestimmt werden, wieviel Prozent der Befragungsgruppe geantwortet haben (Rücklaufquote). Wenn die Antwortfälle zu klein sind (ungenügende Fallzahlen) erreichen die Antworten nicht

⁵ Erfahrung des Verfassers in einer empirischen Studie: auf die Frage, wie zufrieden die Befragten mit der Förderung durch den Fachbereich seien, antworteten mehrere sinngemäß: „Bis zur Lektüre dieses Fragebogens waren wir sehr zufrieden!“ Mit der Aufzählung der Fördermöglichkeiten (die unvermeidlich war, um allen die adäquate Antwort zu ermöglichen) konnten alle ihre Realität mit diesen Möglichkeiten vergleichen – der Fragebogen hatte ihnen einen neuen Beurteilungsmaßstab geliefert.

die erforderliche Repräsentativität, sind also nicht verallgemeinerungsfähig.

2. Ungeeigneter Umgang mit Mittelwerten: Allzu häufig werden einfache Häufungen der Antworten prozentual und in absoluten Zahlen oder nur als Mittelwerte angegeben, also einfache Ergebnisse der Grundauszählung mitgeteilt. Gerade aber, wenn es sich um Bedürfnisse/Gewohnheiten/Vorlieben der Zielgruppe (also ein Stück Marktforschung) handelt, kommt es darauf an, die Vielfalt dieser Bedürfnisse und die jeweilige Stärke der Besetzung der Skalenwerte zu erkennen und sie weiteren Planungen zugrunde zu legen. Von daher sind die Original Skalenwerte der Häufigkeitsverteilung viel aussagekräftiger.

3. Fehlende oder Scheinkorrelationen: Viele der Zeitschrift eingereichte Studien beschränken sich – wie erwähnt – auf die Mitteilung von Ergebnissen der Grundauszählung. Komplexere statistische Operationen werden nicht angeboten. Wenn nur Grundauszählungsergebnisse präsentiert werden, sind auch keine Korrelationen gerechnet worden. Aber gerade Korrelationen bieten wichtige zusätzliche Informationen. Worauf weiter unten nochmal eingegangen wird: Es wäre in unserem gewählten Beispiel von besonderem Wert zu erfahren, ob diejenigen, die bereits an einschlägigen Veranstaltungen teilgenommen haben, das Thema positiver einschätzen als diejenigen ohne direkte Erfahrung. Das wäre bereits ein Beispiel für Korrelationen: Sie beschreiben einen Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren statistischen Variablen (z.B. Merkmalen oder Ereignissen und Zuständen). Eine solche Beziehung zwischen Variablen muss keinen kausalen Zusammenhang darstellen (es handelt sich dann um Scheinkorrelationen; an dieser Stelle oft angeführt wird das berühmte Beispiel der Relation zwischen der Zahl der Störche und der Zahl der Geburten...). Eingereichte Artikel werden zwar immer wieder ohne Korrelationen vorgelegt, aber in der Dateninterpretation werden plötzlich Zusammenhänge hergestellt, die unvereinbar sind.

Wenn die Befragten ihre Einschätzungen der Effektivität von Veranstaltungsformaten abgeben, ist es von elementarem Interesse (für die Einschätzung ihrer Urteilsfähigkeit), ob sie überhaupt bzw. schon öfter an solchen Veranstaltungen teilgenommen haben. Das könnte also durch eine einfache Korrelation sichtbar gemacht werden. (Bei keiner oder geringer Teilnahme sind diese (Vor-)Urteile trotzdem Ernst zu nehmen, weil sie a) z.B. auf vorhandene Bedenken/Ängste oder im Umlauf befindliche negative Darstellungen verweisen können, die dann zu bearbeiten wären und b) auf deutlichen Aufklärungsbedarf, der ebenfalls angegangen werden müsste.

