

Personalentwicklung an der Hochschule

Zehn Wege in ein unentdecktes Land

Boris Schmidt

Jena

Alles an der Hochschule dreht sich um den Aufbau, um die Weiterentwicklung und die Vertiefung von Kompetenzen, Wissen und Können, Techniken und Methoden, Fertigkeiten und Fähigkeiten: Studierende erwerben fachspezifische Grundlagen und vertiefen ihr Wis-

sen, um einem Interesse an Erkenntnis und der notwendigen Vorbereitung auf spätere berufliche Tätigkeiten nachzukommen. Nachwuchswissenschaftler/-innen entwickeln ihr Wissen und Können, während sie in eine bestimmte *Scientific Community* hineinwachsen und sich für Berufsfelder mit höchsten Qualifikationsanforderungen rüsten. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwickeln Konzepte, Methoden und Instrumente, erweitern das Wissen in ihrem Fachgebiet und definieren den *State of the Art* einer Disziplin immer wieder neu. Hochschulleitungen, die Administration und Förderinstitutionen tragen zu diesen Prozessen der Kompetenzentwicklung bei, organisieren und finanzieren sie, geben ihnen Impulse und einen institutionellen Rahmen. Kurz: Die Institution *Hochschule* insgesamt hat den Zweck, die Entwicklung von Kompetenzen auf allen Ebenen zu unterstützen. Ist es da nicht absurd, Personalentwicklung, also die absichtsvolle Förderung individueller Kompetenzentwicklung, an genau dieser Institution als „unentdecktes Land“ zu bezeichnen?

Doch die entscheidende Frage lautet nicht, *ob* die Hochschule neuerdings so etwas wie Personalentwicklung benötigt: Sie „hat“ sie schon längst, Personalentwicklung (kurz: „PE“) fand schon immer statt. Mit den Worten von Neuberger (1994, S. 157; Hervorhebung B.S.): „Man kann nicht *nicht* PE betreiben“, auch nicht an der Hochschule. Vielmehr ist zu fragen: *Wie* kann die Hochschule die ohnehin tagtäglich und ganz selbstverständlich stattfindende Personalentwicklung in einer solchen Weise gestalten, organisieren und mit einer Richtung versehen, dass Personalentwicklung der Institution *Hochschule* und den an ihr beteiligten Menschen hilft, individuellen und gesellschaftlichen Zukunftsanforderungen gerecht zu werden? Gezielte und bewusst betriebene Personalentwicklung bietet viele Potenziale, die es an der Hochschule erst noch zu entdecken und zu erkunden gilt.

I. Personalentwicklung an der Hochschule

Die wirtschaftlichen, strukturellen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des deutschen Hochschulwesens (vgl. Barz, Carstensen & Reissert, 1997, S. 7) haben sich in den vergangenen Jahrzehnten auf nationaler und internationaler, insbesondere auch: europäischer Ebene verändert. Zugleich wird die traditionell geprägte innere Funktionsweise der Hochschulen als problematisch (Preißer, 1993, S. 505 f.) und als krisenhaft (Pellert, 1995, S. 123) wahrgenommen, indem sie nicht zu dem als notwendig erachteten Wandel zu passen scheint. Als Alternativmodell wird die „kontrollierte Autonomie“ (Kern, 1998) diskutiert, die der Hochschule größere Freiräume, aber auch eine stärkere Verantwortlichkeit für das Handeln der ihr angehörigen Individuen zuweist. Als besondere Herausforderung auf diesem Weg des Wandels, gleichsam auf dem Weg in ein „unentdecktes Land“, wird von vielen die Notwendigkeit veränderten Verhaltens der Menschen in der Hochschule angesehen: Zum Beispiel im Sinne veränderter hochschulinterner Kommunikationsprozesse, beim Einsatz neuer Medien in der Hochschullehre oder bei der Nutzung von Instrumenten des Qualitätsmanagements. Gezielte Personalentwicklung für die Akteure in der Hochschule könnte hier unterstützend wirksam werden. In ihrer „Hamburger Erklärung“ halten Müller-Böling und Sager (1999, S. 12) allerdings fest:

„Es mangelt nicht nur an anreizorientierten Vergütungsstrukturen, sondern auch an Personalentwicklungskonzepten, die auf einen veränderten Aufgabenzuschnitt und ein neues Aufgabenverständnis ausgerichtet sind.“

Punktuell werden bereits derartig ausgerichtete Konzepte zur Personalentwicklung im Hochschulbereich skizziert oder erprobt (Iber, 2000; Dose, 2004; Baier, 2005). Die Erfahrungen zeigen hierbei, dass Personalentwicklung kein „nettes Beiwerk“ des „eigentlichen“ Hochschulgeschehens, sondern einen Faktor von strategischer Bedeutung darstellt, indem die Art und Weise, wie Personalentwicklung betrieben wird, über den Erfolg oder Misserfolg des Gesamtvorhabens *Wandel der Hochschule* entscheiden kann:

„Personalentwicklung ist kein Addendum im Rahmen der Universitätsentwicklung, sondern stellt den zentralen Ansatzpunkt für Veränderungen dar“ (Meister-Scheytt & Scheytt, 2005, S. 131).

Jedoch ist eine solche, mit strategischen Zielsetzungen versehene Personalentwicklung an Hochschulen im Gegensatz zu wirtschaftlich agierenden Organisationen gegenwärtig alles andere als etabliert. Nur rund ein Drittel der Hochschulen verfügt derzeit überhaupt über eine explizite PE-Stelle oder vergleichbare Funktionseinheit auf zentraler Ebene, und die bestehenden PE-Angebote werden in zersplitterter, nicht jedoch strategisch koordinierter Weise zur Nutzung gestellt (Schmidt, 2007). Die gezielte Einbindung der Personalentwicklung in die Hochschulentwicklung fehlt somit zumeist:

„Doch was in der Wirtschaft selbstverständlich ist, fehlt an den Universitäten wie an fast allen staatlichen Einrichtungen gänzlich. Weder liegen Konzepte zur Personalaus- und -weiterbildung vor, noch entsprechende flächendeckende, aufeinander abgestimmte Angebote“ (Spiel & Fischer, 1998b, S. 162).

Oder ganz plakativ: „Personalentwicklung ist derzeit Personalverwaltung ohne (offizielle) Phantasie“ (Pellert, 2000, S. 11). Doch es gibt auch erste Anzeichen dafür, dass Hochschulen beginnen, sich von dieser „phantasielosen“ Art und Weise der Personalentwicklung zu lösen und deren Funktion neu und anders als bislang zu interpretieren: „In jüngster Zeit entdecken Hochschulen Personalentwicklung als Instrument zum Aufweichen ihrer personellen Verkrustungen“ (Moog, 2004, S. 31): Hochschulen sind im Begriff zu entdecken, welche Potenziale in der Personalentwicklung stecken, und die Chancen dieses „unentdeckten Landes“ nutzbar zu ma-

chen. Was genau bezweckt Personalentwicklung, und in welchen Formen gibt es sie bereits an der Hochschule?

Die zentralen Aufgaben der Personalentwicklung werden in den Definitionen unterschiedlicher Autoren (Neuberger, 1994, S. 3; Staufenbiel, 1999, S. 510; Becker, 2005, S. 5) mit nur geringfügigen Nuancierungen umschrieben: Personalentwicklung umfasst systematisch geplante und durchgeführte Aktivitäten, die sich an Personen innerhalb einer Organisation (eines Unternehmens, einer Institution, einer Hochschule) richten und darauf abzielen, deren arbeitsbezogene Kompetenzen sowie die damit verbundenen arbeitsbezogenen Einstellungen und Motivationen in einer bestimmten Richtung umzuformen. Je nach Verwendungskontext und Zielstellung stehen im Repertoire der PE völlig unterschiedliche Methoden und Maßnahmen zur Verfügung (vgl. Staufenbiel, 1999, S. 511, mit 45.360 möglichen Varianten der PE). Als Aufgabenfelder der PE für die Organisation *Hochschule* beschreibt Iber (2000): (1) Führungskräfteentwicklung, (2) Bereitstellung von Methoden für das Personalmanagement, zum Beispiel für Mitarbeitergespräche, (3) Durchführung von Personalbedarfsanalysen, (4) die Nutzbarmachung von Evaluationsergebnissen als Ausgangsbasis für Professionalisierung und Qualifizierung, (5) Fortbildung für das Verwaltungspersonal sowie (6) Frauenförderung. Webler (2003, S. 246 ff.) benennt als thematische Schwerpunkte der Personalentwicklung speziell für den akademischen Bereich: (1) Forschung und wissenschaftliches Arbeiten, (2) Lehre, Vermittlung und Präsentation, (3) Hochschul- bzw. Wissenschaftsmanagement und Führung, (4) Unterstützung beim Eintritt in die jeweilige *Scientific Community*, (5) karrierestrategische Beratung und Hilfestellung.

