

Strategische Personalentwicklung an Fachhochschulen – Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung

Schriftliche Masterarbeit zur Erlangung des Grades MASTER OF ARTS
im Rahmen des weiterbildenden Studienprogramms
Educational Leadership | Bildungsmanagement & -innovation
an der Universität Duisburg-Essen

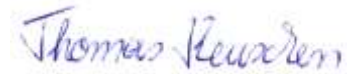
Verfasser: Dipl.-Kfm. (FH) Thomas Keuschen
Matrikelnummer: DS 0300146100
Erstgutachter: Professor Dr. Michael Kerres
Zweitgutachter: Karola Wolff-Bendik, M.A.

Duisburg, 18.03.2015

Erklärung zur Veröffentlichung

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass die von mir verfasste Prüfungsarbeit (ohne Anhang) öffentlich, auch auf Internetseiten der Universität Duisburg -Essen, zugänglich gemacht wird.

Duisburg, 18.03.2015



Thomas Keuschen

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungs- und Symbolverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
Abstract und Zusammenfassung	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung.....	1
1.2 Zielsetzung und Vorgehensweise	2
2 Organisationstheoretische Grundlagen	3
2.1 Hochschulen als Organisation	3
2.1.1 Begriffsbestimmung	3
2.1.2 Konfigurationstheoretische Betrachtung.....	4
2.1.3 Unternehmerische Betrachtung.....	6
2.2 Charakteristische Merkmale von Hochschulen	7
2.2.1 Organisation der losen Kopplung	7
2.2.2 Expert/Innenorganisation	8
2.2.3 Anarchieorganisation	9
2.3 Spezifika von Fachhochschulen	9
2.3.1 Hintergrund.....	9
2.3.2 Organisations- und Personalstrukturen	11
2.3.3 Organisationsmitglieder und deren Fördermöglichkeiten.....	13
3 Grundlagen der Personalentwicklung	15
3.1 Definition	15
3.2 Zielsetzungen.....	16
3.3 Modelle	18
3.3.1 Dreistufen-Modell nach Becker	18
3.3.2 Ebenen-Modell nach Neuberger	19
3.3.3 Struktur-Strategie-Modell nach Müller-Vorbrüggen	20
3.4 Bedarfs- und Kompetenzermittlung	21
3.5 Karrierearten	23
3.6 Laufbahn- und Karrieremodelle	24
3.6.1 Phasenorientierte Modelle	24
3.6.2 Eigenschaftsorientierte Modelle	27
3.6.3 Nicht-lineare Modelle	28
3.7 Personalentwicklung in Hochschulen	30
3.7.1 Ausgewählte Instrumente.....	30
3.7.2 Stand der Forschung.....	32

3.8	Forschungsfragen	34
4	Methodische Vorgehensweise	37
4.1	Methodenauswahl	37
4.2	Zielgruppe und Stichprobe	38
4.3	Fragebogenkonzeption.....	39
4.4	Pretest.....	42
4.5	Erinnerungsaktion, Erhebungsphase und Datenauswertung	43
4.6	Kritische Betrachtung	45
4.7	Forschungsfragen und Hypothesengenerierung	46
5	Ergebnisse.....	50
5.1	Stichprobedetails.....	50
5.2	Forschungsfrage 1: Personalentwicklung an Fachhochschulen.....	53
5.2.1	Instrumente.....	53
5.2.2	Promotion als Personalentwicklungsinstrument	54
5.2.3	Aufgabenverantwortung und Strategieorientierung	56
5.2.4	Lebensphasenanalyse	58
5.3	Forschungsfrage 2: Karriereziele der Befragten	59
5.3.1	Berufliche Zielsetzungen.....	59
5.3.2	Karriereziel Wissenschaft.....	62
5.3.3	Unsicherheiten in Wissenschaftskarrieren.....	63
5.3.4	Chancenwahrnehmung	64
5.3.5	Lebens- und Karrierezielermittlung.....	66
5.4	Forschungsfrage 3: Zufriedenheitsanalyse	68
5.4.1	Vorgehensweise und Ermittlung der Gesamtzufriedenheit.....	68
5.4.2	Arbeitszufriedenheit und Gestaltungsansätze	71
5.4.3	Auswirkungen auf Einzelbereiche	73
5.5	Forschungsfrage 4: Kriterien und Hürden	74
5.5.1	Karierekriterien	74
5.5.2	Karrierehürden.....	77
5.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	79
6	Diskussion und Schlussfolgerungen.....	82
6.1	Forschungsfrage 1: Personalentwicklung an Fachhochschulen.....	82
6.2	Forschungsfrage 2: Karriereziele der Befragten	85
6.3	Forschungsfrage 3: Zufriedenheitsanalyse	88
6.4	Forschungsfrage 4: Kriterien und Hürden	90
7	Zusammenfassung und Ausblick.....	92
	Literaturverzeichnis	94

Anhang.....	113
Selbstständigkeitserklärung	

Abkürzungs- und Symbolverzeichnis

AMOS	Analysis of Moment Structures
außerh.....	außerhalb
BiTs.....	Business and Information Technology School
d.h.....	das heißt
Diss.....	Dissertation
Dr.	Doktor
eG.....	eingetragene Genossenschaft
e.V.	eingetragener Verein
et al.	et alia
etc.....	et cetera
ETH.....	Eidgenössische Technische Hochschule
e.V.	eingetragener Verein
f.....	folgend
FH.....	Fachhochschule
FHG	Fachhochschulgesetz
gem.....	gemäß
HG	Hochschulgesetz
HIS.....	Hochschul-Informationen-System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber
HS.....	Hochschule
IP	Interviewpartner
N	Häufigkeiten
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.J.....	ohne Jahr
p.....	Irrtumswahrscheinlichkeit
PE	Personalentwicklung
S.	Seite
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
t.....	time
TFH.....	Technische Fachhochschule
TU	Technische Universität
TV-L.....	Tarifverband für den öffentlichen Dienst der Länder
vgl.	vergleiche
WissMA.....	Wissenschaftlicher Mitarbeitender
WissZeitVG	Wissenschaftszeitvertragsgesetz

α	Alpha
β	Standardkoeffizient
r_s	Korrelation nach Spearman
$<$	kleiner als
$>$	größer als
$\&$	und
$\%$	Prozent
\S	Paragraph

Abbildungsverzeichnis¹

Abbildung 1: Struktur einer Fachhochschule	11
Abbildung 2: Ebenen-Modell	19
Abbildung 3: Zeit- und Zielebenen der Personalentwicklung	20
Abbildung 4: Phasen des lebenszyklusorientierten Lebenszyklus	25
Abbildung 5: Hochschulabschluss der Befragten.....	50
Abbildung 6: Eingesetzte Instrumente	54
Abbildung 7: Aufgabe der Personalentwicklung.....	57
Abbildung 8: Strategische Personalentwicklung	58
Abbildung 9: Tätigkeitswunsch nach Fächergruppen.....	61
Abbildung 10: Berufswunsch Wissenschaft bei Karrierestart	62
Abbildung 11: Einschätzung der Karrierechancen	65
Abbildung 12: Berufs- und Lebensziele nach Gruppen.....	68
Abbildung 13: Einzelitems Arbeitszufriedenheit.....	72
Abbildung 14: Auswirkungen der Faktoren auf die Zufriedenheit.....	74
Abbildung 15: Ranking der Karrierefaktoren nach Gruppe.....	76
Abbildung 16: Karrierehürden.....	77

¹ Quellenangaben finden sich bei den Abbildungen wieder.

Tabellenverzeichnis²

Tabelle 1: Definitionen Personalentwicklung	15
Tabelle 2: Zielsetzungen der Personalentwicklung.....	17
Tabelle 3: Dreistufen-Modell.....	18
Tabelle 4: Vergleich Lineare und Nicht-Lineare Modelle.....	29
Tabelle 5: Übersicht der Fächergruppen	51
Tabelle 6: Hochschulzugehörigkeit.....	53
Tabelle 7: Promotionsstatus	56
Tabelle 8: Berufserfahrung und Dauer der Hochschulzugehörigkeit	59
Tabelle 9: Karriereziel in 10 Jahren	60
Tabelle 10: Karriereunsicherheiten.....	64
Tabelle 11: Faktorenmodell zu Berufs- und Lebenszielen	67
Tabelle 12: Ermittlung der Gesamtzufriedenheit.....	69
Tabelle 13: Faktorenanalyse Arbeitszufriedenheit	70
Tabelle 14: Ranking der Karrierefaktoren	75
Tabelle 15: Karrierefaktoren nach Geschlecht.....	75

² Quellenangaben finden sich bei den Tabellen wieder.

Abstract und Zusammenfassung

The higher education system in Germany is subject to continuous changes and universities are increasingly intertwined in international competition. The scientific youth development occupies a prominent position. This is due to the fact that the most important means of production the Resource knowledge is. Compared to private business enterprises that have more leeway in terms of career and career development, universities are limited aggravating as examples being in payment or legal frame conditions. The research interest on this subject has increased in recent years. However, it can be seen that most of were illuminated on Universities and not on universities of applied sciences.

This master thesis is therefore focused on staff development on universities of applied sciences. The central question is: What contributions can strategic human resources development in the context of shaping a career at universities of applied sciences for the scientific staff?

Scientific staffs at universities of applied science in North Rhine-Westphalia were asked about the status quo of human resources development to their career objectives as well as opportunities and obstacles of a scientific career at a university. The detection of satisfaction was recorded, derived and discussed design approaches. Using a web research associates in North Rhine-Westphalia were determined. 980 out of 3,000 endorsed actors generated and usable interviews.

In addition to the specific features of universities and their structures and actors, staff development is discussed as a theoretical framework. The applicability of the concepts and models in terms of the university context will discussed. In addition to basic theoretical foundations career and career models are processed in the empirical part.

Zusammenfassung

Das deutsche Hochschulsystem unterliegt einem kontinuierlichem Wandel, der dazu beiträgt, dass Hochschulen zunehmend miteinander im internationalen Wettbewerb stehen. Die wissenschaftliche Nachwuchsförderung nimmt eine herausragende Stellung ein. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass das wichtigste Produktionsmittel die Ressource Wissen ist. Im Vergleich zu Wirtschaftsprivatunternehmen, die hinsichtlich der Karriere- und Laufbahngestaltung mehr Spielräume haben, sind Hochschulen wie beispielsweise bei der Tarifgestaltung eingeschränkter. Gesetzliche Rahmendingungen wie das Wissenschaftszeitvertragsgesetz kommen erschwerend hinzu. Das Forschungsinteresse zu dieser Thematik hat in den letzten Jahren zugenommen. Aller-

dings lässt sich feststellen, dass größtenteils Universitäten und gleichgestellte Hochschulen beleuchtet wurden. Fachhochschulen wurden bislang wenig bei der Nachwuchsförderung betrachtet.

Die vorliegende Masterarbeit konzentriert sich daher auf die Personalentwicklung an Fachhochschulen. Die zentrale Fragestellung lautet: Welchen Beitrag kann eine strategische Personalentwicklung im Rahmen der Karrieregestaltung an Fachhochschulen bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden leisten?

Dazu wurden wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen zum Status quo der Personalentwicklung, zu ihren Karrierezielen sowie zu Chancen und Hürden einer wissenschaftlichen Karriere an einer Fachhochschule befragt. Die Erfassung der Zufriedenheit wurde erfasst und Gestaltungsansätze abgeleitet und diskutiert. Mit Hilfe einer Webrecherche wurden wissenschaftliche Mitarbeitende in Nordrhein-Westfalen ermittelt. Von den fast 3.000 angeschriebenen Akteuren, ließen sich 980 auswertbare Interviews generieren.

Neben den Besonderheiten von Hochschulen, deren Strukturen und Akteuren, wird die Personalentwicklung als theoretischer Bezugsrahmen aufgearbeitet. Dabei wird die Anwendbarkeit der Konzepte und Modelle im Hinblick auf den Hochschulkontext diskutiert. Neben elementaren Grundlagen werden theoretische Karriere- und Laufbahnmodelle aufgearbeitet, diese im empirischen Teil in Verbindung gesetzt werden.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Eine grundlegende Veränderung hat das deutsche Hochschulsystem in den letzten Jahren erfahren (Blümel & Kloke, 2011, S. 107; Bogumil & Heinze, 2009, S. 7; Kerres & Wolff-Bendik, 2014, S. 9). Neben der steigenden Anzahl an Studierenden, was seitens der Politik ausdrücklich erwünscht ist, wird die Studienstrukturreform, auch unter dem sogenannten Bologna-Prozess bekannt, für diese Veränderungen verantwortlich gemacht (Bardachzi, 2010, S. 151; Domínguez & Pérez, 2012, S. 153). Der tiefgreifende Wandel führt dazu, dass Hochschulen neue Studiengänge hervorbringen, die einen höheren Lehraufwand verlangen (Samida, 2010, S. 173). Ferner richten Universitäten ihre Studiengänge praxisorientierter aus und für Fachhochschulen gewinnen Forschungsaktivitäten zunehmend an Bedeutung (Kamm, 2007, 2007, S. 16; Pautsch & Dillenburger, 2011, S. 4; Winkler, 2010, S. 64; Wissenschaftsrat, 2010, S. 21).