IV. Beispiele mangelhafter Dateninterpretation

1. Gefahr sozial erwünschter Antworten: Eine weitere, häufig erlebte Falle sind sozial erwünschte Antworten. Von diesen Gefahren war schon die Rede (vgl. oben II,4). Wenn eine solche Frage trotzdem gestellt worden

ist, sind die Antworten normalerweise wertlos (es sei denn, genau dieses Phänomen soll untersucht werden). Hier liegt schon ein Fehler in der Konstruktion der Frage vor. Ist aber eine solche Frage gestellt worden, muss spätestens bei der Interpretation der Antworten dieses Phänomen erkannt und entsprechend reagiert werden. In unserem Themenzusammenhang könnte eine Vernachlässigung der Lehre, Freude über hohe Durchfallquoten in Prüfungen („hier wird wenigstens noch Qualität verlangt!“) o.ä. dazu gehören. Wenn Befragte trotzdem in solche Verlegenheit gebracht werden, versuchen sie oft, sich – wenn der Fragebogen das räumlich zulässt bzw. in einem Interview – auf andere Werte der gleichen Gemeinschaft/Gesellschaft zu berufen (wie in vorstehendem Beispiel auf die Qualität), um sich zu rechtfertigen und Zustimmung zu ihrem Verhalten zu gewinnen.

2. Fehlerhafter Umgang mit Antworten auf offene Fragen: Offene Fragen sind zwar aufwändiger auszuwerten, können aber (insbesondere in explorativen bzw. Pilot-Studien, die erst das Material für eine Hypothesenbildung liefern oder testen sollen) wichtige Informationen erbringen, nach denen die Projektgruppe nicht gezielt hätte fragen können. Bei der Zusammenfassung der entsprechenden Antworten unter gemeinsame Oberbegriffe bzw. Sachverhalte, um wesentliche Trends bzw. Aussagenlinien heraus zu arbeiten, können allerdings eine Menge Fehler passieren, weil z.B. in der Antwort gemachte Vorbehalte bei der Subsumption unter einen Begriff weggelassen u.ä. Der Gehalt der Antworten ist daher besonders sorgfältig zu prüfen.

3. Keine Trennung von Antworten, die auf Erfahrung basieren (z.B. reale Teilnahme an einer Reihe hochschuldidaktischer Veranstaltungen) von solchen Antworten, die lediglich ihre Vorstellungen von dem, was mutmaßlich in hochschuldidaktischen Veranstaltungen passiert wiedergeben, weil sie noch nie daran teilgenommen haben. Wie erwähnt, könnte diese Relation durch einfache Korrelation sichtbar und damit interpretierbar gemacht werden.

4. Mangelnde kritische Diskussion der Ergebnisse: Immer wieder anzutreffen: Das Datenmaterial wird in keiner Weise kritisch interpretiert. Eine solche Interpretation scheint schwer zu fallen. Häufig werden in Texten Ergebnisse zwar als Mengenverteilungen referiert, aber die Ergebnisse werden nicht eingeordnet, auf Widersprüche hin geprüft, bewertet; es gibt kaum einen Versuch, Kausalzusammenhänge zu rekonstruieren – nicht einmal als „denkbare Erklärung, die weiter untersucht werden muss“. Möglich (oder sogar besser) wäre es ja auch, mehrere alternative oder kombinierte Erklärungen anzubieten. Hier wäre die Formulierung von Hypothesen (möglichst oft in der strengen Form der Wenn...dann Aussagen) eine entscheidende Hilfe, weil dann konsequent über Erklärungsmöglichkeiten nachgedacht wird. Spätestens hier zeigt sich der Wert von Korrelationen („Wer das geantwortet hat, gab auch jenes an“). Ein Beispiel aus jenen Befragungen: An einer Stelle wird „der typische Verlauf von Workshops als

Zeitverschwendung" kritisiert, auf eine andere Frage wird von diesen Personen nicht selten angegeben, sie hätten an hochschuldidaktischen Veranstaltungen noch nie teilgenommen.

Auch bietet es sich an, die Angaben auf eine Frage, wie weit sie bereit wären, ihre Lehre zu verbessern, mit der Frage zu verknüpfen, ob sie an einem hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm teilnehmen wollten. Bei einer bestimmten Datenlage könnte der Kommentar dann lauten: Als Ergebnis der vorliegenden Daten kann festgehalten werden, dass unter den antwortenden Lehrenden der Fakultät XX der Universität YY zwar eine Bereitschaft besteht, Lehre nach ihrem Verständnis zu verbessern (vielleicht auch noch mit Hilfe einzelner Tipps), aber keine Tendenz zu einer Professionalisierung der Lehrkompetenz insgesamt erkennbar ist.