In Tabelle 1 werden beispielhaft Angebote der hochschulischen Personalentwicklung genannt, die typischerweise von bestimmten Anbietern innerhalb der Hochschule erbracht werden und jeweils schwerpunktmäßig an eine definierte Zielgruppe gerichtet sind. Ein Teil dieser Angebote (z.B. Promotion, Habilitation) blickt bereits auf eine sehr lange Tradition zurück und erscheint so selbstverständlich, dass die Anwendung des Begriffs *Personalentwicklung* überraschend klingen mag, während ein anderer Teil (z.B. Einstiegsprogramme, Coaching, Mentoring) erst in jüngerer Zeit an Bedeutung gewonnen hat und Ansatzpunkte für innovative Formen der hochschulischen Personalentwicklung mit sich bringt.

Tabelle 1: Ausgewählte Angebote der hochschulischen Personalentwicklung

Angebot	Anbieter	Zielgruppe	Beschreibung
Einstiegsprogramm für neue Hochschulmitarbeiter/-innen	Stabsstelle Nachwuchs, Graduiertenschule, Personalentwicklung	Graduierte/Nachwuchswissenschaftler/-innen/Verwaltung	auf kurze Zeit angelegte und in moderierten Gruppen/ Netzwerken organisierte Begleitung des Eintritts in den jeweiligen Arbeitsplatz Hochschule (z.B. Aigner & Greul, 2000)
Promotion	Fachdisziplin, Arbeitsbereich, Graduiertenkolleg/-schule	Graduierte	langfristige, primär fachbezogene und auf den Eintritt in die jeweilige Scientific Community gerichtete Weiterqualifikation in strukturierten (Promotionsstudium) bis unstrukturierten (traditionelle Promotion) Formaten
Habilitation	Fachdisziplin	Nachwuchswissenschaftler/-innen	selbstständige, primär fachbezogene und auf die eigene Etablierung als Wissenschaftler/-in gerichtete Weiterqualifikation durch Teilnahme am Forschungsprozess innerhalb einer Scientific Community
Lehrveranstaltungs-evaluation	Stabsstelle Studium/Lehre, Controlling	Lehrende	individuelles fragebogengestütztes Feedback über das jeweilige Veranstaltungskonzept und das Lehrverhalten in einzelnen Lehrveranstaltungen aus Studierendensicht (z.B. Sturm, 1991)
Lehrentwicklung	hochschuldidaktische Einrichtung, Verbund	Lehrende	separat belegbare, ggf. zu Sequenzen/Zertifikaten zusammengefasste Workshops und Trainings zu lehrbezogenen Themen (z.B. Macke, Kaiser & Brendel, 2003)
Förderprogramme für ausgewählte Zielgruppen	Graduiertenkolleg/-schule, Stabsstelle Nachwuchs, Förderorganisationen	Graduierte/Nachwuchswissenschaftler/-innen	längerfristig angelegte, auf definierte Zielgruppen (z.B. Frauen, Junioprofessoren/innen, ...) ausgerichtete und in moderierten Gruppen/Netzwerken organisierte Begleitung zu arbeits-/entwicklungsbezogenen Fragestellungen und Themen (z.B. Mehrtens, 2004)

Coaching	externe Anbieter	(Nachwuchs-)Wissenschaftler/-innen, leitende Verwaltung	individuelle lösungsorientierte und themenzentrierte Beratung zu arbeits- und/oder entwicklungsbezogenen Fragestellungen und Problemen (z.B. Fiegel-Kölblin, 2004)
Mentoring	Stabsstelle Nachwuchs	Nachwuchswissenschaftler/-innen	auf begrenzte Zeit angelegte und in Paaren organisierte Begleitung einzelner Nachwuchswissenschaftler/-innen durch etablierte Wissenschaftler/-innen (z.B. Löther, 2003)
interne Fort- und Weiterbildung	Personalentwicklung	Hochschulverwaltung, akademisches Personal	separat belegbare Workshops, Trainings und Schlungmaßnahmen zu verwaltungs- und leitungsbezogenen Themen (z.B. Rummeler, 2006)

Die Übersicht zeigt, dass bereits eine große Vielfalt von Personalentwicklungsangeboten in der Hochschule besteht. Allerdings werden die meisten dieser Angebote nicht unter der expliziten Bezeichnung *Personalentwicklung* und nicht von entsprechend benannten Stellen angeboten:

„Die *Funktion* Personalentwicklung [...] wird derzeit nicht von der *Struktur* Personalentwicklung – so überhaupt vorhanden – erbracht“ (Schmidt, 2007, S. 27).

Und gerade dort, wo Personalentwicklung für die Mitglieder der Hochschule unter der expliziten Bezeichnung *Personalentwicklung* stattfindet, offenbart sich bei näherer Betrachtung oftmals eine bloße Umetikettierung bereits bestehender Angebote zur Fort- und Weiterbildung ohne konzeptionelle Anpassung an die Notwendigkeiten der Hochschulentwicklung (Webler, 2006, S. 3), insbesondere ohne die für das Konzept der Personalentwicklung wesentliche systematische und absichtsvolle Ausrichtung der Angebote.

II. Zehn Grundmodelle der Personalentwicklung

Die widersprüchliche Situation der Personalentwicklung an der Hochschule belegt: Es mangelt derzeit noch an einem gemeinsamen und explizierbaren Verständnis, welche Funktion hochschulische Personalentwicklung einnehmen kann und soll. Ungelöst sind bislang Fragen, die den Status und die Aufgaben von Personalentwicklung an der Hochschule betref-

fen: Wofür und für wen wird Personalentwicklung benötigt, welche Ziele sollen damit erreicht werden, und wie soll PE an der Hochschule künftig funktionieren?

Diese fehlende Einigkeit auf strategischer Ebene muss nicht in mangelnder Aufmerksamkeit oder gar schlechtem Willen der beteiligten Akteure begründet sein, sondern sie kann auch in der Natur der Sache, im Facettenreichtum und in der Entwicklungsdynamik (vgl. Becker, 2007, S. 56 f.) der Thematik selbst liegen: Personalentwicklung kann von ganz unterschiedlichen Prämissen und Modellen *über* PE ausgehen, die sich wie ein roter Faden durch die gesamte Arbeitsweise der Personalentwicklung in der betreffenden Institution ziehen: von den ihr zugewiesenen Funktionen und den an sie gerichteten Erwartungen über die Besetzung und Vorgehensweise der für PE zuständigen Stellen und Personen, deren handlungs- und entscheidungsleitende Werte bis hin zur ganz konkreten Ebene der Art und des Ausmaßes der bereitgestellten PE-Angebote und PE-Maßnahmen. Nachfolgend werden, basierend auf den von Neuberger (1994, S. 57 ff.) skizzierten „Rahmenmodellen“ der Personalentwicklung sowie den von Becker (2005, S. 15 ff.) dargestellten „wissenschaftlichen Grundlagen der Personalentwicklung“, ergänzt um einzelne Konzepte unterschiedlicher Autoren, zehn derartiger „Grundmodelle“ der PE skizziert und auf die Hochschule bezogen. Sie beschreiben jeweils einen bestimmten grundsätzlichen Ansatz, PE zu betreiben, der sich auf die Auswahl, den Einsatz und die Gestaltung der konkreten PE-Maßnahmen (z.B. Förderprogramm für Nachwuchswissenschaftler/-innen) auswirkt. Ein- und dieselbe Maßnahme kann entsprechend dem jeweils gewählten Grundmodell in der einen oder anderen Weise ausgestaltet und mit ganz unterschiedlicher Zielsetzung eingesetzt werden. Die Grundmodelle beschreiben daher nicht einzelne PE-Maßnahmen, sondern jeweils eine bestimmte Art und Weise, PE zu betreiben.

Die insgesamt zehn Grundmodelle lassen sich drei Gruppen zuordnen, in denen entweder das Individuum, die Organisation oder die Personalentwicklung selbst im Fokus steht. Drei der Grundmodelle greifen auf, dass sich Personalentwicklung *per definitionem* in erster Linie an Individuen richtet; es lassen sich der (1) Job-Man-Fit-Ansatz, (2) das Modell der Grenzüberschreitung sowie (3) der Ansatz von PE als Beitrag zur Selbstorganisation unterscheiden. In vier weiteren Grundmodellen wird die Rolle der Personalentwicklung auf der organisationalen Ebene betrachtet, nämlich (4) als Prozess einer rationalen Problemlösung, (5) ent-

sprechend den in der Kontingenztheorie diskutierten Relationen zwischen Organisation und Umwelt, (6) im Sinne des ökonomisch orientierten Investitionsmodells oder aber (7) als systemische Personalentwicklung, in der die wechselseitigen Abhängigkeiten innerhalb der Organisation im Blickpunkt stehen. Das Agieren der Personalentwicklung selbst wird von drei Grundmodellen in den Blick genommen, nämlich (8) vom Evolutionsmodell der Personalentwicklung, (9) vom Modell der symbolischen Politik sowie (10) vom Wissenschaftsmodell, in dem PE als Forschungsobjekt verstanden wird. Tabelle 2 fasst die nachfolgend weiter ausdifferenzierten zehn Grundmodelle und die jeweils implizierten Werte zusammen und liefert Umsetzungsbeispiele für eine entsprechende Ausgestaltung der Personalentwicklung an der Hochschule.