Beschlossen wurde die Bologna-Reform auf europäischer Ebene (Capano & Piattoni, 2011, S. 592–593; Vögtle & Martens, 2014, S. 247) und es entsteht der Eindruck einer einheitlichen Regelung und Steuerung der Hochschulen auf europäischer Ebene (Teichler, 2010, S. 51). Nichtsdestotrotz werden zahlreiche Entscheidungen auf nationaler Ebene getroffen (Teichler, 2014, S. 15). Die wissenschaftliche Nachwuchsförderung unterliegt keiner Entscheidungsgrundlage, sondern ist ausschließlich Aufgabe der Hochschulen (Briedis, Jaksztat, Schneider, Schwarzer & Winde, 2013, S. 76). Daher hat in den letzten Jahren das Forschungsinteresse hinsichtlich der Personalentwicklung im Hochschulkontext zugenommen. Der Fokus erstreckt sich dabei größtenteils auf die Universitäten (Aichholzer, 2012; Briedis et al., 2013; Diez, 2010; Jaksztat, Schindler & Briedis, 2010; Pellert & Widmann, 2008). Fachhochschulen wurden bislang wenig Beachtung geschenkt.

Die Mitarbeitenden an den Hochschulen müssen sich diesen geänderten Rahmenbedingungen anpassen oder ihre Karriereentscheidungen überdenken. Erschwerend kommt bei der Gestaltung einer wissenschaftlichen Karriere hinzu, dass unterhalb der Professur kaum unbefristete Stellen und langfristige Beschäftigungsperspektiven vorhanden sind. Indirekt wird vom wissenschaftlichen Nachwuchs erwartet, dass dieser promoviert und als Karriereziel die Professur anstrebt. Dies gelingt jedoch nur einem Bruchteil (Klinkhammer, 2013, S. 307) .

Aus diesem Grund wird die Forderung laut, den Nachwuchs nicht nur gezielt auf eine Karriere innerhalb, sondern auch außerhalb des Wissenschaftssystems vorzubereiten (Europäische Kommission, 2005, S. 19). Die Aufgabe einer Karriere- und Laufbahngestaltung ist Aufgabe der Personalentwicklung.

1.2 Zielsetzung und Vorgehensweise

Aus der beschriebenen Problemstellung leitet sich der Untersuchungsgegenstand ab: Die veränderten Rahmenbedingungen im Hochschulwesen zeigen die Notwendigkeit, geeignete Karriere- und Laufbahnmodelle als Aufgabe der strategischen Personalentwicklung für den akademischen Mittelbau hervorzubringen. Somit wird folgende Leitfrage aufgestellt:

Welchen Beitrag kann eine strategische Personalentwicklung im Rahmen der Karriereregulierung an Fachhochschulen bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden leisten?

Zur Beantwortung der Leitfrage wird zuerst der theoretische Bezugsrahmen aufgearbeitet und Modelle und Konzepte der Personalentwicklung zur Anwendung auf den Hochschulbereich diskutiert.

Zu Beginn werden im zweiten Kapitel die Besonderheiten und die spezifischen Strukturen von Hochschulen und deren Mitglieder erläutert. Das dritte Kapitel befasst sich mit der Personalentwicklung und ihrer strategieorientierten Ausrichtung. Im Fokus steht die Karriereregulierung als Aufgabe einer strategischen Personalentwicklung. Durch die theoretische Diskussion und einen Überblick zum Stand der Forschung, lässt sich die Leitfrage in Forschungsfragen konkretisieren. Dies erfolgt im dritten Kapitel. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, deren methodische Vorgehensweise im vierten Kapitel erläutert wird. Im Zuge dessen werden die Forschungsfragen mit Hilfe von Hypothesen und Teilfragen für den weiteren Verlauf der Arbeit präzisiert. Im Mittelpunkt der empirischen Erhebung steht dabei der Status quo der strategischen Personalentwicklung, die angestrebten Karriereziele der Mitarbeitenden, die Erfassung der Zufriedenheit und Kriterien, die für eine wissenschaftliche Karriere gesehen werden. Die Zielgruppe sind wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Ergebnisse werden im fünften Kapitel vorgestellt, eine Diskussion folgt im sechsten Kapitel. Aus diesen Ergebnissen werden Gestaltungsansätze für wissenschaftliche Karrieren an Fachhochschulen abgeleitet.

2 Organisationstheoretische Grundlagen

2.1 Hochschulen als Organisation

2.1.1 Begriffsbestimmung

Hochschulen werden oft als Institutionen³ bezeichnet. Ein einheitliches Begriffsverständnis liegt seitens der Literatur jedoch nicht vor (Hasse & Krücken, 2008, S. 164; Kehm, 2012, S. 17). Unter Institution wird ein allgemeingültiges und normatives Regelsystem verstanden, das das soziale Verhalten einzelner Akteure oder Gruppen bestimmt. Durch den hohen Abstraktionsgrad des Begriffes zählen ebenso feste Einrichtungen, wie Behörden, Hochschulen oder Schulen, als aber auch Familien und Vereine zu den Institutionen (Kehm, 2012, S. 17).

Seit einiger Zeit wird der Versuch unternommen, Hochschulen als Organisationen und nicht mehr als Institutionen zu verstehen (Emrich & Fröhlich, 2010, S. 125; Fumasoli & Lepori, 2011, S. 157; Pruiskens, 2012, S. 294). Auch in diesem Fall liegt seitens der Literatur keine allgemeingültige Definition vor und häufig ist der Begriff nicht trennscharf von dem Institutionsbegriff bestimmbar. Der Begriff Organisation ist facettenreich und wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen teilweise unterschiedlich, teilweise synonym verwendet (Balog, 2008, S. 270). So befassen sich beispielsweise die Betriebswirtschaftslehre (Schierenbeck & Wöhle, 2012, S. 146), die Pädagogik (Beusaert, Segers & Gijssels, 2011, S. 527) und die Psychologie (Sturm, Opterbeck & Gurt, 2011, S. 11) mit der Betrachtung und Auseinandersetzung von Organisationen. Im Gegensatz zu Institutionen werden Organisationen als dynamischer und wandlungsfähiger gesehen. Ferner ist eine stärkere Arbeitsteilung und eine größere hierarchische Struktur kennzeichnend (Kehm, 2012, S. 18).

Eine mögliche Definition zeigen Hechler und Pasternack (2012) auf und definieren Organisationen als:

„eigenständige, zweckgebundene, hierarchische Einrichtung, mit einem Entscheidungs- und Kontrollzentrum, welches die Kooperation der Organisationsmitglieder zur idealen Erreichung des Organisationszwecks koordiniert.“ (S. 14).

Neben diesen Eigenschaften gelten Organisationen als offene und soziale Systeme, die mit ihrer Umwelt in wechselseitiger Abhängigkeit stehen (Sturm et al., 2011, S. 11). Hochschulen gelten einerseits als Institutionen, da sie öffentliche, staatlich regu-

³ Teilweise wird in der Soziologie unter (gesellschaftlicher) Institution das gesamte Wissenschaftssystem verstanden. Begründet wird dies durch das Reputationssystem und das Peer-Review-Begutachtungssystem (Kaiser and Maasen Vgl. (2010, S. 688).

lierte Einrichtungen sind, die die Aufgabe haben, Wissen zu generieren und zu vermitteln, andererseits als Organisationen, da sie eine Einheit aus Forschenden, Lehrenden und Lernenden sowie Leitungs- und Verwaltungspersonal sind und arbeitsteilig zusammen kooperieren (Kehm, 2012, S. 18). Hochschulen weisen demnach sowohl Merkmale von Institutionen als aber auch von Organisationen auf.

Die Adaption von Konzepten und Maßnahmen der Personalentwicklung würde eher für die Hochschule als Organisation sprechen. Allerdings sind im Vergleich zu Wirtschaftsprivatunternehmen die Handlungsspielräume (zum Beispiel Tarifgestaltung) der staatlich öffentlichen Einrichtungen eingeschränkter, was für eine Institution spricht. Da die Personalentwicklung ursprünglich aus der Wirtschaftspraxis stammt und dort größtenteils praktiziert wird (Aichholzer, 2012, S. 40), werden Hochschulen im Zuge der vorliegenden Masterarbeit als ‚besondere Organisationen‘ verstanden.

2.1.2 Konfigurationstheoretische Betrachtung

Hochschulen lassen sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Einen Ansatz zeigt die Sichtweise von Mintzberg (1980) auf. Fünf Elemente sind demnach Bestandteile einer Organisation. Trotz der Versuche, diese Konfiguration um weitere Elemente zu erweitern (Mintzberg, 1994, S. 12 f.; Mintzberg & Westley, 2000, S. 71 f.), bedient sich die Literatur größtenteils dieser fünf zentralen Konfigurationselemente (Getto, 2013, S. 28–31, Lui, 2009, S. 236, 2009; Lunenburg, 2012, S. 2), zu denen die strategische Spitze, die mittlere Linie, der betriebliche Kern, die Technostruktur und der Hilfsstab gehören (Mintzberg, 1992, S. 28)).

Unter strategischer Spitze wird das Top-Management einer Organisation verstanden, welches unmittelbar mit der sogenannten mittleren Linie in Verbindung steht. Mintzberg (1980) versteht darunter die mittlere Führungsebene einer Organisation. Dieses Element ist mit dem betrieblichen Kern verbunden, das die Basis einer jeden Organisation ist. Hier findet der eigentliche Leistungserstellungsprozess einer Organisation statt. Im Zentrum des betrieblichen Kerns stehen die Mitarbeitenden, die Güter produzieren oder Dienstleistungen für die Organisation erbringen. Analytiker, deren Stellen aus der Hierarchie in der Regel ausgegliedert sind und deren Aufgaben sich mit Arbeits- und Abstimmungsprozessen sowie Verfahren zur Standardisierung befassen, finden sich in der Technostruktur wieder. Indirekte Dienstleistungen, wie zum Beispiel die Kantine, die Rechtsabteilung oder die Poststelle, werden zum Hilfsstab gezählt (Lunenburg, 2012, S. 2; Mintzberg, 1980, S. 325). Je nach Größe und Komplexität der Organisation stehen die fünf Elemente in unterschiedlicher Wechselwir-

kung zueinander und sind unterschiedlich stark ausgeprägt. Dies betrifft auch die Aufteilung der einzelnen Verantwortlichkeiten. Diesbezüglich differenziert Mintzberg (1980) fünf Prototypen einer Organisation (Mintzberg, 1980, S. 380):

- Einfachstruktur
- Maschinenbürokratie
- Profibürokratie
- Spartenstruktur
- Adhokratie

Kennzeichnend für die Einfachstruktur ist eine relativ schwach ausgeprägte Struktur (Mintzberg, 1992, S. 42). Organisationen dieses Typs benötigen nahezu kaum eine Technostruktur sowie einen unterstützenden Hilfsstab. Der Koordinations- und Abstimmungsaufwand ist minimal. Organisationen der Einfachstruktur sind dynamisch, flexibel und äußerst wandlungsfähig. Den Großteil bildet der betriebliche Kern sowie eine kleine strategische Spitze (Mintzberg, 1992, S. 214 f).

Die Technostruktur bildet bei der Maschinenbürokratie den elementaren Anteil. Ein hohes Maß an standardisierten Prozessen ist kennzeichnend für diesen Organisationstyp. Oft liegt eine dezentrale Aufgaben- und Rollenverteilung sowie eine autoritätsorientierte Führungskultur vor (Lunenburg, 2012, S. 4 f.; Mintzberg, 1992, S. 224 f.).

Im Zentrum der Profibürokratie lassen sich viele Expertinnen und Experten im betrieblichen Kern vorfinden. Charakteristische Merkmale sind, dass die Mitarbeitenden gut ausgebildet sind und größtenteils autonom arbeiten. Eine starke Dezentralisierung sowie ein hohes Maß an Standardisierung sind kennzeichnend (Mintzberg, 1992, S. 256 f.).

Bei der Spartenstruktur besteht der überwiegende Teil aus dem betrieblichen Kern, einem geringen Anteil Technostruktur und einem verhältnismäßig großen Hilfsstab. Die Sparten verfügen über eigene Teilstrukturen, so dass keine in sich geschlossene Gesamtstruktur im Zuge dieses Organisationstyps existiert. Kennzeichnend für die Sparten, die entweder nach Produkten oder Themen organisiert sind, ist ein hohes Maß an Autonomie. Trotz der stark ausgeprägten Dezentralisierung wird die Spartenstruktur von einer strategischen Spitze kontrolliert (Mintzberg, 1992, S. 288 f.).

Hohe Flexibilität und Innovationsfähigkeit sind charakteristische Merkmale des Organisationstyps der Adhokratie. Ferner lassen sich hohe Aufgabenspezialisierungen und nahezu keine standardisierten Arbeitsabläufe vorfinden. Kurzfristige Projekte, die Expertinnen- und Expertenwissen erfordern, lassen sich exemplarisch als Adhokratie aufführen. Mintzberg nennt beispielhaft die Raumfahrt (Mintzberg, 1992, S. 336 f.).