Hier, beim professionellen Verständnis der eigenen Lehraufgaben (nicht eine bunte Ansammlung von „Tipps und Tricks"), wäre also von Seiten der Initiator/innen solcher Programme zunächst anzusetzen.

Die Handlungsempfehlungen bestehen im Kern aus einer unkritischen (d.h. nicht bewertenden) Wiedergabe der Stellungnahmen. Wenn z.B. bei über 50% „der Antworten eine große Nachfrage nach hochschuldidaktischer Einzelberatung" konstatiert wird, dann ist es zwar richtig, über eine Verstärkung derartiger Angebote nachzudenken. Aber dann sind die Ziele und Leistungsmöglichkeiten derartiger Formate zu bedenken. Sie stellen ein wichtiges Element praxisnaher und individualisierter Ausbildung dar. Aber nur in Kombination mit anderen Formen.

Diese Individualberatung meist alltäglicher Probleme der Lehre führt in aller Regel nicht zu Gesprächen, in denen systematisch hochschuldidaktische Lehr-/Lerntheorie erworben wird, sondern es geht überwiegend um alltägliche Ereignisse, um Fälle und deren Lösung – ebenfalls auf der alltäglichen Handlungsebene. Erwartet werden „Kochrezepte". Selten reichen Zeit und Geduld, um stärker auf bildungstheoretische, lern- und motivationstheoretische Grundlagen eingehen zu können. So – über diese Kasuistik allein – ist eine professionelle Lehrkompetenz auf höherem Niveau kaum zu erwerben. Das muss im Anschluss an die Antworten angemerkt und diskutiert werden. Coaching kann ein wichtiges Element in einem Ensemble von Aus- und Weiterbildungsformaten sein, aber nicht allein stehen.

5. Mangelnde sprachliche Präzision: Ein nicht unwichtiges Detail betrifft eine Unschärfe der üblichen Formulierungen: Der Text lautet beim Bericht über Befragungsergebnisse i.d.R. immer, die Befragten hätten das und das getan (z.B. „Dies wird von 82% der Befragten sehr oft oder oft praktiziert.") Das ist unzutreffend. Was die Befragten tun, ist unbekannt, denn von der Grundgesamtheit der angeschriebenen Personen hat nur ein Prozentsatz geantwortet. Nur was die Antwortenden angeben (also ein Bruchteil der Befragten) geht in die Auswertung ein.

V. Resümee

Die Organisation hochschuldidaktischer Programme für Zwecke der Erstausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung bewegt sich – wie sonstige Studiengänge – in einem Spannungsverhältnis zwischen individuellen Zielen der Teilnehmer/innen (Herausbildung spezifischer Profile und Verfolgung eigener Rollenverständnisse), dem Spektrum beruflicher Anforderungen, das auf einem bestimmten Niveau erfüllt werden soll (Standards der Hochschuldidaktik) und den spezifischen Vorstellungen der betreffenden Hochschule von den besonderen Stärken ihrer Lehrenden, die oberhalb der allgemeinen Standards als Ziele eigener Personalentwicklung erreicht werden sollen. Programme haben all diese drei Bezüge zu berücksichtigen. Folgt das Programm nur einem Bezug, stellen sich Defizite ein – ist sogar sein Erfolg gefährdet.

Sich bei der Organisation hochschuldidaktischer Programme also für den Meinungs- und Erfahrungsstand der Adressatengruppe „Lehrende" zu interessieren und diese Gruppe nach ihrer Sicht ihres Ausbildungsbedarfs befragen zu wollen, ist sicherlich positiv, ja unverzichtbar. Die Programmverantwortlichen können auf diese Weise erfahren, welches Problemverständnis in der Adressatengruppe herrscht und wo die Werbung für die Veranstaltungsangebote ansetzen kann. Außerdem können Vorstellungen über die Dringlichkeit und Adäquatheit der angebotenen Veranstaltungen gewonnen werden – das eine ein Planungswert, das andere ein Teil der Rückmeldung.