Tabelle 2: Zehn Grundmodelle der Personalentwicklung, implizierte Werte und Umsetzungsbeispiele an Hochschulen

Grundmodell	Werte	Beispiel für Umsetzung in der Hochschule
Gruppe I: Individuum im Fokus		
(1) Job-Man-Fit-Ansatz	individuelle Effektivität	klar strukturierte Angebote zur individuellen Kompetenzfeststellung und zur Steuerung der Kompetenzentwicklung entsprechend der IST-SOLL-Differenzen
(2) Grenzüberschreitungsmodell	individuelles Wachstum	gezielte Angebote für die Begleitung definierter Übergänge (z.B. Einstiegsprogramme, Beratung für Ausgründungen, Krisenintervention, ...)
(3) Selbstorganisationsmodell	Freiheit und Selbstbestimmung	Coaching, Mentoring, Supervision zur Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit sowie „Cafeteria-System“ von Workshops und Unterstützungsangeboten
Gruppe II: Organisation im Fokus		
(4) rationale Problemlösung	Logik und Vernunft	ausgelagerte Einrichtung als Servicestelle mit wissenschaftlichem Beirat, regelmäßig durchlaufener „PE-Funktionszyklus“, auf Problemstellungen fokussierte Themenauswahl (z.B. Mitarbeiterführung, Hochschuldidaktik)
(5) kontingenztheoretisches Modell	institutionelle Effektivität	an Hochschulleitung sowie Organisations-/Hochschulentwicklung angebundene Stabsstelle, strategische Themenschwerpunkte (z.B. Bologna, Qualitätsmanagement, neue Steuerungsinstrumente)

(6)	Investitionsmodell	Return on Investment	intern und ggf. extern agierende Servicestelle innerhalb der Hochschule, Auswahl der Angebote mit optimalem Wirkungsgrad auf individueller, organisationaler oder institutioneller Ebene, „PE als Profit Center“
(7)	systemische Personalentwicklung	Flexibilität	Zusammenspiel zwischen zentraler und dezentraler Personalentwicklung, zielgruppenspezifische und individuell variable Entwicklungsangebote, „Mosaiksteinchen-PE“ mit häufigen Zielkorrekturen

Gruppe III: Personalentwicklung im Fokus

(8)	Evolutionsmodell	Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation	Varietätenreichtum und Parallelität alternativer Formen der Personalentwicklung, keine zentrale Verantwortung, keine gezielte PE notwendig, aber Unterstützung für innovative PE-Ideen
(9)	symbolische Politik	Legitimierung und Akzeptanzsicherung	Einrichtung von „Leuchtturm-Projekten“, Thematisierung der Personalentwicklung in offiziellen Verlautbarungen, starker Marketing-Fokus, „pro forma-PE“
(10)	Wissenschaftsmodell	Erkenntnis	wissenschaftliche Analyse der Gesetzmäßigkeiten von Interventionen, Entwicklung von Theorien der PE, Feldstudien und experimentelle Untersuchungen, „PE als Forschungsprojekt“

II.1 Grundmodelle mit einem Fokus auf dem Individuum

In der ersten Gruppe von Grundmodellen liegt der Fokus auf dem Individuum, an dessen arbeitsbezogener Situation die Personalentwicklung ausgerichtet wird. Der Job-Man-Fit-Ansatz, das Grenzüberschreitungs- sowie das Selbstorganisationsmodell beschreiben drei unterschiedliche Ansätze, PE am Individuum auszurichten.

(1) Job-Man-Fit-Ansatz

Personalentwicklung entsprechend dem „Job-Man-Fit-Ansatz“¹ hat das Ziel, arbeitsbezogene Kompetenzen und mit diesen: das arbeitsbezogene Verhalten von Individuen an die von ihnen aktuell oder künftig zu

¹ Neuberger, 1994, S. 63; Becker, 2005, S. 43: „Anreiz-Beitrags-Theorie“; Thom, 2007, S. 5: „Anforderungsprofile der Stellen mit den Fähigkeitsprofilen der Stelleninhaber in bestmögliche Übereinstimmung zu bringen“.

erbringenden Arbeitsaufgaben anzupassen. Die Aufgabe der PE besteht deswegen darin, das „Fähigkeitsprofil“ (Thom, 2007, S. 6) des Individuums festzustellen, mit einem „Anforderungsprofil“ (ebd.) zu vergleichen und die Nutzung solcher Angebote sicherzustellen, welche die Überbrückung einer etwaigen Differenz ermöglichen. Bevorzugte Methoden der PE sind in diesem Grundmodell neben den benötigten Verfahren zur individuellen Bildungsbedarfsfeststellung und zur Untersuchung der Arbeitsplatzanforderungen² solche Fort- und Weiterbildungsangebote, in denen die Vermittlung unmittelbar arbeitsbezogener Kompetenzen im Vordergrund steht.

Zielgröße und damit der in diesem Grundmodell implizit vertretene Wert ist die individuelle Effektivität: Personen sollen durch PE in die Lage versetzt werden, den ihnen zukommenden arbeitsbezogenen Aufgaben möglichst in optimaler Weise gerecht zu werden. Ein Beispiel für ein entsprechend ausgestaltetes PE-Angebot an der Hochschule ist das von Graner et al. (2004) beschriebene „Förder-Assessment“ für Studierende. Zu einem gegebenen Zeitpunkt wird hierbei der individuelle Kompetenzstand im Rahmen eines Assessment Centers eingeschätzt, um nachfolgend Entwicklungsempfehlungen auszusprechen, die sich an den Anforderungen des Studienalltages orientieren. Eine ähnliche Zielsetzung wird auch im „Kompetenzprofil“ für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen (Schmidt, in Vorbereitung) verfolgt: Die Person schätzt ihren aktuellen IST-Kompetenzstand anhand eines Kompetenzinventars selbst ein und definiert das (erwartete) SOLL-Anforderungsprofil entsprechend der eigenen beruflichen Perspektive innerhalb oder außerhalb der Hochschule. Die Gegenüberstellung von IST und SOLL dient anschließend als Ausgangspunkt zur Planung der individuellen Entwicklungsvorhaben. Entsprechend ist die individuelle Nutzungsentscheidung von PE-Angeboten, z.B. die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops, gemäß dem Job-Man-Fit-Ansatz durch Instrumente zur Feststellung des individuellen Bildungsbedarfs zu steuern, z.B. im Sinne einer verbindlichen Teilnahme nach kritischen Ergebnissen bei der Lehrveranstaltungs-evaluation.

² Berthel & Becker, 2007, S. 328: „Personenanalyse“ sowie „Arbeitsplatzanalyse“.

(2) *Grenzüberschreitungsmodell*

Wird Personalentwicklung im Kontext von Grenzüberschreitungen (vgl. Neuberger, 1994, S. 63) verstanden, rückt die Beobachtung in den Fokus, dass Menschen im Laufe ihres (nicht nur) beruflichen Lebens unterschiedliche Phasen durchlaufen. Die Kompetenzanforderungen und Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Phasen (z.B. als Doktorand/-in, als Nachwuchswissenschaftler/-in, als Professor/-in) ergeben eine jeweils sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschiedliche Konstellation, die sich auch in der Verschiedenartigkeit der beruflichen Rollen niederschlägt. Ins Zentrum einer an einzelnen beruflichen Phasen orientierten oder gar einer „lebenszyklusorientierten Personalentwicklung“ (Graf, 2007) rücken die durch das Individuum zu bewältigenden Übergänge zwischen den einzelnen Phasen (z.B. erstmalige Aufnahme einer Tätigkeit als wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in, Phase nach der Promotion, erstmalige Berufung). Die Personalentwicklung befasst sich entsprechend dieses Grundmodells damit, Phasen der beruflichen Entwicklung zu identifizieren, alternative Entwicklungspfade zu skizzieren und Entwicklungsangebote bereitzustellen, die das Individuum bei der Meisterung des jeweils anstehenden Übergangs unterstützen.

Zielgröße und implizierter Wert dieses Grundmodells ist die gelungene Bewältigung individueller Entwicklungsaufgaben, also das individuelle Wachstum. Webler (2003, S. 248) benennt beispielsweise als längerfristige Entwicklungsaufgabe für Nachwuchswissenschaftler/-innen, „sich erst in die Verkehrsformen der jeweils fachspezifischen *Scientific Community* und Expertenkultur des eigenen Faches“ einzufinden. Auch systematische Angebote für den Eintritt in den „Arbeitsplatz Hochschule“ entsprechen diesem Grundmodell. Neef und Löhrmann (2004, S. 184) beschreiben ein solches kompaktes 3-tägiges Angebot, das neben der Vermittlung notwendiger Basiskompetenzen auch „Strategien und Tipps für eine gelungene Bewältigung der Anfangshürden“ thematisiert. Von ausgedehnterer zeitlicher Erstreckung ist das von Aigner und Greul (2000) entwickelte „interne Training“, das neuen akademischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen über eine gewisse Einstiegszeit hinweg Unterstützung liefert. Eine Kopplung der Teilnahme an derartigen PE-Angeboten an den individuellen Stand der (z.B. lehrbezogenen) Kompetenzen wie im Job-Man-Fit-Ansatz wäre entsprechend dem Grenzüberschreitungsmodell jedoch kontraproduktiv, da hier nicht etwa der Ausgleich fehlender Kom-

petenzen bei einigen oder die Förderung besonderer Stärken bei anderen, sondern die Bewältigung des Phasenübergangs bei allen im Vordergrund steht.