Hochschulen lassen sich den Profibürokratien zuordnen. Im Mittelpunkt des betrieblichen Kerns steht das Wissen der Expertinnen und Experten, die größtenteils autonom arbeiten und ihre Arbeit selbstständig kontrollieren (Mintzberg, 1992, S. 256 f.). Durch den Status der Profibürokratie nimmt die Personalentwicklung an Hochschulen eine bedeutende Stellung ein. Wissen wird aufgrund der hohen Autonomieorientierung innerhalb der Organisation nicht weitergegeben (Ulrich, 2013, S. 69 f.). Auch die verschiedenen Spannungsfelder in Hochschulen, wie beispielsweise Forschung versus Lehre oder Autonomie versus Personalführung, sind im Rahmen der Personalentwicklung in der Profibürokratie zu berücksichtigen (Aichholzer, 2012, S. 40).

2.1.3 Unternehmerische Betrachtung

Bereits 1919 äußerte sich Weber zum Hochschulwesen und vertrat die Auffassung, „daß die neueste Entwicklung des Universitätswesens auf breiten Gebieten der Wissenschaft in die Richtung des amerikanischen verläuft“ (Kaesler, 2002, S. 476). In diesem Zusammenhang sprach er von „staatskapitalistischen Unternehmungen“ (Kaesler, 2002, S. 476). Nicht nur auf nationaler Ebene wurde diese Problematik kontrovers diskutiert, sondern auch auf internationaler Ebene (Carey, 1956, S. 444 f.; Chambers, 1931, S. 14). Reformen lassen sich oft als Grund dieser Diskussionen heranziehen (Aichholzer, 2012, S. 41.; Goldfinch, 2006, S. 585).

Werden Hochschulen als Unternehmen betrachtet, wird das traditionelle humboldtsche Leitbild durch das ökonomische Leitbild ersetzt (Zimmer, 2014, S. 32). Nach der Ideologie Humboldts ist das Ziel der Wissenschaft, Erkenntnisse zu gewinnen. Dies setzt jedoch die Unabhängigkeit der Bereiche Forschung und Lehre voraus und fordert eine autonome Hochschule. Wissenschaft ist demnach die höchste Stufe der persönlichen Entfaltung (Klein, 2003, S. 121). Werden Hochschulen jedoch als Unternehmen betrachtet, steht die Vermittlung von Wissen als gesellschaftlicher Auftrag nicht mehr im Vordergrund, sondern vielmehr die Konzepte der Effektivität und Effizienz. Bildung ist dann kein allgemeines Gut, sondern dementsprechend gleichzusetzen mit der Dienstleistungserbringung eines Unternehmens. Das Produkt ‚Bildung‘ hat sich dann den marktwirtschaftlichen Anforderungen zu stellen. Dies bedeutet, dass Hochschulen miteinander im Wettbewerb stehen. Analog zu Unternehmen müssten Hochschulen Instrumente des strategisches Managements zur Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit einsetzen und Abteilungen wie das Controlling, das Qualitätsmanagement oder die Personalentwicklung betreiben (Klein, 2003, S. 120; Zimmer, 2014, S. 33). Eine herausragende Bedeutung nimmt dabei das Wissen der Mitarbeitenden in Forschung (Wissensproduktion) und Lehre (Wissensvermittlung)

ein, da es das wichtigste Produktionsmittel der Profibürokratie Hochschule ist (Aichholzer, 2012, S. 41). Einige Hochschulen haben die Bedeutung der strategisch wertvollen Ressource Wissen erkannt und Personalentwicklungskonzepte zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses hervorgebracht, so dass sich die Hochschulen zunehmend als Unternehmen betrachten (Berger, 2008, S. 37 f.).

2.2 Charakteristische Merkmale von Hochschulen

2.2.1 Organisation der losen Kopplung

Die Organisation Hochschule wird oft mit dem Konzept der sogenannten losen Kopplung beschrieben (Kloke & Krücken, 2012, S. 27; Lohr, Hilbrich & Peets, 2015, S. 137; Reponen, 1999, S. 237). Lose gekoppelte Organisationen beschreiben den Umstand, dass Teilbereiche zwar in wechselseitiger Beziehung zueinander in Verbindung stehen, dennoch größtenteils ihre Eigenständigkeit beibehalten und sich gegenseitig kaum beeinflussen (Hechler & Pasternack, 2012, S. 22). Die Intensität der Interaktionen zwischen den einzelnen lose gekoppelten Elementen ist unregelmäßig und lässt sich jederzeit auflösen. Dies bedeutet, dass ein Element verändert werden kann, ohne Auswirkungen auf das Gesamtsystem zu haben (Nickel, 2012, S. 279; Weick, 1976, S. 7).

Das Zusammenbrechen eines Teilsystems hat somit nahezu keine Auswirkungen auf das Gesamtsystem. Diese Unabhängigkeit sorgt dafür, dass Teilsysteme in der Lage sind, schnell und flexibel auf geänderte Rahmenbedingungen zu reagieren. Neben diesen Vorteilen werden Nachteile darin gesehen, dass bei lose gekoppelten Systemen einheitliche Regelungssysteme sowie eine übergeordnete Koordinationsstelle fehlen (Weick, 1976, S. 11).

In Hochschulen treten diese losen Kopplungen sowohl intern als auch extern auf. Die externe Sichtweise beschreibt das Verhältnis der Hochschulen zur ihrer Umwelt. Hierzu zählen die Autonomie gegenüber den Finanziers wie Gesellschaft und Politik, die professionelle Community (Integration von Handlungspraxis in das akademische Wissenschaftssystem), die Scientific Community (Bildung eines disziplinäres Wissenssystems) sowie die parallele Zugehörigkeit der Hochschule in das Erziehungs- und Wissenschaftssystem (Hechler & Pasternack, 2012, S. 22 f.). Interne lose Kopplungen ergeben sich beispielsweise durch Lehrende. Die Hochschule als Gesamtsystem hat eine Vielzahl an Lehrenden, die autonom, eigenständig und losgelöst von anderen Lehrenden ihren Unterricht, beziehungsweise ihre Vorlesungen gestalten und durchführen (Weick, 2009, S. 94 f.). Auch die Kernbereiche Forschung, Lehre und Verwaltung einer Hochschule lassen sich als Elemente loser Kopplungen vorfinden.

Neben dem Grad der Formalisierung und der Selbstorganisation sowie die Bottom-Up- oder Top-Down-Orientierung, stehen die Kernbereiche in unterschiedlich starker Wechselwirkung zueinander (Nickel, 2012, S. 29 f.).

Die strategische Einbindung in das Gesamtsystem gestaltet sich schwierig, da nicht alle Akteure an einem Strang ziehen. Insbesondere im Bereich der Forschung richten die Akteure ihre Ziele eher auf die Scientific Community als auf Ziele der Hochschule aus (Nickel, 2012, S. 280). Bei der Personalentwicklung sind diese Erkenntnisse zu berücksichtigen. Herausforderungen ergeben sich bei der gemeinsamen Maßnahmengestaltung zwischen Hochschule und Akteuren (Ulrich, 2013, S. 69 f.).

2.2.2 Expert/Innenorganisation

Hochschulen lassen sich nach Mintzberg (1992) den Profibürokratien zuordnen (vgl. Kapitel 2.1.2). Expertinnen und Experten, die größtenteils autonom und selbstständig arbeiten, bilden den Mittelpunkt des betrieblichen Kerns. Dieser steht in einer gewissen Abhängigkeit zur strategischen Spitze, der mittleren Linie, der Technostruktur oder dem Hilfsstab und bleibt dennoch weitestgehend losgelöst (Mintzberg, 1992, S. 256). Die lose Kopplung (vgl. Kapitel 2.2.1) trägt dazu bei, dass in Hochschulen Koordination und Kooperation zwischen den einzelnen autonomen Instituten oder Lehrenden nur in geringem Umfang stattfindet (Hechler & Pasternack, 2012, S. 26 f.).

Das wichtigste Produktionsmittel der Hochschulen ist die Ressource Wissen. Mitglieder dieser Organisation sind durch langjährige Ausbildung und hohe Expertise sowie Spezialisierung gekennzeichnet. Im Vergleich zu Akteuren im Wirtschaftskontext orientieren sich Karrieren von Wissenschaftler/Innen weder an Regeln und Standards ihrer Organisation, noch an den Vorgesetzten (Hechler & Pasternack, 2012, S. 26 v.). Hechler & Pasternack (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von „Illoyalität der Wissenschaftler/Innen gegenüber ihrer jeweiligen Hochschule“ (S. 27).

Dies ist der Tatsache geschuldet, dass sich diese Akteure der Scientific Community, nicht aber ihrer Organisation verpflichtet fühlen. Zielkonflikte lassen sich als Folge aufführen (Aichholzer, 2012, S. 39). Durch die Expertise der Akteure in Hochschulen ist die damit verbundene Machtposition nicht zu unterschätzen (Getto, 2013, S. 32). Dies stellt die Ausrichtung einer strategischen Personalentwicklung vor zahlreiche Herausforderungen. Darüber hinaus stellt die Gruppe der Wissenschaftler/Innen keine homogene Gruppe dar. Neben der Wissenschaftsdisziplin lassen sich Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht, Karrierestufe usw. vorfinden, so dass individuelle Personalentwicklungsmaßnahmen zu gestalten sind (Aichholzer, 2012, S. 39).

2.2.3 Anarchieorganisation

Neben den aufgeführten Betrachtungsweisen, wie die lose Kopplung und die Expert/Innenorganisation, ist als weitere Besonderheit, die Anarchieorganisation in Hochschulen vorzufinden (Hüther & Krücken, 2012, S. 27). In der Literatur wird dies durch das sogenannte Mülleimermodell beschrieben. Es besagt, dass Lösungen für Probleme entwickelt werden, die dann wieder verworfen werden. Zur späteren Zeit werden diese dann zur Problemlösung wieder hervorgebracht und dann umgesetzt (Cohen, March & Olawn, 1972). Charakteristische Merkmale einer organisierten Anarchie sind folgende (Cohen & March, 1974, S. 195 f.):

- Das eigene Handeln wird nicht von den Akteuren reflektiert
- Die festgelegten Ziele sind entweder unkonkret oder in sich widersprüchlich, die Organisations- und Verwaltungsabläufe sind bekannt, werden jedoch nicht befolgt
- Eine hohe Fluktuation unter den wichtigsten Akteuren ist kennzeichnend in der Organisation

Diese genannten Merkmale führen dazu, dass keine linearen Entscheidungsprozesse in Hochschulen möglich sind. Es findet ferner eine Kopplung zwischen den Strömen Probleme, Lösungen, Entscheidungsangelegenheiten und Teilnehmenden statt (Cohen et al., 1972, S. 2; Hechler & Pasternack, 2012, S. 24). Diese vier Ströme, wie die Autoren dies bezeichnen, symbolisieren, dass Entscheidungen eher auf dem Zufallsprinzip anstelle rationaler Entscheidungen getroffen werden. Cohen, March und Olawn (1972) verwenden dabei den Begriff Strom, der die ständige Bewegung der losen Elemente verdeutlichen soll. So lassen sich zum Beispiel schon Lösungen vorfinden, ohne dass das Problem bis dato existierte (Cohen et al., 1972, S. 2 f.). Diese Problematik, die herangezogen wird, hat zentrale Auswirkungen auf das strategische Personalmanagement in Anarchieorganisationen. Die Reflektion des eigenen Handelns ist Grundvoraussetzung für die Ermittlung der erforderlichen Personalentwicklungsmaßnahmen, die mittels Zielsetzungen festzulegen sind (Becker, 2013a, S. 824).

2.3 Spezifika von Fachhochschulen

2.3.1 Hintergrund

Das Fachhochschulsystem wurde im Oktober 1968 auf Beschluss der Konferenz der Ministerpräsidenten eingeführt. Der neue Hochschultyp im tertiären Bildungssektor verfolgte die Zielsetzung einer verstärkten berufs- und praxisorientierten Ausbildung der Studierenden. Im Vergleich zu den Universitäten sollte sich dieser Hochschultyp

durch einen intensiveren Anwendungsbezug und kürzere Studienzeiten unterscheiden. Forschung wurde dabei zunächst kaum als Bestandteil des staatlichen Bildungsauftrags formuliert (Enders, 2010, S. 445; Oberwallner, 1979, S. 8).