Aber solche Studien agieren in einem sensiblen Bereich. Gerade bei Untersuchungen, die sich auf Konstrukte beziehen (hier Einstellungen, Haltungen), die emotional und konflikthaft aufgeladen sind („Du solltest eigentlich mehr/öfter davon...") und auch noch berufliche Selbstverständnisse bzw. die Beurteilung beruflicher Leistungen berühren (z.B. Kriterien guter Lehre), ist besondere methodische Sorgfalt erforderlich. Gehen fehlerhaft gewonnene Ergebnisse in die weiteren Schlussfolgerungen und praktischen Handlungen ein, ist der Erfolg zumindest von Teilen, wenn nicht des ganzen Weiterbildungsprogramms gefährdet.

Die methodischen Probleme solcher Studien werden offensichtlich weithin unterschätzt, wie sich an Texten zeigt, die der vorliegenden Zeitschrift P-OE zur Publikation eingereicht werden. Um nicht erst auf solche Schwächen aufmerksam zu werden, wenn die Studien bereits durchgeführt sind, sondern schon ihr Projektdesign zu beeinflussen, sodass die Studien auch veröffentlicht werden können, wurde dieser Artikel geschrieben.

■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2013

Europäische Wissenschaftspolitik

Zum Prozess der Entwicklung und Verabschiedung von Horizon 2020

Fo-Gespräch mit Helga Nowotny, Präsidentin des European Research Council (ERC)

Wolff-Dietrich Webler

200 Jahre Wissenschaftsfreiheit umsonst? 150 Jahre Verfassungsgeschichte vergessen? Die neue EU-Wissenschaftspolitik nimmt partiell eine höchst seltsame Richtung

Helga Nowotny

Shifting horizons for Europe's social sciences and humanities

Fo-Gespräch mit Jutta Allmendinger, Dagmar Simon und Julia Stamm

Jutta Allmendinger, Julia Stamm & Sally Wyatt

Laying the Ground for True Interdisciplinarity – Engaging the Social Sciences and Humanities across Horizon 2020

Helga Nowotny

Don't just complain, take the lead! Social Sciences and Humanities must look to integrate into Horizon 2020 targets.

Jutta Allmendinger

Mehr Geld für Identitäten und Kulturen – EU-Förderung für Geistes- und Sozialwissenschaften

Andreas Baumert

& Beate A. Schücking

Strategien und Herausforderungen der Forschungsprofilbildung aus Sicht der Universitäten: Hochschulleitungen im Spannungsfeld von externen Ansprüchen und internen Handlungsmöglichkeiten

Dietrich v. Engelhardt

Alexander von Humboldt

oder: Wissenschaft, Philosophie und Kunst im Dialog

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2013

Hochschuldidaktische Praxis

Olga Wälder

Back to the roots: Kopfrechnen reaktivieren?

André Albrecht & Hilde Köster

„Frühe Bildung“ – Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung

Hannah Dürnberger

Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern

Thomas Gaens

Von einem, der auszog, einen Leistungsindikator zu erheben: Durchfallquoten und die Problematik ihrer Bildung

Daniela Wagner

Strukturelle Bedingungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen an Universitäten – Ein Projektdesign

Rezension

Heinz Bachmann (Hg.):

Hochschullehre variantenreich gestalten

(Roger Johner)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2013

Zukunftsperspektiven der Hochschulen auf diversen Feldern

HM-Gespräch mit Rainer Ambrosy über die Zukunft der Software-Entwicklung in gemeinschaftlicher Trägerschaft von Hochschulen

Entwicklung/Politik

Roland Königgruber

Strukturentwicklungen des internationalen tertiären Bildungssektors

Forschung

Marcel de Schrevel/Ewald Scherm

Controlling an Universitäten: Entwicklungsstand und Entwicklungsbedarf

Marcel Schütz & Heinke Rübken

Kontinuität und Wandel: Die Organisation der Personalwirtschaft im Hochschulmanagement – Explorative Befunde einer Dezernenten-Befragung

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium****Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte**