(3) *Selbstorganisationsmodell*

Schließlich kann Personalentwicklung auch darauf fokussieren, dem Individuum einen „Anstoß zur Selbstorganisation“ zu geben.³ Kerngedanke dieses Grundmodells ist die Auffassung, dass Menschen sowohl ihr unmittelbar tätigkeitsbezogenes Handeln als auch die längerfristig erfolgende eigene Kompetenzentwicklung in allererster Linie selbst organisieren. Die Personalentwicklung sieht es entsprechend dieses Grundmodells als ihre primäre Aufgabe an, bei den Individuen die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen (Berthel & Becker, 2007, S. 328: „subjektive Bildungsbedarfsanalyse“), zur Identifikation von Entwicklungszielen sowie zur Steuerung der eigenen Kompetenzentwicklung zu fördern, wobei „sowohl Wollens- als auch Könnens-Komponenten“ (ebd., S. 320) anzusprechen sind. Als bevorzugte Methoden der Personalentwicklung sind unter diesem Grundmodell insbesondere Coaching, Supervision und/oder Mentoring sowie Konzepte kollegialer Beratung zu nennen. Erst in zweiter Linie sind von einer solchen Personalentwicklung Angebote zur Vermittlung konkret handlungsbezogener Kompetenzen zu erwarten, deren Nutzung von den Individuen selbstorganisiert und nicht etwa unter Steuerung durch die Personalentwicklung erfolgt.

Als implizite Werte einer derart verstandenen Personalentwicklung sind daher Freiheit und Selbstbestimmung der Individuen anzusehen. So skizzieren Arnold et al. (1998, S. 148) als eine der Aufgabenstellungen für die hochschulische PE, „Weiterbildungsangebote zu entwickeln, bei denen die Teilnehmer(innen) mit Kolleg(inn)en über Probleme ihrer Lehrtätigkeit kommunizieren können“ und entwerfen das „Modell einer selbstorganisierten Weiterbildung“. Im Kern besteht dieses Modell aus kollegialen Netzwerken, die nach einer erstmaligen Zusammenführung und nach einem Kennenlernen geeigneter Kommunikationsformen (z.B. Gesprächsführung, lösungsorientierte kollegiale Beratung) unabhängig

³ Schreyögg, 2003, S. 18; vgl. Neuberger, 1994, S. 54 „Selbst-Entwicklung“; Becker, 2005, S. 80: „die Fähigkeit zu reflexivem Lernen zu schulen“; Berthel & Becker, 2007, S. 320: „Förderung von Selbstentwicklung“.

von einer weiteren Unterstützung durch professionalisierte Moderation weiter bestehen und den jeweils in der Gruppe anstehenden Kompetenzerwerb selbstorganisiert decken. Eine nach dem Selbstorganisationsmodell ausgerichtete hochschulische Personalentwicklung will somit Impulse zur Übernahme eigenverantwortlicher Kompetenzentwicklung geben und setzt daher auf die Selbststeuerung des sich entwickelnden Personals. Entsprechend stehen die konkreten PE-Angebote im Sinne eines „Cafeteria-Modells“ zur freiwilligen Nutzung bereit. Aufgabe der Personalentwicklung ist es hier, die Selbststeuerungsfähigkeit der Lehrenden zu unterstützen (z.B. durch Coaching) und Informationen zur selbstgesteuerten Auswahl passender Angebote zu liefern (z.B. durch Lehrveranstaltungs-evaluation).

II.2 Grundmodelle mit einem Fokus auf der Organisation

In der zweiten Gruppe von Grundmodellen wird die Rolle der Personalentwicklung ganz in den organisationalen Kontext gestellt. Die Personalentwicklung als rationale Problemlösung, entsprechend dem kontingenztheoretischen oder dem Investitionsmodell oder aber im Sinne einer systemischen Personalentwicklung beschreiben vier alternative Ansätze innerhalb dieser Gruppe.

(4) *Personalentwicklung als rationale Problemlösung*

Im Modell der rationalen Problemlösung⁴ stellt sich die Personalentwicklung als diejenige organisationale Funktion dar, welcher die Aufgabe zukommt, im Bereich der Ressource *Personal* Probleme (z.B. Kompetenzlücken, hinderliche arbeitsbezogene Einstellungen, Konflikte) zu identifizieren, in weiteren Phasen Lösungen für diese Probleme zu entwickeln, diese umzusetzen und abschließend den Erfolg der Maßnahmen zu prüfen. Bildungsbedarfs- sowie Organisationsanalysen (Berthel & Becker, 2007, S. 328) stellen entsprechend dieses Grundmodells den Ausgangspunkt eines systematisch durchgeführten „Funktionszyklus der Personalentwicklung“ (Becker, 2005, S. 39) dar.

⁴ Neuberger, 1994, S. 58: „PE als rationales Problemlösen“, Becker, 2005, S. 38: „Normative [...] Entscheidungstheorie“.

Das Ziel eines solchen Funktionszyklus liegt darin, den in Organisationen ohne entsprechendes Korrektiv auftretenden Verzerrungen wie „Informationszurückhaltung [...] systematische Desinformation [...] Fehlentscheidungen [...] Interaktions- und Bewertungspathologien“ (ebd.) entgegenzuwirken. Angestrebt werden somit die Werte von Logik und Vernunft, deren Erfüllung durch eine rationale Vorgehensweise von der Problemdefinition bis hin zur Überprüfung der Umsetzung gesichert werden soll. Zundja und Mayer (2000) beschreiben beispielsweise eine fragebogengestützte Bildungsbedarfserhebung an einer Hochschule, die als erster Schritt zur Etablierung von Personalentwicklung durchgeführt wurde. Ziele der Befragung waren unter anderem die Feststellung der gegenwärtigen Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die Untersuchung der individuellen Gründe für die (ggf. ausbleibende) Nutzung dieser Angebote sowie die Analyse des wahrgenommenen Bildungsbedarfs. Auf dieser Grundlage wurde in den nachfolgenden Phasen das Fort- und Weiterbildungsprogramm auf den ermittelten Bildungsbedarf abgestimmt. Spiel und Fischer (1998a) führten eine systematische Evaluation der hochschuldidaktischen Angebote ihrer Hochschule durch. Die Ergebnisse einer solchen Evaluation von PE-Maßnahmen stellen die informatorische Ausgangsbasis und den logischen Ausgangspunkt für den jeweils nachfolgenden Funktionszyklus dar und nehmen somit eine Schlüsselfunktion in der rational problemlösenden Personalentwicklung ein.

(5) *Kontingenztheoretisches Modell*

Wird Personalentwicklung aus der Perspektive der Kontingenztheorie⁵ verstanden, treten die Umweltbedingungen, in deren Rahmen die Organisation agiert (z.B. politische Weichenstellungen, sozioökonomische Entwicklungen, Qualifikationsniveau neu eintretender Mitglieder) in den Vordergrund. Entsprechend den Annahmen der Kontingenztheorie ist es für den Erfolg einer Organisation notwendig, immer wieder eine geeignete Passung zwischen der prinzipiell variablen inneren Funktionsweise der Organisation und den jeweils geltenden, außerhalb des Einflussbereichs der Organisation stehenden Umweltbedingungen herzustellen. Aufgabe der Personalentwicklung ist es, die Umweltbedingungen und die Eigen-

⁵ Neuberger, 1994, S. 56: „Kontingenz- oder Situations-Theorie“, Becker, 2005, S. 41: „Ressourcenbasierter Ansatz“.

schaften der Organisation selbst zu analysieren (vgl. Berthel & Becker, 2007, S. 328: „Organisationsanalyse“) und Maßnahmen für die Organisationsmitglieder bereitzustellen, die zu einer jeweils adäquaten innere Funktionsweise beitragen.

Der Wert, der in diesem Grundmodell impliziert wird, ist die institutionelle Effektivität, also die Zielerreichung auf der Ebene der Organisation. In den lange Jahre für die Hochschule herrschenden „Friedenszeiten“ (Kern, 1998, S. 113), die durch zeitlich weitgehend konstante Umweltbedingungen gekennzeichnet waren, kam der PE ein entsprechend „konservatives“ Aufgabenprofil zu. In Phasen tiefgreifend veränderter Umweltbedingungen (vgl. Barz et al., 1997) wäre es gemäß diesem Grundmodell jedoch die zentrale Aufgabe der Personalentwicklung, den Wandel der Hochschule zu befördern:

„Eine der Aufgaben der Personalentwicklung ist es, sowohl Akzeptanz und Verständnis für die Neuorientierung zu schaffen, als auch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Hochschulen und Forschungseinrichtungen mittels Aus- und Weiterbildung zu befähigen, [...] die zunehmende strategische Orientierung und Autonomie umzusetzen und zu tragen“ (Müller & Fisch, 2005, S. 14).

Das kontingenztheoretische Verständnis der Personalentwicklung empfiehlt daher, gerade diejenigen innovationsförderlichen PE-Angebote zu stärken, die für die strategische (Neu-)Ausrichtung der Organisation gebraucht werden, und zwar unabhängig davon, ob sie von den Mitgliedern selbst als unmittelbar nutzbringend wahrgenommen werden, z.B. Basis-kurse zum Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements im Lehrbereich (vgl. Spielf & Fischer, 1998a sowie Bülow-Schramm, 2003).