Die verstärkte Zunahme der Forschungsaktivitäten der Fachhochschulen spiegelt sich auch in den geänderten Fassungen des Hochschulgesetzes wider. So werden die Aufgaben der Fachhochschulen in der Fassung vom 16. September 2014 wie folgt definiert:

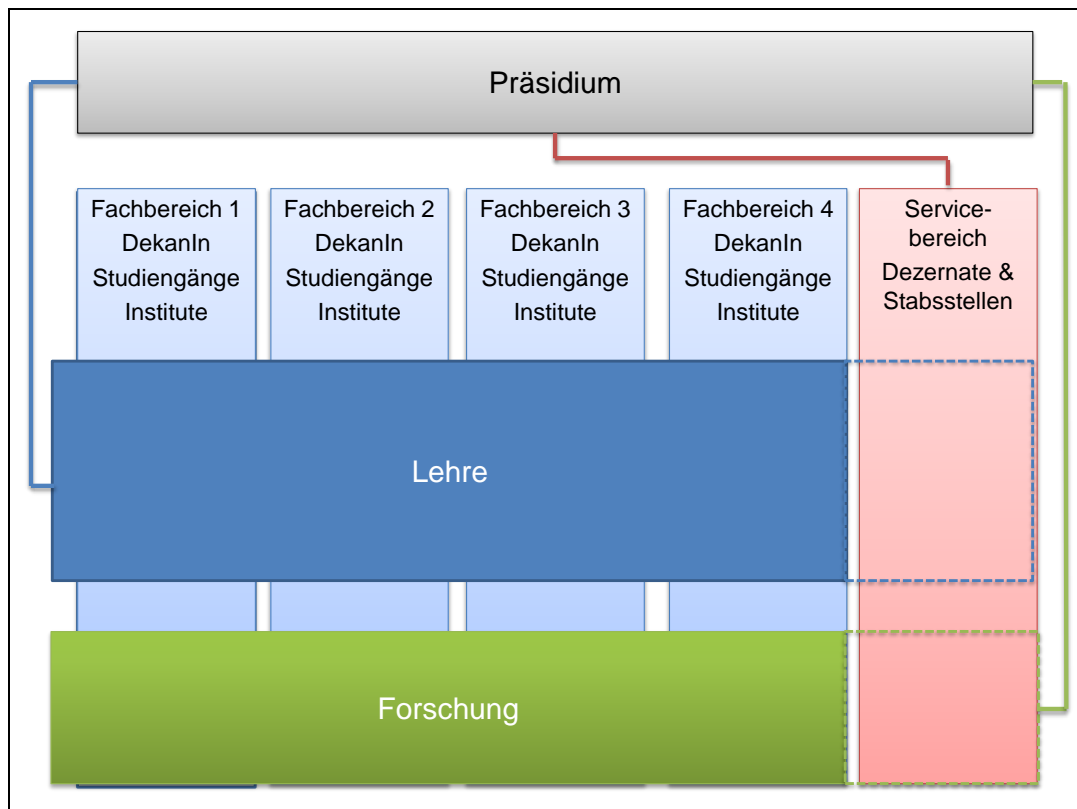
„Die Fachhochschulen bereiten durch anwendungsbezogene Lehre und Studium auf berufliche Tätigkeiten im In- und Ausland vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. Sie nehmen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, künstlerisch-gestalterische Aufgaben sowie Aufgaben des Wissenstransfers (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer) wahr.“ (HG NRW, 2014).

Neben der Ergänzung der Vorbereitung auf die Beschäftigung im In- und Ausland, wurden die Aufgaben des Wissenstransfers, die vor allem die wissenschaftliche Weiterbildung und den Technologietransfer beinhalten, ergänzt. Im Vergleich zur Gesetzgebung 1979 wurde darauf verwiesen, dass Forschungsaufgaben wahrgenommen werden, sofern diese für Studium und Lehre erforderlich sind (FHG NW, 1979, S. § 3). Forschung ist heutzutage somit ein strategisches Element im Portfolio von Fachhochschulen geworden (Würmseer, 2010, S. 256 f). Im Vergleich zu den Universitäten, deren Schwerpunkt die Grundlagenforschung ist, liegt der Fokus an Fachhochschulen auf der anwendungsorientierten Forschung (Enders, 2010, S. 452; Epping, 2011, S. 52). Trotz der geringeren Forschungsaktivitäten und der höheren Lehrverpflichtung an Fachhochschulen haben sich die Bereiche Forschung, Lehre und Verwaltung herauskristallisiert (Georgy, 2012, S. 3; Würmseer, 2010, S. 251 f). Insbesondere die Kombination von Forschungs- und Lehrtätigkeiten stellen die Personalentwicklung vor zahlreiche Herausforderungen (Merkel, 2014, S. 29). Als Beispiel sei das fehlende Promotionsrecht aufgeführt (HG NRW, 2014; Schlegel, 2007, S. 20 f.). Durch die gegenseitige Wechselwirkung zwischen Forschung und Lehre, wie auch in den vorherigen Kapiteln 2.1 und 2.2 beschrieben, lässt sich keine isolierte Betrachtung vollziehen. Aufgrund dieser Erkenntnisse liegt der Schwerpunkt der Masterarbeit auf den Bereichen Forschung und Lehre.

2.3.2 Organisations- und Personalstrukturen

Die Organisationsstruktur einer Fachhochschule ist nahezu mit denen einer Universität identisch. Das Präsidium beziehungsweise das Rektorat und der Senat bilden die strategische Spitze (Goedebuure, 1992, S. 43). Die konfigurationstheoretischen Elemente nach Mintzberg (1992) Mittellinie, Hilfsstab und Technostruktur lassen sich ebenfalls vorfinden. Der operative Kern wird durch Fakultäten beziehungsweise Fachbereiche bestimmt (Schlegel, 2007, S. 25). Die Fachbereiche der Profibürokratie lassen sich in Institute untergliedern. Die nachfolgende Abbildung zeigt beispielhaft die Struktur einer Fachhochschule. Diese Struktur findet sich an zahlreichen anderen Fachhochschulen wieder (Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, 2015, S. o.S.; Hochschule Osnabrück, 2014, S. o.S.; www.fh-duesseldorf.de, 2015).

Abbildung 1: Struktur einer Fachhochschule



Quelle: (www.hochschule-ruhr-west.de, 2015, S. o.S.)

Fachhochschulen lassen sich den Profibürokratien nach Mintzberg (1980) zuordnen (Kämper, 2014, S. 33). Das Wissen der Expert/Innen, welche größtenteils autonom und selbstständig arbeiten, steht im Mittelpunkt des betrieblichen Kerns, der unmittelbar mit der Mittellinie verbunden ist. Kennzeichnend für die Mittellinie ist das mittlere Management, welches zwischen der strategischen Spitze und dem operativen Kern steht (Mintzberg, 1980, S. 324). Die Dekanin/ der Dekan lässt sich als Beispiel an Fachhochschulen aufführen. Neben der strategischen Spitze, dem Präsidium, lassen

sich auch die Technostruktur und der Hilfsstab vorfinden. Die Akkreditierungsabteilung, die für die Überwachung der Prozesse verantwortlich ist, lässt sich exemplarisch für die Technostruktur nennen, der Servicebereich, der den operativen Kern unterstützt, lässt sich dem Hilfsstab zuordnen. Die Abbildung verdeutlicht dieses Zusammenspiel der Profibürokratie (www.hochschule-ruhr-west.de, 2015). An Universitäten ist die lose Kopplung durch die autonomen Lehrstühle und Institute stärker ausgeprägt als an Fachhochschulen. Dies führt dazu, dass Institute oder Professor/Innen weniger Einfluss auf die Gesamtorganisation nehmen können (Würmseer, 2010, S. 243 f.). Für die strategische Personalentwicklung bedeutet dies eine verbesserte Einbindung der Akteure in die Gesamtorganisation und die Chance, Ziele verstärkt zusammen zu verfolgen. Die Bereiche Forschung und Lehre zeigen dies beispielhaft in der obigen Abbildung (www.hochschule-ruhr-west.de, 2015).

Bei der Personalstruktur ist zu differenzieren zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Personal (Nickel & Ziegele, 2010, S. 23). Professor/Innen sowie wissenschaftliche Mitarbeitende bilden den Hauptbestand der Gruppe des wissenschaftlichen Personals (Kreckel, 2011, S. 16).

Hinsichtlich der Relationen zwischen Professor/Innen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden lassen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen vorfinden: Für das Jahr 2013 verzeichnete das statistische Bundesamt 23.714 Professorenstellen und 161.530 wissenschaftliche Mitarbeiterstellen. An Fachhochschulen waren es im betrachteten Zeitraum hingegen 17.989 Professor/Innen und 10.548 wissenschaftliche Mitarbeitende (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 93). Neben dem hauptberuflich wissenschaftlichem und künstlerischem Personal, zu dem auch Lehrkräfte für besondere Aufgaben, AssistentInnen sowie DozentInnen zählen, gibt es ferner die Gruppe des nebenberuflich wissenschaftlichen Personals. Auch Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Hilfskräfte gehören dieser Kategorie an (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 8). Einen Großteil der Lehrverpflichtungen an Fachhochschulen übernehmen die Lehrbeauftragten. Diese externe Gruppe ist jedoch nicht an strategischen Entscheidungsprozessen beteiligt (Würmseer, 2010, S. 50) und somit nicht im Rahmen des strategischen Personalmanagement einzubeziehen.

Zur Beantwortung der Leitfrage konzentriert sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Fachhochschulen. Weitere Akteure werden im Rahmen dieser Masterarbeit nicht betrachtet.

2.3.3 Organisationsmitglieder und deren Fördermöglichkeiten

Die Zielgruppe der vorliegenden Masterarbeit sind wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen, die in § 45, Absatz 1 für Nordrhein-Westfalen im Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen wie folgt definiert werden:

„Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Fachhochschulen sind die den Fachbereichen, wissenschaftlichen Einrichtungen oder Betriebseinheiten der Fachhochschulen zugeordneten Bediensteten, denen nach Maßgabe ihres Dienstverhältnisses wissenschaftliche Dienstleistungen in der Lehre und in Forschungs- und Entwicklungsvorhaben obliegen.“ (HG NRW, 2014).

Unterstellt sind wissenschaftliche Mitarbeitende in der Regel Professor/Innen an Fachhochschulen. Voraussetzung zur Aufnahme der Tätigkeit ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium und sofern es erforderlich ist, sind weitere Voraussetzungen, wie beispielsweise berufspraktische Erfahrungen, zu erfüllen (HG NRW, 2014). Wie auch an Universitäten kann ein Teil der vorgesehenen Stellen für wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen gemäß dem Wissenschaftszeitvertragsgesetzes befristet eingerichtet werden. Diese Stellen sollen vor allem dem Zwecke der eigenen Weiterbildung sowie der Mitarbeit in Forschung und Entwicklungsvorhaben dienlich sein (HG NRW, 2014)). Im Vergleich zu den Universitäten, bei denen die Promotion als fester Bestandteil der Personalentwicklung angesehen wird (Senger, 2011, S. 32), besitzen Fachhochschulen kein eigenes Promotionsrecht, was sich insbesondere auf die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden auswirkt (Merkt, 2014, S. 29). Aus diesem Grund kooperieren Fachhochschulen zunehmend mit in- und ausländische Universitäten. Hohe Hürden der Universitäten können dazu beitragen, dass zunehmend an ausländischen Hochschulen promoviert wird. Im Gegensatz zu Studierende, die an Universitäten eingeschrieben sind und deren Anzahl sich exakt bestimmen lässt, liegen solche Einschreibelisten nicht vor, was dazu führt, dass Daten nur geschätzt werden können, auch im Hinblick auf die Mitarbeitenden von Fachhochschulen (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 1 f).⁴

Hinsichtlich der Fördermöglichkeiten sind zwei Perspektiven zu betrachten. Zum einen die Vorbereitung auf eine berufspraktische Tätigkeit, das heißt außerhalb des Wissenschaftssystems. Hier sind insbesondere Angebote zur beruflichen Orientierung betroffen, um eine rechtzeitige und bessere Planbarkeit der Karriere auch außerhalb der Wissenschaft zu ermöglichen. Zum anderen die Vorbereitung auf eine

⁴ Das Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013) kam zu dem Ergebnis, dass ein Drittel der Promotionen der Fächergruppen Naturwissenschaften, Medizin- und Gesundheitswissenschaften zuzuschreiben sind.

Tätigkeit innerhalb des Wissenschaftssystems. Dabei wird die Promotion als unabhängig gesehen (Briedis et al., 2013, S. 2; Rompa, 2015, S. 35; Schmidt, 2007a, S. 22). Eine Besonderheit bei der Auswahl geeigneter Personalentwicklungsinstrumente ergibt sich aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben für wissenschaftliche Mitarbeitende. So sind Wissenschaftler/Innen Betreuende, Entscheider, Forschende, Lehrende und Manager (Schumacher, 2012, S. 8). Dies erfordert eine Vielzahl an unterschiedlichen Instrumenten zur Förderung dieser Zielgruppe (Schmidt, 2007b, S. 126 f). Bereits der Begriff wissenschaftlicher Nachwuchs, der Synonym für wissenschaftliche Mitarbeitende verwendet wird (von Blanckenburg, Böhm, Dienel & Legevie, 2005, S. 110), verdeutlicht, dass das deutsche System ausschließlich Professor/Innen sowie Anwärter auf diese Posten kennt. Stellen unterhalb der Professur dienen ausschließlich der Qualifizierung mit dem Ziel des Erreichens einer Professur (Dörre, 2009, S. 51). Für den Weg zur Fachhochschulprofessur sind verschiedene Voraussetzungen zu erfüllen. Diese sind im § 36 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen geregelt. So ist neben einem erfolgreichen Hochschulabschluss, einer abgeschlossenen Promotion und dem Nachweis der pädagogischen Eignung, eine fünfjährige berufspraktische Tätigkeit, wovon mindestens drei Jahre außerhalb der Hochschule ausgeübt worden sein müssen, vorzuweisen (HG NRW, 2014). Neben den formalen Voraussetzungen werden als weitere Faktoren das Mitwirken in Forschungsprojekten, die Erfahrungen in der Lehre oder die sozialen Netzwerke genannt (Mertel & Karsten, 2003, S. 11).