ZBS 4/2013

Peer-to-Peer in der
Allgemeinen Studienberatung

Beratungsentwicklung/-politik

*Dirk Rohr*Beratung durch Peers: Theorie,
Praxis und Evaluation
der Studienberatung durch
Studentische Hilfskräfte*Daniel Wilhelm*Möglichkeiten und Grenzen von Peer-
Angeboten in der
Studieneingangsphase –
Herausforderungen der
studentischen Lebensphase und
Reaktionen der Beratungsinstitutionen
an Hochschulen*Foteini Lekka, Georgios Efstathiou
& Anastasia Kalantzi-Azizi*„Student to Student“:
The application of a web-based
peer support program in academic
settings*Martin Scholz*Studienberatung zwischen Projekt-
orientierung und GrundversorgungAnregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*Martin Scholz, Anna-Elise Weiß
& Julia Bertuleit*Das Anker-Peer-Programm –
Studierende beraten Studierende

Tagungsbericht

NACADA International Conference
2013 in Maastricht
Amerikanische Verbandstagung erst-
mals in Europa
(Barbara Nickels)**QiW****Qualität in der Wissenschaft****Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration**

QiW 3+4/2013

Schwerpunkt:
Konzepte und Praxis des QMQiW-Gespräch mit Dr. Michael
Craanen und Barbara Emmerich
Kollegiale Leitung der
Abteilung Qualitätsmanagement
im Präsidialstab des KIT*Gerald Gaberscik*Auswirkung eines Quality Audits auf
das universitäre Qualitätsmanage-
ment – ein Erfahrungsbericht*Stefen Müller*Workload-Erfassung als Baustein im
universitären Qualitätsmanagement*Benjamin Ditzel*Prozessqualität an der Universität
Hildesheim: Erfahrungen mit dem
prozessorientierten Ansatz im
Bereich Studium und Lehre*Ousmane Gueye*Zur Qualitätsentwicklung in
der Hochschulausbildung im
westafrikanischen Senegal*Jochen Gläser*Die epistemische Diversität der For-
schung als theoretisches und politi-
sches ProblemDifferenzierung des
Hochschulsystems in Deutschland
und im internationalen Vergleich aus
Sicht der Hochschulforschung –
Ein Bericht zur 8. Jahrestagung der
GfHf
(Anne Mindt)**Für weitere
Informationen**

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

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere
Verlags-Homepage:www.universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich direkt an
uns:

E-Mail:

info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

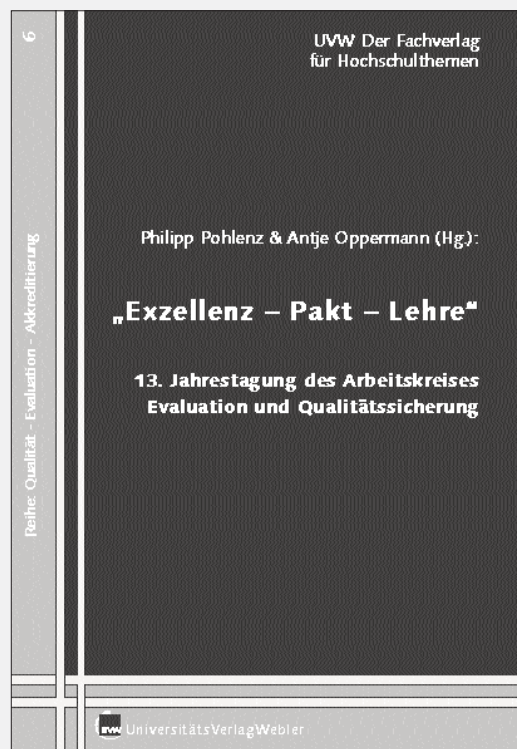
0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Philipp Pohlenz & Antje Oppermann
„Exzellenz – Pakt – Lehre“

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre“ veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre“ ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning Initiativen bis zu Projekten im Bereich des „Bologna-sensiblen“ Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen die Projektideen bewusst zur Nachahmung in anderen Hochschulen anregen.



ISBN 10: 3-937026-84-3, ISBN 13: 978-3-937026-84-8, Bielefeld 2013, 200 Seiten, 34.90 Euro

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:
Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand:
Eine Fallstudie an der ETH Zürich



Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S.,
19.50 Euro zzgl. Versandkosten