(6) *Investitionsmodell*

Das Investitionsmodell⁶ geht von der Annahme aus, dass Maßnahmen der Personalentwicklung grundsätzlich eine auch monetär bewertbare Investition darstellen, die sich zu einem späteren Zeitpunkt positiv niederschlagen und daher auch aus ökonomischer Sichtweise bezahlt machen kann. Diejenige Organisationseinheit, welche die Kosten für Personalentwicklung trägt (z.B. Fachbereich, Hochschule, Fördereinrichtung), wägt ge-

⁶ Becker, 2005, S. 24: „Erkenntnisbeiträge aus der Volkswirtschaftslehre“ sowie S. 57: „Personalökonomische Perspektive“; Halblützel, 2007, S. 345: „Personalentwicklung als wirtschaftliche Notwendigkeit“.

mäß diesem Grundmodell die Kosten für eine solche Investition gegen den zu erwartenden Nutzen ab. Auf individueller Ebene kann dieser Nutzen in einer Verbesserung von Karrierechancen (z.B. hochschuldidaktische Qualifikation als Berufungsvoraussetzung, erfolgreichere Projektarbeit) liegen. Die Organisation profitiert von PE, indem Arbeitsprozesse verbessert und Ergebnisse optimiert werden (z.B. Steigerung der erworbenen Drittmittel, Verkürzung der Promotionszeiten). Auch die Volkswirtschaft kann von PE profitieren, indem Innovationen und qualitativ hochwertige Leistungen ermöglicht werden (z.B. erfolgreichere Ausgründungen aus Hochschulen, Forschungsexzellenz, Berufsfähigkeit von Absolventen). Entsprechend dieses Ansatzes sind jeweils diejenigen PE-Angebote zu bevorzugen, die bei gegebenen Kosten einen maximalen Nutzenbeitrag leisten.

Der in diesem Grundmodell vertretene Wert ist der *Return on Investment*, also der ökonomische Nutzen der PE-Maßnahmen in Relation zu deren Kosten. Während sich die Kosten relativ leicht bestimmen lassen (z.B. Personalkosten für PE-Abteilung, Honorare für Referenten/innen, entgangene Arbeitszeit durch Besuch von Maßnahmen), trifft die Entwicklung von Modellen, die eine quantitative Bewertung des Nutzens dieser Maßnahmen erlauben, auf einige Schwierigkeiten:

„Gerade aber in der Personalentwicklung zeigen sich Konsequenzen möglicherweise gar nicht, spät oder so mittelbar, dass sie mit der Personalentwicklungshandlung nicht mehr in Verbindung zu bringen sind. Eine Fülle intervenierender Variablen erschwert die Verfolgung, die Messung und die Bewertung der Wirkung einer Personalentwicklungsmaßnahme“ (Becker, 2005, S. 27).

Aus der erschwerten Messbarkeit positiver Effekte folgt allerdings nicht, dass PE prinzipiell ökonomisch folgenlos sei: Auch die durch PE vermeidbaren oder linderbaren Probleme (z.B. unnötig lange Promotionszeiten: Berning & Falk, 2004) lassen sich ökonomisch bewerten. PE könnte in diesem Sinne an der Hochschule vor allem Kosten sparen helfen, die ohne entsprechende PE-Maßnahmen auftreten würden. Bei einer Ausgestaltung der Personalentwicklung als „Profit Center“ (vgl. Becker, 2005, S. 550) gehen den personalentwickelnden Aktivitäten ökonomische Analysen von Kosten und Nutzen voraus. Hochschuldidaktische Programme sollten gemäß diesem Grundmodell beispielsweise nur dann betrieben werden, wenn sie sich auch bezahlt machen, und es könnte die ökonomische

misch bessere Entscheidung sein, „schlechte Lehre“ in Kauf zu nehmen, falls Hochschuldidaktik zu teuer oder zu wenig wirksam wäre.

(7) *Systemische Personalentwicklung*

Im Grundmodell der systemischen PE⁷ wird die Vernetztheit jeglichen Handelns innerhalb von Organisationen in den Vordergrund gestellt. Personalentwicklung kann aus dieser Perspektive nicht losgelöst von anderen organisationalen Funktionsbereichen betrieben werden, sondern muss immer auch die Wechsel- und Nebenwirkungen mit und in anderen Bereichen (z.B. Qualitätsentwicklung, Organisationsentwicklung, Hochschuldidaktik: vgl. Schmidt, 2007) berücksichtigen. Eine deterministische Planung und Umsetzung der PE-Maßnahmen ist entsprechend dieses Grundmodells nicht denkbar, stattdessen ist ein permanentes Nachkorrigieren der Interventionen in Abhängigkeit von den erwarteten und unerwarteten Effekte notwendig. Das systemische Grundmodell legt nahe, statt einzelner PE-Maßnahmen immer eine Vielfalt von Maßnahmen einzusetzen, in denen die Interessen unterschiedlicher Akteure und Einflussgrößen berücksichtigt werden können.

Der in diesem Modell implizit vertretene Wert ist die Flexibilität, die im Umgang mit der Komplexität erforderlich scheint und durch geeignete Planungs- und Analysemethoden ständig wiederherzustellen ist. Die systemische Perspektive der hochschulischen Personalentwicklung wird von Pellert (1995, S. 133 ff.) durch ihre Beschreibung der „Spannungsfelder“ hervorgehoben, welche bei der Entwicklung von PE-Angeboten und -Konzepten zu berücksichtigen seien, darunter „Freiheit versus Verbindlichkeit“, „Akademischer Bereich versus Verwaltung“ sowie „Kontrolle versus Entwicklung“. Auch Bülow-Schramm (2003) spricht in ihrer Analyse von der Notwendigkeit eines Balanceakts „zwischen Universitätsleitung und Behörde, zwischen Wissenschaft und Verwaltung, zwischen Ausbildung und Bildung, zwischen machtvollen Entscheidungen und Mitbestimmung“ (S. 16), dem sich die hochschulische Personalentwicklung gerade aus der systemischen Perspektive heraus stellen muss. Das systemische Verständnis der Personalentwicklung legt nahe, „Mosaiksteinchen-PE“ zu betreiben, in welcher Vernetztheit und gegenseitige Abhängigkeiten im Vordergrund stehen. In dieser Form

⁷ Neuberger, 1994, S. 65; Becker, 2005, S. 45: „systemisch-ganzheitliches Management“.

der PE werden bewusst nur kleine Schritte gewählt, die immer wieder auf ihre Wirkung hin zu prüfen und in ihrem Kurs zu korrigieren sind. Anstelle größerer PE-Programme wären gemäß dieses Grundmodells eher kleinere Angebote zu empfehlen, die an mehreren Stellen gleichzeitig ansetzen (z.B. differenzierte Maßnahmen für Fach- und/oder Statusgruppen; verschiedene, kombiniert eingesetzte Methoden und Kommunikationswege).

11.3 Grundmodelle mit einem Fokus auf der Personalentwicklung

Die verbleibenden drei Grundmodelle – das Evolutionsmodell, das Modell der symbolischen Politik und das Wissenschaftsmodell – stellen das Agieren der Personalentwicklung selbst und deren eigene Entwicklungsdynamik in den Vordergrund.

(8) Evolutionsmodell

Im „Evolutionsmodell“ (Neuberger, 1994, S. 64) wird auf die zeitliche Entwicklungslinie der PE-Konzepte und der hierfür verantwortlichen organisationalen Funktionseinheiten fokussiert. Entsprechend dieses Grundmodells entstehen Personalentwicklungskonzepte ähnlich wie bei evolutionären Prozessen durch zufällige Variationen bestehender Ausgangspunkte.⁸ Sie können an beliebigen Stellen der Organisation entstehen, sei es auf dezentraler Ebene (z.B. in den Fachbereichen oder in einzelnen Instituten), auf zentraler Ebene (z.B. explizite Stelle für Personalentwicklung oder Hochschuldidaktik) oder an verschiedenen Stellen gleichzeitig. Wirksam werden gemäß dieses Grundmodells Selektionsprozesse, in deren Verlauf sich einige Ansätze beispielsweise aufgrund einer guten Passung mit den aktuellen Bedürfnissen der Individuen durchsetzen und damit als erfolgreich erweisen, während andere Ansätze nicht nachgefragt werden und damit auf kurze oder lange Sicht wieder verschwinden. Die Emergenz neuer und das Verschwinden bisheriger Ansätze können, wie in der Wissenschaftstheorie von Kuhn (1996) beschrieben, auch in Sprüngen, Brüchen oder in Form von Paradigmenwechseln erfolgen.

⁸ Neuberger, 1994, S. 65: „Anything goes“.