Eine weitere Besonderheit bei der Förderung des Nachwuchses liegt darin, dass diese im System der Universitäten ihre Ausbildung absolviert haben. Dies bedeutet, analog zum Hausberufungsverbot an Universitäten (Rompa, 2015, S. 109), dass keine Selbstrekrutierung im System der Fachhochschulen möglich ist (Schlegel, 2007, S. 70). In der Regel haben diese an den Universitäten studiert und dort promoviert, sodass sie die universitären Standards an Fachhochschulen weitergeben (Würmseer, 2010, S. 330). Diese Standards werden nicht nur durch die eigene Institution vorgegeben, sondern auch durch die Scientific Community bestimmt. Für das Fortkommen der eigenen wissenschaftlichen Karriere ist die Meinung der Scientific Community weitaus wichtiger als die der eigenen Institution (Kerres, Euler, Seufert, Hasanbegovic & Voss, 2005, S. 37). Die Loyalität gegenüber der eigenen Hochschule ist daher schwächer ausgeprägt als gegenüber der Scientific Community (Schönwald, 2007, S. 103). Diese Sozialisation in der jeweiligen Scientific Community führt dazu, dass die Personalentwicklung an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Scientific Community angesetzt werden muss.

3 Grundlagen der Personalentwicklung

3.1 Definition

In Deutschland wird der Begriff Personalentwicklung seit den 1980er Jahren verwendet (Comelli, 1985; Conradi, 1983). Ein einheitliches Begriffsverständnis liegt seitens der Literatur nicht vor (Rosenstiel, 2010, S. 957). Aus diesem Grund erscheint es notwendig, den Begriff für den weiteren Verlauf der Arbeit zu präzisieren und auf den Kontext der Hochschule zu übertragen. Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die unterschiedlichen Betrachtungsweisen zum Gegenstand der Personalentwicklung:

Tabelle 1: Definitionen Personalentwicklung

Autor / Jahr	Definition	Schwerpunkte
(Becker, 2013a, S. 5)	„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden.“	Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung
(Conradi, 1983, S. 3)	„Wollen wir im weiteren PE als Summe von Maßnahmen auffassen, die systematisch, positions- und laufbahnorientiert eine Verbesserung der Qualifikationen der Mitarbeiter zum Gegenstand haben mit der Zwecksetzung, die Zielverwirklichung der Mitarbeiter und des Unternehmens zu fördern.“	Systematische Verbesserung der Qualifikationen der Mitarbeitenden
(Nerdinger, Blickle & Schaper, 2011, S. 274)	„Unter Personalentwicklung sollen (...) alle gezielten Maßnahmen einer Organisation verstanden werden, die darauf ausgerichtet sind, die Qualifikationen des Personals, d.h. der Mitarbeiter und Führungskräfte auf allen Hierarchieebenen, für seine gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben systematisch sicherzustellen.“	Systematische Qualifizierung aller Hierarchieebenen
(Solga, Ryschka & Mattenkloft, 2011, S. 19)	„Personalentwicklung (PE) beinhaltet sämtliche Maßnahmen zur systematischen Förderung der beruflichen Handlungskompetenzen von Menschen, die in einer und für eine Organisation arbeitstätig sind.“	Förderung der beruflichen Handlungskompetenzen
(Staehe, 2013, S. 872)	„PE ist eine Form der zielgerichteten Beeinflussung menschlichen Verhaltens (wie Motivation und Führung), und zwar über die Erweiterung und/oder Vertiefung bestehender und/oder Vermittlung neuer Qualifikationen.“	Beeinflussung von Verhalten und Erwerb neuer Qualifikationen

Quelle: Eigene Darstellung, Definitionen auf Basis der genannten Literaturangaben

Werden die Unternehmensziele auf die der Personalentwicklung abgestimmt, so wird von strategischer Personalentwicklung gesprochen (Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 12). Die Karriereplanung nimmt hierbei ein wesentliches Instrument ein (Becker, 2013a, S. 186).

Wird der Gedanke einer strategischen Personalentwicklung auf die Organisation Hochschule übertragen, lässt sich konstatieren, dass eine strategische Ausrichtung der Personalentwicklung durch die Rahmenbedingungen schwer möglich ist. Aus diesem Grunde wird im Hochschulkontext auch von akademischer Personalentwicklung gesprochen.

Die (Europäische Kommission, 2005)) definiert die akademische Personalentwicklung wie folgt:

„Arbeitgeber und/oder Förderer von Forschern sollten vorzugsweise im Rahmen ihres Humanressourcenmanagements eine spezielle Laufbahnentwicklungsstrategie für Forscher in allen Etappen ihrer Laufbahn aufstellen, und zwar unabhängig von ihrer vertraglichen Situation, auch für Forscher mit befristeten Verträgen. Darin sollten Mentoren vorgesehen werden, die Forscher in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung unterstützen und betreuen und sie dadurch motivieren und zum Abbau von Unsicherheiten in ihrer beruflichen Zukunft beitragen. Allen Forschern sollten solche Bestimmungen und Vorkehrungen nahe gebracht werden.“ (S. 19 f.).

Im Vergleich zur Personalentwicklung in Unternehmen, fokussiert sich die akademische Personalentwicklung auf die spezifischen Besonderheiten der wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Dabei sollen individuelle Ziele und die vertragliche Situation Berücksichtigung finden. Ferner verdeutlicht die Definition der europäischen Kommission die oft erlebten Karriereunsicherheiten.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird strategische Personalentwicklung wie folgt definiert:

Unter Personalentwicklung werden alle Maßnahmen verstanden, die zur systematischen und zielorientierten Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenzen innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems bei wissenschaftlichen Mitarbeitenden beitragen. Einen Schwerpunkt der Maßnahmen bildet dabei das Karriere- und Laufbahnmanagement. Eine Strategieorientierung lässt sich dabei in zweierlei Hinsicht verfolgen: Erstens kann der Versuch unternommen werden, die Mitarbeitenden längerfristig (im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten) und durch intelligente Projekteinsätze an die Hochschule zu binden, um so gemeinsame Ziele zu erreichen und zweitens kann auch von strategieorientierter Ausrichtung gesprochen werden, wenn der Nachwuchs sich für Tätigkeiten außerhalb des Wissenschaftssystems qualifiziert. Hier kann durchaus das Reputationssystem zwischen den Systemen fruchten. Neben dem Ruf einer guten Ausbildung lässt sich die Verlinkung der ehemaligen Mitarbeitenden zu sozialen Karrierenetzen aufführen (www.tu-dresden.de, 2015).

3.2 Zielsetzungen

Personalentwicklung verfolgt in Bezug auf den Arbeitskontext mehrere Zielsetzungen, wovon Mitarbeitende aller Hierarchieebenen betroffen sind. Der Grundgedanke ist die

Veränderung der Qualifikation, zum Beispiel durch Arbeitsstrukturierung, Bildung oder Karriereplanung (Meifert, 2013, S. 4). Die unterschiedlichen Zielsetzungen der Personalentwicklung werden nachfolgend vorgestellt:

Tabelle 2: Zielsetzungen der Personalentwicklung

Ziele der Personalentwicklung	
Aus Sicht der Organisation	Aus Sicht der Mitarbeitenden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Steigerung der Effektivität und Effizienz der Führungskräfte und Mitarbeitenden ▪ Bestandssicherung an Führungskräfte und Mitarbeitenden in qualitativer Hinsicht ▪ Erhöhung der Anpassungsfähigkeit bezüglich neuer Anforderungen bei den Führungskräften und Mitarbeitenden ▪ Erhöhung der Flexibilität im Personaleinsatz ▪ Steigerung der Arbeitgeberattraktivität auf dem Arbeitsmarkt ▪ Steigerung der Arbeitszufriedenheit, der Motivation und des Commitments der Führungskräfte und Beschäftigten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Steigerung der Motivation und Arbeitszufriedenheit ▪ Verbesserung persönlicher und fachlicher Qualifikationen ▪ Schaffen von Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung (mehr Verantwortung und/oder neue Aufgaben) ▪ Stabilisierung und Erhalt des Arbeitsplatzes ▪ Steigerung der individuellen Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ▪ Verbesserung der Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Organisation

Quelle: (Stock-Homburg, 2013), S. 209 f.

Neben den Zielen aus Sicht der Organisation und der Mitarbeitenden lassen sich auch gesellschaftliche Ziele aufführen, wie beispielsweise der Erhalt und die Verbesserung des Humankapitals, eine optimale Allokation der Arbeitskräfte und das Einhalten des Grundrechtes auf Persönlichkeitsentwicklung (Pielorz, 2009, S. 31). Durch die Verfolgung dieser Ziele der Personalentwicklung ergeben sich auch Chancen und Risiken. Chancen werden darin gesehen, dass eine höhere Qualifikation der Beschäftigten dazu beiträgt, Kosten zu senken. Dies geschieht zum Beispiel durch die Reduzierung von Fehlentscheidungen, Steigerung der Produktivität sowie der Arbeitszufriedenheit. Als Risiken der Personalentwicklung lassen sich die relativ schwere Quantifizierbarkeit von Maßnahmen, die Erhöhung der Fluktuation aufgrund verbesserter Chancen auf dem Arbeitsmarkt der Mitarbeitenden, die Demotivation durch nicht bewilligte Maßnahmen und das Ausführen von Tätigkeiten, die nicht der Qualifikation entsprechen, aufzählen (Rodenstock, 2007, S. 211).

In der Literatur werden nicht monetäre Aspekte für die Verfolgung einer wissenschaftlichen Karriere aufgeführt (Schlegel, 2007, S. 94; Wissenschaftsrat, 2002, S. 146f). Autonomie oder Work-Life-Balance sind Beispiele solcher nicht-monetärer Aspekte (Schumacher & Geschwill, 2014, S. 211). Dies wirkt sich auf die Motivation und Arbeitszufriedenheit aus und kann als wichtige Stellschraube für Personalentwicklungsmaßnahmen betrachtet werden (Klinkhammer, 2013).

Aus diesem Grund nimmt für die vorliegende Masterarbeit das Konzept Arbeitszufriedenheit eine wichtige Rolle ein, da sich hier Indikatoren der Ist-Situation und Ansätze zu Verbesserungen heranziehen lassen.

3.3 Modelle

3.3.1 Dreistufen-Modell nach Becker

Das Dreistufen-Modell wird seitens der Literatur kontrovers diskutiert (Lindner-Lohmann, Lohmann & Schirmer, 2012, S. 143; Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 10 f.) Es differenziert die Personalentwicklung in drei Ausprägungen. Dabei wird zwischen Personalentwicklung im engen (Bildung), im erweiterten (Förderung) und im weiten Sinn (Organisationsentwicklung) unterschieden. Die nachfolgende Tabelle illustriert das Stufenmodell nach Becker (2013, S. 4):

Tabelle 3: Dreistufen-Modell

Bildung	Förderung	Organisationsentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufsausbildung inklusive duale Hochschulausbildung ▪ Fachhochschul- und Hochschulausbildung ▪ Führungskräfte- und Führungsnachwuchskräfteausbildung ▪ Arbeitsplatznahe und arbeitsintegriertes systematisches Anlernen ▪ Umschulung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stellenbündel ▪ Auswahl und Einarbeitung ▪ Arbeitsplatzwechsel ▪ Auslandseinsatz ▪ Nachfolge- und Karriereplanung ▪ Strukturiertes Mitarbeitergespräch ▪ Systematische Entwicklungsberatung ▪ Peer Supervision, kollegiale Beratung ▪ Coaching, Mentoring ▪ Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teamentwicklung ▪ Projektarbeit ▪ Sozio-technische Systemgestaltung ▪ Gruppenarbeit ▪ Change Management ▪ Großgruppenveranstaltungen ▪ Fachliche Netzwerke und soziale Netzwerke ▪ Events und Kulturveranstaltungen ▪ Betriebsfeiern, Newsletter und Betriebszeitungen
Personalentwicklung im engen Sinn = Bildung	Personalentwicklung im erweiterten Sinn = Bildung + Förderung	Personalentwicklung im weiten Sinn = Bildung + Förderung + Organisationsentwicklung

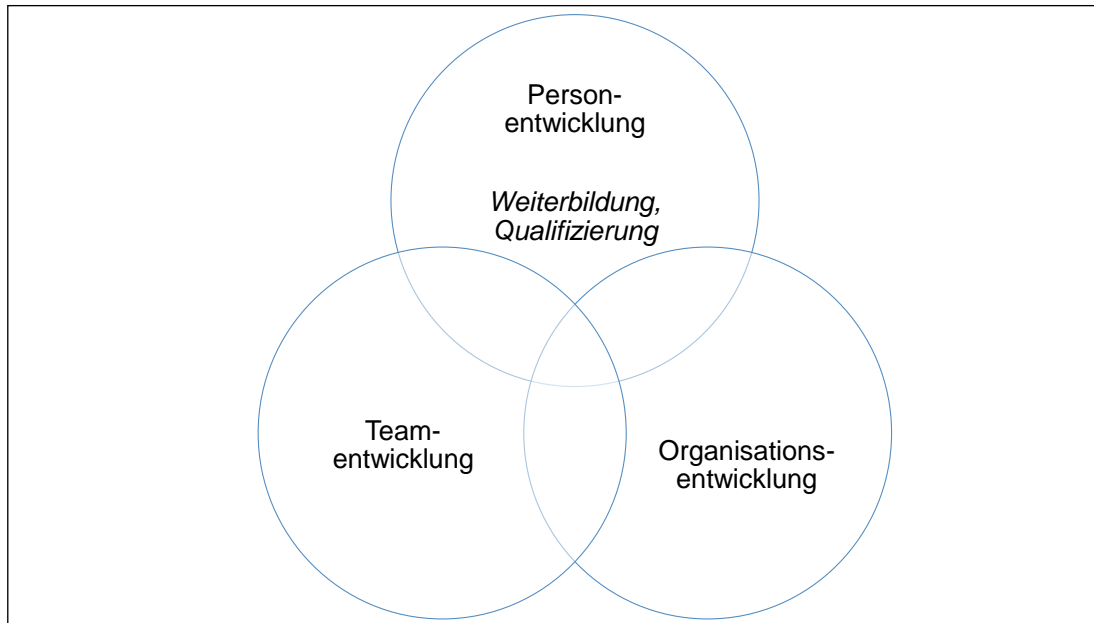
Quelle: Becker, 2013, S. 4

Nach der Hochschulausbildung (Bildung) finden sich wissenschaftliche Mitarbeitende in der Rubrik Förderung und Organisationsentwicklung wieder. Bei dem Übertrag des Modells auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand ist insbesondere die Personalentwicklung im erweiterten Sinn, die Förderung, von zentraler Bedeutung. Im Bereich der Förderung lassen sich viele Instrumente auf den Hochschulkontext übertragen.