Der in diesem Grundmodell implizierte Wert ist das Vertrauen in die institutionelle Selbstorganisation in der Form, dass diejenigen Ansätze der Personalentwicklung, die einen positiven Beitrag für die Organisation leisten, durch die auch ohne steuernde Eingriffe automatisch stattfindenden Selektionsmechanismen ausgewählt werden, während die ungeeigneten oder sogar schädlichen Ansätze herausselektiert und langfristig wieder eingestellt werden. Damit diese Mechanismen an der Hochschule wirksam werden können, ist eine hinreichende Vielfalt von Alternativen notwendig. Im Bereich der Personalentwicklung ist eine solche Vielfalt gegenwärtig zu beobachten: So werden Fort- und Weiterbildungsangebote für das Hochschulpersonal von unterschiedlichen Funktionseinheiten (z.B. Personalentwicklung, Hochschuldidaktik, Qualitätsentwicklung, Organisations-/Hochschulentwicklung) erbracht, die zum Teil auch parallel an ein- und derselben Hochschule agieren (Schmidt, 2007). Auch die Förderkonzepte der Promotionsphase weisen an den deutschen Hochschulen eine große Vielfalt auf (z.B. Stipendien, Graduiertenkollegs, „traditionelle Promotion“, strukturierte Angebote, vgl. Berning & Falk, 2004). Diese Vielfalt kann interpretiert werden als Indikator für die gegenwärtige Phase von „Mutationen des Bestehenden“ (Neuberger, 1994, S. 64), an die sich eine Phase der Konsolidierung anschließen wird. Entsprechend des Evolutionsmodells sind daher innovative wie traditionelle Varianten der hochschulischen Personalentwicklung auch künftig gleichermaßen zu unterstützen, ohne eine inhaltliche Zielrichtung vorzugeben oder steuernd einzugreifen. Abgesehen von einer Förderung der Vielfalt bestände gemäß dieses Modells keine Notwendigkeit, PE an der Hochschule überhaupt systematisch zu gestalten: Ein Programm zur Hochschuldidaktik kann an derselben Hochschule mit fast identischen Angeboten parallel zu einem Projekt zur (lehrbezogenen) Qualitätsentwicklung und zu einem Vorhaben zur Hochschulentwicklung betrieben werden (vgl. Schmidt, 2007), ohne dass dies als Richtungslosigkeit, Geldverschwendung oder mangelnde Koordination zu verstehen wäre: Die Vielfalt der hochschuldidaktischen Angebote ist entsprechend dieses Grundmodells ja gerade die gesunde Basis für eine spätere Selektion.

(9) *Modell der symbolischen Politik*

Das Grundmodell der symbolischen Politik⁹ richtet die Aufmerksamkeit nicht auf die durch konkrete PE-Maßnahmen bei den unmittelbar Teilnehmenden explizit bewirkte Kompetenzentwicklung, sondern versteht die Existenz entsprechender Angebote, die implizit in ihnen vermittelten Botschaften und die Kommunikation *über* diese Angebote als den eigentlichen Ansatzpunkt. Personalentwicklung wird somit nicht primär wegen ihrer „Binnenwirkung“ (z.B. Vermittlung hochschuldidaktischer Konzepte) und nicht zwingend im Sinne ihrer offiziellen Funktion (z.B. Beitrag zur Lehrentwicklung) durchgeführt. Vielmehr steht die „Außenwirkung“ in der internen und externen Öffentlichkeit an erster Stelle (z.B. Ausgaben für Hochschuldidaktik als Impuls für Stärkung der Lehre, Teilnahme an Workshop als Belohnung/Anreiz für gute Arbeit, Durchführung von PE als Beleg für Reformwillen). PE als „Symbol, Mythos, Ritual“ (Neuberger, 1994, S. 65) steht in einer engen Relation zu den Machtinteressen innerhalb und außerhalb der Organisation. Sie basiert auf der Nutzung der „sozialen Interaktionsprozesse [...], durch die Handlungen Bedeutung und Sinn zugewiesen wird“ (Becker, 2005, S. 67). Die in diesem Grundmodell dominierenden Werte liegen in der Legitimation und Akzeptanzsicherung der jeweiligen, nicht zwingend explizit benannten Ziele, seien diese auf Stabilisierung oder auf Veränderung, auf Entwicklung oder Bewahrung gerichtet. Dass an der Hochschule solche Mechanismen der symbolischen Politik wirksam sind, zeigt das Beispiel der Lehrevaluation, welche häufig als zweckrationales Instrument zur Qualitäts- und Personalentwicklung dargestellt wird. Angesichts ihrer (erst) in Folge hochschulpolitischer Vorgaben seit den 1990-er Jahren massiv erfolgten Stärkung wird jedoch auch der „Verdacht“ symbolischer Politik geäußert. So spricht Kromrey (2001, S. 25) von einem „Evaluations-Ritual“, Preißer (1993) von einer folgenlosen Form „symbolischer Politik“, und Ortman (2000, S. 389) stellt den verstärkten Einsatz der Lehrevaluation als Kreation eines Mythos dar:

„Der unwiderstehliche Sog der Evaluation ist im Begriff, daraus eine institutionalisierte Technik [...] zu machen, Rationalitätsmythos inbegriffen: Keine Universität wird es sich noch leisten können, ohne gediegene Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation auszukommen.“

⁹ Neuberger, 1994, S. 65: „Symbolisierung und PE“, Becker, 2005, S. 67: „Prozess der ständigen Neudefinition der organisationalen Realität“; vgl. Preißer, 1993.

Das Modell der symbolischen Politik legt somit nahe, die PE auf wenige, jedoch weithin sichtbare Vorhaben zu fokussieren: Es geht darum, in „Leuchtturm-Projekten“ die Aktivität der jeweiligen Hochschule nach innen und außen positiv und glaubwürdig darzustellen, wohingegen die „Binnenwirkung“ der Maßnahmen nicht ausgeschlossen wird, jedoch in der Entscheidung eine zweitrangige Rolle spielt.

(10) *Wissenschaftsmodell*

Schließlich stellt das Wissenschaftsmodell¹⁰ mögliche Erkenntnisse *über* Personalentwicklung, *über* menschliches Lernen und Kompetenzentwicklung in den Vordergrund. In der durch dieses Grundmodell nahegelegten wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Erkenntnisobjekt *Personalentwicklung* geht es nicht primär um den praktischen Einsatz von PE-Instrumenten und die damit bezweckte Kompetenzentwicklung seitens der Teilnehmenden, sondern um die erkenntnisorientierte Entwicklung von Theorien, die Ableitung von Hypothesen und deren empirische Überprüfung. Forschungsfragen der als Wissenschaft betriebenen Personalentwicklung (vgl. Becker, 2005, S. 15) betreffen die Beschreibung und Klassifikation der praktischen Ausgestaltung von PE in Organisationen, die Erklärung der vorgefundenen Zustände, die wissenschaftliche Ableitung von Gestaltungsempfehlungen sowie die Prognose der zu erwartenden Konsequenzen von Interventionen. Die Personalentwicklung als Wissenschaft hat viele dieser Fragen noch nicht beantwortet: „Eine allgemein anerkannte Theorie der Personalentwicklung ist derzeit nicht vorhanden und zeichnet sich auch nicht ab“ (Zaugg, 2007, S. 23). Klassifikationsansätze (z.B. Staufenbiel, 1999, S. 516) oder die Untersuchung alternativer Zugänge zur Personalentwicklung, beispielsweise im Rahmen der kulturvergleichenden System- und Managementforschung (Becker, 2005, S. 61), bieten erste Ansätze auf dem Weg hin zu einer solchen Theorie.

Der von diesem Grundmodell implizierte Wert liegt in der Suche nach Erkenntnis über Zustände und Zusammenhänge. Gerade wenn Personalentwicklung an einer Einrichtung mit so starken Wissenschafts- und Forschungsbezügen wie der Hochschule stattfindet, liegt es nahe, dass die Erwartung an sie gerichtet wird, diesem Grundmodell zu entsprechen. Eine solche Forschungsorientierung der hochschulischen Personalentwick-

¹⁰ Becker, 2005, S. 36: „einem kognitiven Wissenschaftsziel verpflichtet“.

lung und, damit einhergehend, der „Vorteil, dass so das an der eigenen Universität produzierte Wissen der ganzen Universität zugute kommt“ (Pellert, 2005, S. 38), ist jedoch bislang nur in Ansätzen erkennbar, beispielsweise im Bereich der Hochschuldidaktik, welche sich neben ihren Beiträgen zur Lehrentwicklung auch als Forschungsfeld beispielsweise im Bereich von Lehr-Lernprozessen versteht (Craanen & Huber, 2005). Die „Binnenwirkung“ der PE-Angebote wird zum Gegenstand der Untersuchung, ohne das eigentliche Ziel der Bemühungen darzustellen. Potenziell wirkungslose Vorgehensweisen (z.B. Kontrollgruppe ohne die entsprechende Intervention) werden nicht nur in Kauf genommen, sondern absichtlich hergestellt, um aus dem Vergleich mit traditionellen (z.B. studentische Lehrkritik) oder innovativen Interventionen (z.B. Coaching durch hochschuldidaktische Berater/-innen) Erkenntnisse abzuleiten und zur Theoriebildung beizutragen.

III Fazit – was folgt daraus?

Hochschulen befinden sich gegenwärtig in einer Phase des Umbruchs, hin zu mehr Autonomie und zu stärkerer Verantwortungsübernahme für das Geschehen innerhalb der eigenen Institution. Personalentwicklung kann diesen Wandel begleiten, unterstützen und mitgestalten. Um dieses bislang nur in Ansätzen genutzte Potenzial, das „unentdeckte Land“ der Personalentwicklung näher zu erkunden und fruchtbar zu machen, bieten sich der Hochschule zehn unterschiedliche Herangehensweisen an, die sich in den zehn vorgestellten Grundmodellen beschreiben lassen. Aber welcher Weg ist der richtige?

Vieles spricht dafür, dass sich der gegenwärtige Stand der Personalentwicklung an der Mehrzahl der deutschen Hochschulen am ehesten durch das Evolutionsmodell (Grundmodell 8 in Tabelle 2, Wert: Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation) beschreiben lässt: Die parallele Existenz unterschiedlicher Strukturen und Angebote der Personalentwicklung (vgl. Schmidt, 2007), die Wahrnehmung einer Umbruchphase, in der sich neue PE-Konzepte für die Hochschule erst noch herauskristallisieren müssen (vgl. Baier, 2005) und das Fehlen einer eindeutigen Entwicklungsrichtung bei gleichzeitig hoher Entwicklungsdynamik (vgl. Ortmann, 2000) sind Indizien dafür, dass derzeit (noch?) das Evolutionsmodell vorherrscht – wobei die Entscheidung für dieses Grundmodell hochschulischer Personalentwicklung eher in der Eigendynamik der

Hochschule als in einer explizit vorgenommenen Wahl begründet liegt, denn „eine Auseinandersetzung mit übergeordneten Zielen, Überzeugungen oder Werten hat bisher nicht stattgefunden“ (Reinhardt, 2004, S. 4). Im Sinne einer verstärkten Autonomie und Verantwortungsübernahme der Hochschule (vgl. Kern, 1998) ist diese implizite Wahl kritisch zu reflektieren, bewusst und konsensuell als das angestrebte Zukunftsmodell für hochschulische Personalentwicklung zu bestätigen oder aber zu revidieren. Das im Evolutionsmodell verkörperte Vertrauen in die institutionelle Selbstorganisation wäre eine mögliche, allerdings nicht unproblematische Wahl, indem sie ja gerade den *Verzicht* auf die Ausnutzung der gestalterischen Spielräume umfasst, keine institutionelle Verantwortungsübernahme für das Handeln der Organisationsmitglieder impliziert und zu Widersprüchen im System führen kann:

„Man muss darauf achten, nicht zwischen den Modellen stecken zu bleiben. Das bedeutet, dass man an einzelnen Ecken beginnt, modernere Formen des Personalmanagements einzuführen, aber gleichzeitig viele andere Bereiche unberührt lässt und daher mit nicht zusammenpassendem Stückwerk konfrontiert ist“ (Pellert, 2005, S. 44).

Die im vorangehenden Abschnitt nur skizzenhaft angedeuteten Handlungsempfehlungen der zehn Grundmodelle für die Ausgestaltung der hochschulischen Personalentwicklung gleichen, ähneln, unterscheiden und widersprechen sich jeweils zu einem bestimmten Teil, der durch die jeweiligen Wertmaßstäbe vorgegeben wird. Die Frage, welche Art von Personalentwicklung an der Hochschule künftig betrieben werden soll, erweist sich damit auch als Richtungsentscheidung, welcher der in den Grundmodellen repräsentierten Wertvorstellung nachgegangen werden soll. In dieser Verknüpfung zwischen Personalentwicklung und Werten liegt nach Ansicht einiger Autoren sogar ihre Hauptfunktion:

„Personalentwicklung hat die Aufgabe, die Werte eines Unternehmens mit zu entwickeln, die beschlossenen Werte bekannt zu machen und die Mitarbeiter auf wertbezogenes Denken und Handeln zu verpflichten“ (Becker, 2005, S. 90).

Ein gezielter Wandel der hochschulischen Personalentwicklung im Sinne einer expliziten Entscheidung für oder gegen eines der Grundmodelle bringt daher auch einen Wertewandel mit sich. Über einen solchen Wertewandel in Organisationen ist bekannt (vgl. Doppler & Lauterburg, 1997, S. 389 ff.; Wottawa, 2001), dass er, wenn überhaupt gezielt, dann nur in langsamen, mit Widerständen einhergehenden Schritten erfolgt und in

viele Bereiche der Organisation ausstrahlt, bis hin zum Selbstverständnis der Mitglieder der Organisation. Gerade dieser Punkt scheint es einer bewusst und gezielt betriebenen Personalentwicklung in der Hochschule derzeit noch zu erschweren, Fuß zu fassen – bereits das Konzept *Personalentwicklung* mit seiner systematischen Ausrichtung individueller Kompetenzentwicklung ruft Widerspruch hervor:

„Vor diesem Hintergrund haben Universitätsangehörige auch gewisse Schwierigkeiten, sich als ‚das Personal der Universität‘ zu sehen, das ‚entwickelt‘ werden soll. Dieses Bild stimmt wenig überein mit dem Selbstbild der meisten“ (Pellert, 2000, S. 12).

Wenn also eine explizite (Neu-)Positionierung der Personalentwicklung an der Hochschule angestrebt wird, muss dieser Wandel auch die aktuellen Wertvorstellung der Organisationsmitglieder aufgreifen. Daher ist nach einer Alternative zu suchen, die sich einerseits von dem aktuell geltenden Modell und seinen Wertvorstellungen (vermutlich: Evolutionsmodell und Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation) abhebt, sodass ein Übergang einen spürbaren Unterschied machen kann, jedoch andererseits nur so weit von den bislang dominierenden Werten abweicht, dass der Weg des Wandels den „Akzeptanzteppich“ (Wottawa, 2001, S.154) der Mitglieder der Hochschule nicht verlässt.

Als eine mögliche Zukunftsoption für die Personalentwicklung an Hochschulen sei das Grenzüberschreitungsmodell (Grundmodell 2 in Tabelle 2, Wert: individuelles Wachstum) genannt: Es legt nahe, die Mitglieder der Hochschule durch Personalentwicklung gezielt bei bestimmten Phasenübergängen zu unterstützen. Dieses Grundmodell weist Ähnlichkeiten zum Evolutionsmodell auf, indem auch dort, allerdings nicht auf der individuellen Ebene, Übergänge und Phasen (z.B. der Stabilität, der Vielfalt, des Umbruchs) wichtig sind. Im Unterschied zum Evolutionsmodell erfolgt im Modell der Grenzüberschreitungen keine zufällige und ungesteuerte Erarbeitung von PE-Konzepten, sondern es werden gezielt solche Angebote gestaltet, die sich auf vorab definierte Phasenübergänge richten: Auf den Einstieg in den „Arbeitsplatz Hochschule“, auf die erstmalige Übernahme von Forschungs- und/oder Lehraufgaben, auf das Verlassen der Hochschule (z.B. in die Selbstständigkeit, in die außerhochschulische Forschung, ins Ausland). An die Stelle der im Evolutionsmodell begünstigten unklaren Verantwortlichkeit für Personalentwicklung (Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation: „alle“ sind verantwortlich) könnte in diesem Modell eine doppelte Verantwortlichkeit

für Personalentwicklung treten (vgl. Pellert, 1995, S. 128), nämlich eine zentrale Verantwortung für den Aufbau, die Einrichtung und Organisation entsprechender Angebote (z.B. durch Stabsstelle „akademische Personalentwicklung“) und eine dezentrale Verantwortungsübernahme insbesondere der direkten Führungskräfte (z.B. durch Vorgesetzte, Promotionsbetreuende) für die tatsächliche Nutzung dieser Angebote (z.B. Vereinbarung der Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops im Rahmen jährlicher Mitarbeitergespräche). Verantwortung würde damit nicht mit dem Risiko erheblichen Widerstands den dezentralen Akteuren entrisen, sondern – im Gegenteil – klarer als bislang definiert und um die Unterstützung von PE-Expertinnen und -Experten ergänzt. Das Vertrauen in die institutionelle Selbstorganisation würde also durch den möglichen Übergang vom Evolutionsmodell zum Modell der Grenzüberschreitung nicht generell verworfen, sondern durch die Wertvorstellung des individuellen Wachstums von der ersten auf eine nachgeordnete, jedoch nicht unbedeutende Position in der Wertehierarchie verschoben.