3.3.2 Ebenen-Modell nach Neuberger

Im Mittelpunkt des Modells stehen die Elemente Person-, Team- und Organisationsentwicklung, die in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen.

Abbildung 2: Ebenen-Modell



Quelle: Neuberger, 1994, S. 13

Im Vergleich zum Dreistufen-Modell nach Becker (2013), sind bei dem Ansatz von Neuberger (1994) die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum, dem Beitrag der Gruppe und letzten Endes der Organisation erkennbar (Neuberger, 1994, S. 13). Dabei stehen „nicht nur einzelne Personen, sondern (wie der Begriff „Personal“ bereits impliziert) um die Summe der Beschäftigten, die das Personal bilden“ (Rehling, 2008, S. 9) im Fokus. Der Ansatz von Neuberger verdeutlicht eine betriebswirtschaftlich- und organisationsorientierte Betrachtungsweise. Dies zeigt unter anderem, dass die Ziele der Organisation im Mittelpunkt der Personalentwicklungsmaßnahmen stehen. Neuberger beschreibt dies als die „Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefassten Arbeitsvermögens“ (Neuberger, 1994, S. 3).

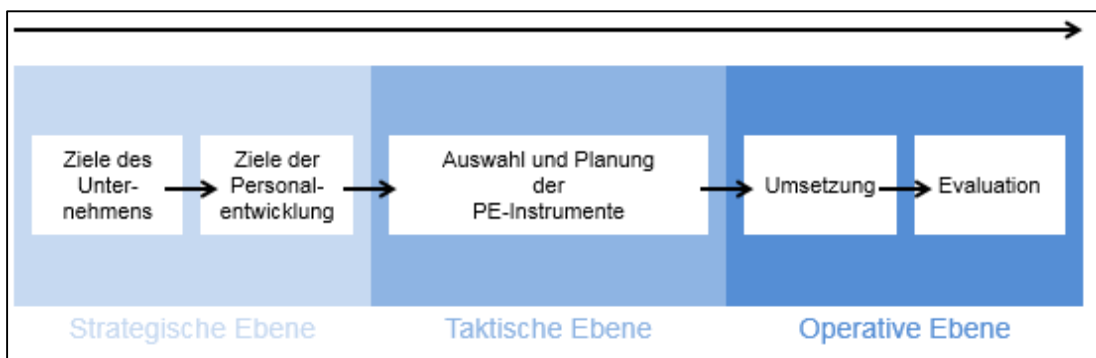
Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird sich der Auffassung Neuberger angeschlossen. Damit Organisationen effizient arbeiten, sind qualifizierte Mitarbeitende nötig.

So kann beispielsweise die Förderung der Mitarbeitenden dazu beitragen, dass die Beschäftigten in Forschungsprojekten bessere Leistungen erzielen und dies sich wiederum auf die Profilbildung der Fachhochschule niederschlägt (Holuscha, 2013, S. 28 f).

3.3.3 Struktur-Strategie-Modell nach Müller-Vorbrüggen

Neben dem Dreistufen-Modell und dem Ebenen-Modell finden sich weitere Ansätze in der Literatur. Kernelemente der Personalentwicklung werden vor allem in der Förderung, wie zum Beispiel der Karriereplanung gesehen. Einen weiteren, teilweise sogar eigenständigen Bereich nimmt dabei die Arbeitsstrukturierung ein (Gourmelon, Seidel & Treier, 2014, S. 153; Mudra, 2004, S. 154; Negri, Braun, Werkmann-Karcher & Moser, 2010, S. 44). Im Gegensatz zu dem Dreistufen-Modell von Becker (2013) besteht die letzte Ebene nicht aus dem Element Organisationsentwicklung, sondern aus dem Element Arbeitsstrukturierung. Müller-Vorbrüggen (2010) schließt sich dieser Ansicht an und baut auf diesen Ansätzen auf. Insbesondere betont er die Notwendigkeit einer Struktur und Strategie bei der Personalentwicklung und deren zwangsläufige wechselseitige Abhängigkeit. Eine Personalentwicklungsstrategie lässt sich nicht ohne das Wissen über die Anwendung der Personalentwicklungsinstrumente konkretisieren und realisieren. Auch kann je nach Zweck und Zielerreichung es erforderlich werden, Instrumente zu entwickeln. Das Präzisieren der möglichst langfristigen Ziele stellt dabei einen wesentlichen Erfolgsfaktor einer strategischen Personalentwicklung dar (Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 7 f.). Die nachfolgende Abbildung illustriert die Zeit- und Zielebenen der strategischen Personalentwicklung:

Abbildung 3: Zeit- und Zielebenen der Personalentwicklung



Quelle: Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 12

Auf der strategischen Ebene leiten sich die Personalentwicklungsziele von den Unternehmenszielen ab. Nach der Konkretisierung der Personalentwicklungsziele folgt die Auswahl und Planung der einzusetzenden Personalentwicklungsinstrumente auf der taktischen Ebene. Auf operativer Ebene erfolgen die Maßnahmenumsetzung und deren Evaluation (Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 12).

Im Gegensatz zu Wirtschaftsprivatunternehmen ist das wissenschaftliche Umfeld geprägt von hohen Unsicherheiten, zum Beispiel durch Befristungsregelungen (Klink-

hammer, 2013, S. 308). Insbesondere im Managementkontext wird unter dem Strategiebegriff die langfristige Ausrichtung der Ziele verstanden (Ansoff, 1965, S. 103; Bettis, Mitchell & Zajac, 2012, S. 107; Matzler, Müller & Mooradian, 2011, S. 12). Dies stellt die strategische Ausrichtung der Personalentwicklung im Hochschulkontext vor zahlreiche Herausforderungen.

3.4 Bedarfs- und Kompetenzermittlung

Strategische Personalentwicklung erfordert, wie auch in dem Modell von Müller-Vorbrüggen (2010) vorgeschlagen, eine Bedarfsermittlung der Qualifizierungsmaßnahmen, die sich aus den Organisationszielen ableiten. Neben den Kunden-, Markt- und Wettbewerbsfaktoren sind Umwelteinflüsse, welche sich durch den Wandel der Arbeitswelt ergeben, aufzunehmen und zu berücksichtigen (Scholz, 2012, S. 12). Dazu zählen Entwicklungen und Determinanten der Volks- und Weltwirtschaft und des technologischen Wandels, sozialer, politischer, rechtlicher und ökologischer Art (Klug, 2011, S. 36). Diese Vorgehensweise von der strategischen Ebene bis hin zur konkreten Umsetzung und Evaluierung der eingesetzten Maßnahmen wird in der Literatur vielfach, in teilweise ähnlichen Modellen, beschrieben (Solga, 2011, S. 373). Oft wird der Funktionszyklus der systematischen Personalentwicklung von (Becker, 2013b) herangezogen (Gourmelon et al., 2014, S. 147 f.; Pielorz, 2009, S. 27; Watzka, 2014, S. 111; Wien & Franzke, 2013b, S. 34). Die systematische Vorgehensweise der Personalentwicklung ist dabei wie folgt definiert:

„Systematische Personalentwicklung ist eine Aktionsfolge zur Beschaffung, Analyse, Aufbereitung, Nutzung, Aussonderung und Verwendung von Informationen, die die Gestaltung der Personalentwicklung zum Gegenstand hat.“ (Becker, 2013b, S. 366).

Dabei sind die durchgeführten Aktivitäten der Personalentwicklung zu planen, zu steuern und zu kontrollieren und nicht dem Gießkannen- und Zufallsprinzip zu überlassen (Becker, 2013b, S. 366). Zur Erreichung dieser Zielsetzung wird der Funktionszyklus der strategischen Personalentwicklung vorgestellt, welcher als Orientierungsgrundlage für eine erfolgreiche Personalentwicklung herangezogen werden kann (Wien & Franzke, 2013b, S. 34). Sechs Phasen kennzeichnen den Funktionszyklus, welche nachfolgend dargestellt werden (Becker, 2013b, S. 366):

1. *Bedarfsanalyse*: Bestimmung des betrieblichen und gesellschaftlichen Entwicklungsbedarfs und der persönlichen Bedürfnisse der Mitarbeitenden. Feststellung der Defizite an Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung. Neben der Defizitfeststellung von Dürfen, Können und Wollen sowie

der dazugehörigen Ursachenermittlung, sind Inhalte der Tätigkeiten, die damit verbundenen Anforderungen und Qualifikationen der Mitarbeitenden sowie das Potenzial zu ermitteln (Becker, 2013b, S. 366 f).

2. *Ziele setzen*: Konkrete Festlegung der Personalentwicklungsziele unter Berücksichtigung didaktischer und ökonomischer Gesichtspunkte ist Zielsetzung dieser Phase. Die Mitarbeitenden sind anforderungsgerecht zu qualifizieren und ferner zu motivieren (Becker, 2013b, S. 371 f; Gourmelon et al., 2014, S. 151).
3. *Kreatives Gestalten*: Festlegung der Personalentwicklungsmaßnahmen und zwar inhaltlich, sachlich, personell, methodisch und zeitlich. Im Rahmen dieser Phase ist exakt festzulegen, wann, wie und wo Personalentwicklung stattfindet und mit welchen Beschäftigten. Die Planung der Kosten ist ebenfalls im Rahmen dieser Phase zu berücksichtigen (Becker, 2013b, S. 374).
4. *Durchführung*: Bei der Durchführung der Personalentwicklungsmaßnahmen lassen sich verschiedene Instrumente einsetzen. Die planmäßige Durchführung der Maßnahmen obliegt den Verantwortlichen, die im Zweifelsfall Korrekturmaßnahmen einzuleiten haben. Die Relation zwischen Wissenszuwachsen und den Kosten ist zu beachten, um einen Mehrwert für die Organisation zu erzielen (Becker, 2013b, S. 376).
5. *Erfolgskontrolle*: Die Veränderung von Können, Verhalten, Wissen sowie die Anwendung des neu Erlernten im beruflichen Kontext, sind wesentliche Bestandteile dieser Phase. Zu erwähnen ist jedoch eine oft schlechte Erfolgskontrolle in der Praxis, da Kausalzusammenhänge schwer zu ermitteln sind (Becker, 2013b, S. 377).
6. *Transfersicherung*: Ist das Erlernte dauerhaft am Arbeitsplatz abrufbar und anwendbar und kann die Personalentwicklungsmaßnahme als erfolgreich bezeichnet werden? Zur Ermittlung dieser Transfersicherung ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden unablässig (Becker, 2013b, S. 379 f; Pielorz, 2009, S. 27).

Für den weiteren Verlauf der Arbeit liegt der Fokus auf der Bedarfsermittlung, der Berücksichtigung der Wünsche der Mitarbeitenden und auf der Evaluierung von Maßnahmen.

3.5 Karrierearten

Der kontinuierliche und ranghierarchische Aufstieg innerhalb einer Organisation ist kennzeichnend für den traditionellen Karrierebegriff, der den Bindungswillen zwischen der Organisation und seinen Mitarbeitenden verdeutlicht (Abele & Spurk, 2009, S. 53). Der Wandel der Arbeitswelt, der zunehmende Wettbewerb und die Globalisierung führen dazu, dass sich Organisationen zunehmend auf ihre Kernkompetenzen fokussieren müssen. Als Folge lassen sich Personalabbau und eine verringerte Anzahl an Aufstiegspositionen innerhalb der Organisation aufführen. Darüber hinaus lässt sich eine Verschiebung der Prioritäten bei Mitarbeitenden feststellen. So nehmen die Werte Familie und Freizeit zu, Ansehen und Ruhm ab (Scholz, 2014, S. 465; Thom, 2008, S. 12). Diese veränderten Rahmenbedingungen haben das Karriereverständnis verändert.