Am Beispiel des Übergangs vom derzeit mutmaßlich vorherrschenden Evolutionsmodell der Personalentwicklung an Hochschulen zum möglichen Alternativmodell der Grenzüberschreitungen wird deutlich: Die Art und Weise, wie Personalentwicklung betrieben wird, wirkt auf die Organisation zurück und kann im Sinne von „Change Management“ (Doppler & Lauterburg, 1997) zu einer langfristigen Organisationsentwicklung (vgl. Neuberger, 1994, S. 238 ff.; Becker, 2005, S. 453) beitragen, zum Beispiel in Richtung von mehr Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Hochschule. Dass Personalentwicklung begonnen hat, ein echtes Thema für die Reflexion der Hochschule über sich selbst zu sein, belegen die in jüngerer Zeit vermehrt erscheinenden Publikationen in diesem Themenfeld (z.B. Dose, 2004; Müller & Fisch, 2005; Pellert, 2005). Diesen Ausdruck „kreativer Unruhe“ (Doppler & Lauterburg, 1997, S. 54) in der wissenschaftlichen Diskussion gilt es, direkt in die jeweilige Hochschule hineinzutragen und eine Verständigung darüber anzustoßen, was Personalentwicklung künftig sein kann, sein soll und sein wird. Es kann sein, dass der gegenwärtig zu beobachtende Prozess der Entstehung erster Ansätze (vgl. Tabelle 1) einer nicht mehr bloß implizit, entsprechend dem Evolutionsmodell, sondern einer bewusst betriebenen, an expliziten Zielen orientierten Personalentwicklung an der Hochschule unumkehrbar ist. Baier (2005) spricht bereits in der Vergangenheitsform von einem „Selbstverständnis der Personalabteilungen als ämterhafte Einrichtungen,

deren wesentlichen Aufgabe in der Personaladministration bestand“ (S. 306). Das neue Aufgabenprofil und die neue Rolle der Personalentwicklung an der Hochschule, welche die traditionelle Personaladministration ersetzen und das Evolutionsmodell ablösen könnten, sind noch nicht gefunden, der hiermit einhergehende Wertewandel noch nicht vollzogen. Die einsetzende Suchbewegung auf und neben dem „Akzeptanzteppich“ der Hochschule ist nun produktiv zu nutzen, wobei eine Verständigung wenn nicht auf ein einziges, dann immerhin auf eine überschaubare und bewusst getroffene Auswahl von Grundmodellen ein erstrebenswertes Ziel dieser Suchbewegung sein dürfte. Wohin der dann eingeschlagene Weg führen wird, ist noch nicht bekannt – auch in der Zukunft gibt es für die Hochschulen noch viel zu entdecken.

Literatur

- Aigner, P. & Greul, R. (2000). Internes Training an der Wirtschaftsuniversität Wien. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 17-23.
- Arnold, E., Bos, W., Koch, M., Koller, H.-C. & Leutner-Ramme, S. (1998). Selbstbestimmt lehren lernen: Ein Konzept zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. *Das Hochschulwesen*, 46 (3), 147-152.
- Baier, S. (2005). Universitäre Personalarbeit im Umbruch. Eine Analyse aus dem Blickwinkel der organisationalen Praxis. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hg.), *Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 305-316). München: Hampp.
- Barz, A., Carstensen, D. & Reissert, R. (1997). Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung: Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis (Arbeitspapier Nr. 13). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Becker, M. (2005). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (4. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2007). Die neue Rolle der Personalentwicklung: Empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 43-59). Wiesbaden: Gabler.
- Berning, E. & Falk, S. (2004). Promotionsstudium – ein Beitrag zur Eliteförderung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26 (3), 54-76.
- Berthel, J. & Becker, F. G. (2007). *Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit* (8. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bülow-Schramm, M. (2003). Evaluation auf dem Weg zum Qualitätsmanagement. In HRK (Hg.), *Evaluation und ihre Konsequenzen (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2003)* (S. 13-34). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Craanen, M. & Huber, L. (Hg.) (2005). *Notwendige Verbindungen: Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

- Doppler, K. & Lauterburg, C. (1997). *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. (6. Auflage). Frankfurt/Main: Campus.
- Dose, C. (2004). *Rahmenbedingungen der Personalentwicklung an Hochschulen*. In HIS GmbH (Hg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung*. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004) (S. 41-46). Hannover: HIS GmbH.
- Fiegel-Kölblin, I. (2004). *Maßnahmen der Personalentwicklung an einem Fraunhofer-Institut*. In HIS GmbH (Hg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung*. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004) (S. 35-39). Hannover: HIS GmbH.
- Graf, A. (2007). *Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung*. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 265-279). Wiesbaden: Gabler.
- Graner, U., Heiss, S., Joscht, P., Stahl, N., Stengel, V., Symanzik, T. & Stumpf, S. (2004). *FAST: Förder-Assessment für Studierende – Auch an Universitäten ist Fachwissen nicht alles*. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 28 (1), 52-79.
- Halblützel, P. (2007). *Verwaltungsmodernisierung und Personalentwicklung: Vom New Public Management zum kulturellen Lernprozess*. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 345-352). Wiesbaden: Gabler.
- Iber, K. (2000). *Das Projekt Personalentwicklung an der Universität Wien*. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 24-38.
- Kern, H. (1998). *Kontrollierte Autonomie? Erfahrungen mit der Erneuerung einer Hochschule*. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte – Prozesse – Akteure* (S. 109-118). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kromrey, H. (2001). *Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design*. In C. Spiel (Hg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 21-60). Münster: Waxmann.
- Kuhn, T. S. (1996). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage (13. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löther, A. (Hg.) (2003). *Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft*. Bielefeld: Kleine.
- Macke, G., Kaiser, K. & Brendel, S. (2003). *Erwerb von Lehrkompetenz. Das Programm des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg*. *Das Hochschulwesen*, 51 (1), 25-31.
- Mehrtens, M. (2004). *Personalentwicklung für Juniorprofessoren – Instrument gezielter Förderung und aktiver Hochschulentwicklung in der Universität Bremen*. *Das Hochschulwesen*, 52 (2), 51-55.
- Meister-Scheytt, C. & Scheytt, T. (2005). *Homo academicus mutandus*. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hg.), *Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 121-142). München: Rainer Hampp.
- Moog, H. (2004). *Personalentwicklung – Einführung*. In HIS GmbH (Hg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung*. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004) (S. 31-33). Hannover: HIS GmbH.

- Müller, A. & Fisch, R. (2005). Personalentwicklung für Hochschule und Forschung. In R. Fisch & S. Koch (Hg.), *Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse – Strategien – Entwicklung* (S. 11-22). Bonn: Lemmens.
- Müller-Böling, D. & Sager, K. (1999). Hamburger Erklärung. In D. Müller-Böling & K. Sager (Hg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht – Vergütungsstrukturen – Qualifizierungswege* (S. 9-15). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Neef, W. & Löhrmann, I. (2004). Synergien für die Weiterbildung: Verzahnung wissenschaftlicher Weiterbildung mit Forschung, Lehre und Dienstleistung als Beitrag zur Profilbildung und Hochschulentwicklung in Zeiten knapper Kassen. In B. Christmann & V. Leuterer (Hg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung* (S. 177-186). Hamburg: DGWF.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (2. Auflage). Stuttgart: Enke.
- Ortmann, G. (2000). Die Trägheit der Universitäten und die Unwiderstehlichkeit des Wandels. In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C. O. Scharmer (Hg.), *Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft* (S. 376-395). München: Rainer Hampp.
- Pellert, A. (1995). Gedanken zu einer zukunftsorientierten Personalentwicklung an Universitäten: Ausgangspunkte – Ansatzpunkte – Spannungsfelder. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 122-140.
- Pellert, A. (2000). Qualität der Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Gegenwärtiger Stand und Entwicklungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 10-16.
- Pellert, A. (2005). Personalmanagement an Universitäten. In R. Fisch & S. Koch (Hg.): *Human Resources in Hochschulen und Forschung*. (S. 25-47). Bonn: Lemmens.
- Preißer, R. (1993). Evaluation der Lehre als symbolische Politik? Bewertungen von Lehrveranstaltungen als der Studienreform vorläufig letzte Etappe. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 15 (4), 495-524.
- Reinhardt, C. (2004). Personalentwicklung an Hochschulen und im Open Space: Ein Wetterbericht zur Einführung. In C. Reinhardt (Hg.), *Verborgene Bilder – große Wirkung: Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt* (S. 3-12). Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.
- Rummler, M. (2006). Das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal an der TU Berlin. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (2), 1-24.
- Schmidt, B. (2007). Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche. *Hochschulmanagement*, 2 (1), 22-29.
- Schmidt, B. (in Vorb.). Das Kompetenzprofil – Vorstellung eines Personalentwicklungsinstruments für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen.
- Schreyögg, A. (2003). Personalentwicklung – was ist das? In A. Schreyögg & H. Lehmeier (Hg.), *Personalentwicklung in der Schule* (S. 13-30). Bonn: Deutscher Psychologen Verband.
- Spiel, C. & Fischer, U. (1998a). Evaluierung eines Weiterbildungsangebots für Hochschullehrende. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (1), 83-99.

- Spiel, C. & Fischer, U. (1998b). Zur Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (3), 162-174.
- Staufenbiel, T. (1999). Personalentwicklung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 510-525). Weinheim: Beltz.
- Sturm, M. (1991). Lehrveranstaltungsbeurteilung als Grundlage für die kontinuierliche Verbesserung der universitären Lehre. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 16-35.
- Thom, N. (2007). Trends in der Personalentwicklung. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 3-18). Wiesbaden: Gabler.
- Webler, W.-D. (2003). Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Beispiel der Universität Bielefeld. *Das Hochschulwesen*, 51 (6), 243-251.
- Webler, W.-D. (2006). Personalentwicklung an Hochschulen – Grundbegriffe und Stellenwert. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1 (1), 2-6.
- Wottawa, H. (2001). Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In C. Spiel (Hg.): *Evaluation universitärer Lehre: Zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 151-164). Münster: Waxmann.
- Zaugg, R. (2007). Nachhaltige Personalentwicklung: Von der Schulung zum Kompetenzmanagement. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 21-39). Wiesbaden: Gabler.
- Zundja, A. & Mayer, G. (2000). Bildungsbedarfserhebung an der Universität Innsbruck im Rahmen der Einführung der Personalentwicklung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 57-74.