Neben dem kontinuierlichen und hierarchischen Aufstieg lassen sich weitere Formen von Karrierearten vorfinden (Scholz, 2014, S. 465). Außer der klassischen vertikalen Karriere, der Führungskarriere, gibt es nach dem moderneren Karriereverständnis horizontale und diagonale Karrierearten (Ritz & Thom, 2011, S. 248). Für eine horizontale Ausrichtung sind Fach- und Projektkarrieren charakteristisch. Die Übernahme von Aufgaben in einem inner- oder außerorganisatorischem Gremium lässt sich der diagonalen Karriere zuordnen (Graf, 2008, S. 274). Nachfolgend werde die Karrierearten werden näher beschrieben:

- *Fachkarriere*: Ein hoher Anteil an Fachaufgaben und ein geringer Anteil an Führungstätigkeiten sind kennzeichnend für diese Karriereart. Zielgruppe der Fachkarriere sind Mitarbeitende, die über fachliche Aufgaben zu motivieren sind und auch nicht bereit sind, auf diese durch hinzukommende Führungsaufgaben zu verzichten. Zielgruppen sind beispielsweise Informatiker und Beschäftigte in der Forschung und Entwicklung. Auch innerhalb von Fachkarrieren lassen sich Aufstiegsmöglichkeiten und Beförderungen realisieren. So sind Fachkarrierestufen vom wissenschaftlichen Assistierenden, über Fachwissenschaftler/In und wissenschaftliche(r) Expert/In bis zur/ zum fachwissenschaftlichen Berater/In denkbar (Friedli, 2008, S. 252).
- *Führungskarriere*: Diese Karriereart galt lange als das Ideal einer klassischen Karriere und wird oft als Kaminkarriere bezeichnet (Stock-Homburg, 2013, S. 266). Es findet eine vertikale Versetzung innerhalb der Hierarchie statt. Eine Differenzierung nach Autorität, Befehlsgewalt, Entscheidungsbefugnis, Rang und Status sind wesentliche Elemente dieser Karriereart. Unternehmen sind

zunehmend bestrebt, Hierarchien abzubauen, was heutzutage aus Sicht der Mitarbeitenden gegen diese Karriereart spricht (Friedli, 2008, S. 251).

- *Projektkarriere:* Kennzeichnend bei dieser Karriereart sind Entwicklungen von Beschäftigten innerhalb von Projekten (Stock-Homburg, 2013, S. 267). Projekte sind zeitlich begrenzt und beinhalten komplexe, neuartige und umfangreiche Aufgaben, welche oft interdisziplinäre Zusammenarbeit fordern. Auch innerhalb von Projektkarrieren lassen sich Aufstiegsmöglichkeiten gestalten, wie zum Beispiel die Wahrnehmung von Projektleitungsaufgaben. Allerdings findet aus Sicht des Mitarbeitenden keine eindeutige Positionsbestimmung statt, weshalb Projektkarrieren oft als ‚Sprungbrett‘ für zukünftige Führungskarrieren gesehen werden (Friedli, 2008, S. 253).

Zur Beantwortung der Leitfrage stellt sich zunächst die Frage, welche Karriereart wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen verfolgen.

Wird eine Verfolgung innerhalb des Wissenschaftssystems angestrebt, so ist die nächsthöhere Karrierestufe die Professur (Dörre, 2009, S. 51). Bei der Betrachtung des Aufgabenspektrums einer Professorin/ eines Professors lässt sich jedoch eine eindeutige Karriereart nicht zuordnen und somit gestaltet sich eine entsprechende Förderung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden schwierig. Schwerpunkt bildet sicherlich die Fachkarriere, da die Professorin/ der Professor als Expert/In auf seinem Fachgebiet angesehen werden kann. Dies spiegelt sich auch in den Dienstaufgaben, welche in § 35 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen wider (HG NRW, 2014). Hier kommt die Expert/Innenorganisation und die Profibürokratie zum Ausdruck (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.2.2). Darüber hinaus nehmen Professor/Innen Führungsaufgaben (Schmidt & Richter, 2008, S. 34) und Projektaufgaben, wie die Mitwirkung in Drittmittelprojekten, wahr (Klinkhammer, 2013, S. 307).

3.6 Laufbahn- und Karrieremodelle

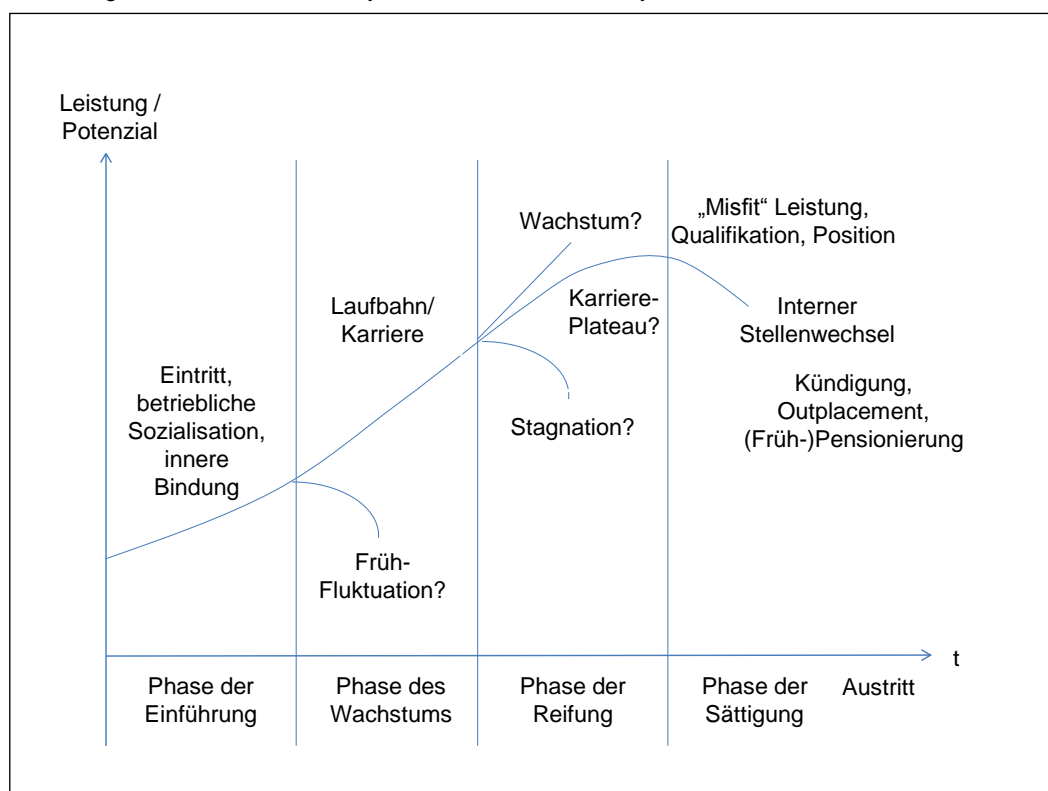
3.6.1 Phasenorientierte Modelle

Bei diesen Modellen werden Lebens- und Karriereabschnitte der Individuen in verschiedene Phasen unterteilt (Graf, 2011, S. 99). Je nach Modell lassen sich entweder Karrierephasen in individuelle Lebensspannen integrieren oder diese werden als Karrierephasenmodell differenziert vom Lebenszyklus dargestellt (Demel, 2010, S. 14). Eine integrative Sichtweise zeigt der Life-Span-Approach von (Super, 1953). In seinem Modell werden Karrierephasen in die Lebensphasen integriert (Super, 1957, S. 3, 1980, S. 291). Es werden fünf Phasen beschrieben. Im Alter zwischen 4-13 Jahren findet die Phase ‚Growth‘ statt, welche als Karrierevorbereitungsphase verstanden

werden kann. Erste berufliche Fähigkeiten und Interessen werden entwickelt. Die zweite Phase ist ‚Exploration‘, welche sich zwischen 14-24 Jahren vollstreckt. Das Erkunden und das Treffen der Entscheidung, ob eine Ausbildung oder ein Studium angestrebt wird, sind kennzeichnend für diese Phase. Die Phase der Etablierung (‚Establishment‘) folgt zwischen 25-44 Jahren und beschreibt die Entwicklung und Festigung der Karriere. Die Phase ‚Maintenance‘ findet zwischen 45-64 Jahren statt und beschreibt das Halten der beruflichen Position (Karriereplateau). Die Phase ‚Disengagement‘ findet ab dem 65. Lebensjahr⁵ statt. Hier stehen Aktivitäten um die Planung und Durchführung des Ruhestands im Vordergrund (Demel, 2010, S. 15; Super, 1980, S. 289).

Sattelberger (1995) prägte einige Jahre später den Begriff lebenszyklusorientierte Personalentwicklung, die sich an den individuellen Lebenszyklen der Mitarbeitenden in der Organisation orientiert. Alle bildungs-, informations- und stellenbezogenen Personalentwicklungsmaßnahmen werden dabei umfasst, die für eine zielgerichtete Entwicklung innerhalb des betrieblichen Lebenszyklus dienlich sind (Graf, 2002, S. 34, 2008, S. 267). Die nachfolgende Abbildung illustriert den betrieblichen Lebenszyklus:

Abbildung 4: Phasen des lebenszyklusorientierten Lebenszyklus



Quelle: Graf, 2008, S. 275

⁵ Die Erhöhung des Renteneintrittsalters auf 67 Jahren (Trischler Vgl. (2013, S. 82) ist in der Literatur noch nicht bei den phasenorientierten Modellen berücksichtigt.

Mit dem Eintritt in die Organisation beginnt der betriebliche Lebenszyklus. Die Phase der Einführung beschreibt die Integration des neuen Mitarbeitenden in die Organisation. In dieser Phase nimmt das neue Organisationsmitglied die Werte und Normen der Organisation an. Die Folgephase beschreibt, unter der Voraussetzung, dass es bis dahin zu keiner Frühfluktuation kam, die individuelle Laufbahnentwicklung. Eine weitere Zunahme der Leistung beziehungsweise des Potenzials sind in dieser Phase kennzeichnend. In der darauffolgenden Phase, der Reifephase, kann es zur Stagnation, zum Karriereplateau oder zu einem weiteren Wachstum kommen. Ein Karriereplateau liegt bei einer zu großen Verweildauer auf einer Position, wenn eine Beförderung nahezu ausgeschlossen ist und/oder die Aufgaben keine Herausforderungen und Lernchancen darstellen, vor. Hier sind seitens der Personalentwicklung Maßnahmen hervorzubringen, die einen Leistungsabfall der Mitarbeitenden verhindern und motivierend wirken. In der Sättigungsphase ist zu klären, warum die geforderte Leistung nicht mehr erbracht werden kann. Ist es nicht möglich, den Mitarbeitenden in Richtung Reifephase zu bewegen, folgt die Austrittsphase, die durch Kündigung, Outplacement oder (Früh)-Pensionierung charakterisiert wird (Graf, 2008, S. 274, 2011, S. 96 f).

Im Zuge des betrieblichen Lebenszyklus lassen sich unterschiedliche Personalentwicklungsmaßnahmen einsetzen. In der Einführungsphase stehen Einführungs- und Integrationsprogramme im Mittelpunkt. Karriere- und Laufbahnplanung, Mentoring- und Networkingprogramme finden sich in der Wachstumsphase wieder. In der Reifephase kann der Einsatz einer Laufbahnberatung, Job Rotation, Job Enrichment, Job Enlargement, sowie der Einsatz des Mitarbeitenden als Berater/In oder Mentor/In einen besonderen Stellenwert einnehmen. Maßnahmen, die die Steigerung der Leistungsfähigkeit verbessern oder die Unterstützung bei der Suche nach einem neuen Tätigkeitsbereich, zählen zu den Maßnahmen innerhalb der Sättigungsphase. Die Vereinbarung von individuellen Entwicklungsprogrammen, Coachings, die Förderung der Selbstentwicklung und die Sensibilisierung zur Notwendigkeit des lebenslangen Lernens lassen sich in allen Phasen einsetzen (Graf, 2011, S. 278 f.).

Neben dem betrieblichen Lebenszyklus besteht das Konzept der lebenszyklusorientierten Personalentwicklung aus dem biosozialen, dem familiären, dem beruflichen und dem stellenbezogenen Lebenszyklus (Graf, 2011, S. 94 f.).

Zur Beantwortung der Leitfrage ist insbesondere der betriebliche Lebenszyklus von besonderer Bedeutung, da hier Förderinstrumente der Laufbahn- und Karriereentwicklung einfließen (Becker, 2013a, S. 4). Die Befristung der Stellen im akademischen Mittelbau (WissZeitVG, 2007) führt darüber hinaus dazu, dass eine auf Lebenszeit

verbundene Ausübung der Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeitender eher unwahrscheinlich ist, so dass entweder die nächste Stufe innerhalb des Wissenschafts-systems, die Professur, zu erreichen ist oder der Ausstieg aus dem System der Wissenschaft die Folge sein wird (Dörre, 2009, S. 51). Diesbezüglich kommt die Definition der akademischen Personalentwicklung zum Vorschein (vgl. Kapitel 3.1). Dies betrifft die Arbeitsmarktfähigkeit der in- und externen Märkte sowie die Karriere- und Laufbahnberatung der Mitarbeitenden (Briedis et al., 2013, S. 2; Europäische Kommission, 2005, S. 19 f.).

3.6.2 Eigenschaftsorientierte Modelle

Im Zuge der Eigenschaftsmodelle steht das Individuum mit seinen persönlichen Bedürfnissen, Erwartungen und Karriereaspirationen, die für die Karriereentscheidungen, für die persönliche Bewertung und den Erfolg der Karriere eine herausragende Rolle einnehmen, im Mittelpunkt (Barclay, Chapman & Brown, 2013, S. 431; Tremblay, Dahan & Gianecchini, 2014, S. 820). Einen weitverbreiteten Ansatz stellt dabei das Konzept des Karriereankers von (Schein, 1978)) dar. Schein versteht unter Karriereanker Bestandteile eines Selbstkonzeptes, welches vom Individuum auf keinen Fall aufgegeben wird, auch unter schwerer Entscheidungsfindung. Die Befriedigung der unterschiedlichen Bedürfnisse im Berufsleben nimmt für den Mitarbeitenden ebenfalls verschiedene Prioritäten ein (Schumacher & Geschwill, 2014, S. 195). Die acht Karriereanker nach (Schein, 1975, S. 11 f., 1977, S. 711 f., 2005, S. 3 f) sind nachfolgend aufgeführt:

- *Autonomie und Unabhängigkeit:* Diese Personen möchten selbstständig, möglichst losgelöst von Regeln und Vorschriften arbeiten.
- *Einsatz und Hingabe für eine Sache:* Zielsetzungen der Akteure bestehen in der Selbstverwirklichung der persönlichen Werte.
- *General Management:* Personen dieses Karriereankers wollen Führungsverantwortung übernehmen und sich an Entscheidungen der Organisation mitteilen.
- *Lebensstilintegration:* Akteure, die diesen Karriereanker bevorzugen, streben eine ausgewogene Work-Life-Balance an. Familien- und Freizeit sind für sie wichtige Werte.
- *Sicherheit und Stabilität:* Personen, die diesen Karriereanker priorisieren, wünschen sich vor allem eine dauerhafte Stelle und Planungssicherheit bei der Karriereentwicklung.

- *Technisch-funktionale Kompetenz:* Diese Personen sind Expert/Innen auf ihrem Gebiet und suchen stets herausfordernde Tätigkeiten. Die Regeln der Professional Community nehmen für diese Fachexpert/Innen eine wichtige Rolle ein.
- *Totale Herausforderung:* Das Problemlösen komplexer Aufgaben, mit anderen im ständigen Wettbewerb stehen und stets besser als die anderen sein, ist oberste Priorität bei Akteuren dieses Karriereankers.
- *Unternehmerische Kreativität:* Akteure, die diesen Karriereanker priorisieren, sind vor allem durch ihre Kreativität charakterisierbar.

Zur Ermittlung der Karriereanker wird ein Fragebogen mit 40 Fragen zur Selbsteinschätzung eingesetzt (Hoffbauer, 2011, S. 143). (De Long, T. J., 1982) erweiterte das Modell des Karriereankers um die Karriereanker ‚Identity‘ und ‚Variety‘. Identity priorisieren Mitarbeitende, die Wert darauf legen, innerhalb des Unternehmens einer festen Abteilung anzugehören und sich über die dortigen Aufgabeninhalte zu identifizieren. Akteure, die Variety priorisieren, streben abwechslungsreiche Tätigkeiten an, charakteristisch sind zum Beispiel zeitlich begrenzte Projektstätigkeiten (De Long, T. J., 1982, S. 50 f; Geisler, 2009, S. 65). Bei einer Untersuchung im deutschsprachigen Hochschulraum, bei dem wissenschaftliche Mitarbeitende im Mittelpunkt der Betrachtung standen, wurden die Kriterien Autonomieorientierung, berufliche Sicherheit, Familienorientierung, Freizeitorientierung, Karriereorientierung und kreativ sein herangezogen (Jaksztat et al., 2010, S. 25). Diese Kriterien wurden für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand übernommen.

3.6.3 Nicht-lineare Modelle

Traditionelle Karrieremodelle sind durch lineare Karriereverläufe und langfristige Organisationszugehörigkeiten der Akteure gekennzeichnet. Ferner wird von einem stabilen Umfeld ausgegangen (Sullivan & Baruch, 2009, S. 1542). Nicht-lineare Modelle hingegen berücksichtigen die Bedingungen der heutigen Arbeitswelt, wie die Beschäftigung bei mehreren Arbeitgebern im Laufe der Erwerbstätigkeit. In diesem Zusammenhang führte (Arthur, 1994)) den Begriff der grenzenlosen Karriere ein. Voraussetzung dafür ist eine Denkweise über die Organisationsgrenzen hinaus (Hirschi, 2012, S. 372; Sullivan & Arthur, 2006, S. 22 f.; Uy, Chan, Sam, Ho & Chernyshenko, 2015, S. 116). Hierarchien und Beförderungen innerhalb der Organisation werden nicht betrachtet (Briscoe, Hall & Frautschy DeMuth, 2006, S. 30 f). Bei einer grenzenlosen Karriere ist die innere Zufriedenheit das zentrale Erfolgskriterium. Erwerbsverläufe, die nicht linear verlaufen, werden somit nicht als nachteilig betrachtet, sondern

werden als zusätzliche Qualifikation gesehen. Dies betrifft die Planbarkeit der Karriere und die hierarchische Stellung (Schilling, 2015, S. 12). Unterschiede zwischen traditionellen und grenzenlosen Karrieremodellen zeigt nachfolgende Tabelle:

Tabelle 4: Vergleich Lineare und Nicht-Lineare Modelle

	Traditionell	Grenzenlos
Beschäftigungsverhältnis	Arbeitsplatzgarantie als Gegenleistung für Loyalität	Beschäftigung bei entsprechender Leistung und Flexibilität
Grenzen	Ein oder zwei Unternehmen	Mehrere Unternehmen
Fähigkeitsmerkmale	Unternehmensspezifisch	Übertragbar
Erfolgsmessung durch	Einkommen, Beförderung, Status	Psychologisch sinnvolle Arbeit
Fortbildung	Formale Programme	Während der Arbeit
Meilensteine	Altersabhängig	Lernabhängig

Quelle: Mietzel, 2012, S.414

Unterschiede werden im Beschäftigungsverhältnis, in der Definition der Grenzen, in den Fähigkeitsmerkmalen, in der Erfolgsmessung, in der Förderung sowie in den Meilensteinen gesehen (Mietzel, 2012, S. 414).

Neben der traditionellen und grenzenlosen Karrierebetrachtung und der unterschiedlichen inter-, beziehungsweise intraorganisatorische Perspektive, lässt sich darüber hinaus die Verantwortlichkeit für eine Laufbahngestaltung heranziehen. Ist der Antrieb für die Karriere selbstbestimmt und durch persönliche und nicht durch organisationale Wertvorstellungen bestimmt, so wird von der proteischen Karriereorientierung gesprochen (Bennett, 2009, S. 414; Hall, 2004, S. 4; Zafar & Bint, 2012, S. 206). Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und der Employability nehmen für diesen Karrieretypus eine entscheidende Rolle ein. Hierfür sind ArbeitnehmerInnen eigenverantwortlich für ihre Entscheidungen hinsichtlich der Karriereplanung (Chan et al., 2015, S. 24; Mietzel, 2012, S. 414). Die grenzenlose Karrieregestaltung konzentriert sich auf die organisatorische Perspektive, die der proteischen Gestaltung auf die individuelle Betrachtungsweise. Eine Kombination beider Perspektiven ist möglich (Briscoe & Hall, 2006, S. 4 f; Segers, Inceoglu, Vloeberghs, Bartram & Henderickx, 2008, S. 212#).

Aufgrund der Befristungsregelungen an Hochschulen wird der Arbeitgeber als eine Art ‚Durchlaufstation‘ und nicht als Arbeitgeber mit langfristiger Perspektive unter wissenschaftlichen Mitarbeitenden verstanden (Briedis et al., 2013, S. 4; Pellert & Widmann, 2008, S. 143).

3.7 Personalentwicklung in Hochschulen

3.7.1 Ausgewählte Instrumente

Eine Vielzahl unterschiedlicher Instrumente lassen sich in der Literatur vorfinden (Beusaert et al., 2011, S. 527, 2011, S. 527; Becker, 2013a, S. 4; Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 7 f.; Rijdt, Stes, van der Vleuten, Cees & Dochy, 2013, S. 52; Ryschka & Tietze, 2011, S. 93 f.; Yeo & Gold, 2011, S. 511). Zur Beantwortung der Leitfrage werden nachfolgend Instrumente vorgestellt, die sich insbesondere in der Anwendung im Hochschulkontext eignen (Aichholzer, 2012, S. 84 f.; Mehrrens, 2009, S. 68 f.; Schmidt, 2007c, S. 125 f.; Senger, 2009, S. 32 f.).

- *Coaching*: Zielsetzung des Coachings ist es, die berufliche Leistungsfähigkeit des Teilnehmenden zu entwickeln und zu stabilisieren (Ryschka & Tietze, 2011, S. 95). Dabei ist der Coach in der Regel außerhalb der Organisation tätig und nimmt eine beratende Funktion ein (Pellert & Widmann, 2008, S. 110). In der Hochschule ist Coaching ein relativ neues Instrument der Personalentwicklung, welches in vielen Bereichen zum Einsatz kommt (Klinkhammer, 2013, S. 311). Zielgruppen an Hochschulen sind Professor/Innen, wissenschaftliche Mitarbeitende, Post Docs und Studierende. Darüber hinaus lässt sich dieses Instrument in allen Bereichen, der Forschung, Lehre und Verwaltung einsetzen (Schumacher, 2012, S. 8).
- *Evaluierung von Lehrveranstaltungen*: Das Instrument der Lehrveranstaltungsevaluation bietet sich im Bereich Lehre an, bei dem der Lehrende ein Feedback von seinen Teilnehmenden erhält (Schmidt, 2007b, S. 129).
- *Job Enlargement/ Job Enrichment*: Diese Maßnahmen werden on-the-job durchgeführt (Pielorz, 2009, S. 38). Job Enlargement ist die Aufgabenanreicherung durch gleichwertige Tätigkeiten (Rowold, 2013, S. 132). Das Job Enrichment ist die Aufgabenerweiterung durch anspruchsvollere Tätigkeiten (Pellert & Widmann, 2008, S. 08). Durch Projektarbeit beispielsweise lassen sich verantwortungsvollere Aufgaben auf die Mitarbeitenden übertragen (Rowold, 2013, S. 132), denkbare Einsatzszenarien finden sich in Forschung und Verwaltung einer Hochschule. Neben anspruchsvolleren Aufgaben wie der Projektleitung beim Job Enrichment (Rowold, 2013, S. 132), ist die Aufnahme eines Folgeforschungsprojektes das job Enlargement. Im Bereich Lehre lassen sich diese Instrumente ebenfalls einsetzen. Denkbare Einsatzzwecke für das Job Enlargement ist die Übernahme eines weite-

ren Lehrauftrages (Maisch, 2006, S. 238), für das Job Enrichment beispielsweise die Übernahme des Vorsitzes für eine Fachgruppe (Cihlars, 2011, S. 325).

- *Laufbahnberatung/ Fördergespräch*: Die Klarheit über die eigene Situation, das Erreichen der Ziele und die Entwicklung der persönlichen Erfolgskriterien für die Gestaltung der Karriere des Mitarbeitenden stehen im Mittelpunkt bei der Laufbahnberatung/ Fördergespräch (Ryschka & Tietze, 2011, S. 115). Durch die spezifischen Eigenschaften des Arbeitsplatzes an Hochschulen ist nicht nur die wissenschaftliche Laufbahn, sondern auch der Aspekt der Vorbereitung auf eine Tätigkeit außerhalb der Hochschule zu bedenken und im Rahmen der Personalentwicklung zu berücksichtigen (Briedis et al., 2013, S. 78).
- *Kollegiale Beratung*: Dieses Instrument zeichnet sich durch eine strukturierte Form der Fallbearbeitung in einer Peergroup aus. Inhalte stammen aus der beruflichen Praxis der Teilnehmenden und Ziel ist es, gemeinsam Lösungen zu entwickeln (Ryschka & Tietze, 2011, S. 115). Dieses Instrument lässt sich in allen Bereichen, der Forschung, der Lehre und der Verwaltung in der Hochschule einsetzen (Senger, 2011, S. 78).
- *Mentoring*: Die Förderbeziehung zwischen einer Nachwuchskraft und einer erfahrenen Fach-, beziehungsweise Führungskraft wird als Mentoring bezeichnet. Dabei nimmt die Mentorin/ der Mentor eine Vorbildfunktion für seinen Schützling (Mentee) ein. Auf diese Art sollen Karriere, Netzwerk, Organisationssozialisation und Persönlichkeitsentwicklung des Mentees gefördert werden (Ryschka & Tietze, 2011, S. 108). Im Hochschulkontext lassen sich der Berufseinstieg, das Heranführen einer wissenschaftlichen Karriere, die Weitergabe von Wissen und Erfahrung, die Entwicklung von fachlicher und sozialer Kompetenz und die Netzwerkbildung zur fachlichen und psychosozialen Unterstützung nennen (Magg-Schwarzbäcker, 2014, S. 30 f.)
- *Nachwuchsförderprogramme*: Für die Sicherstellung des Nachwuchses lassen sich Nachwuchsförderprogramme einrichten, welche auf die zukünftigen Aufgaben vorbereiten sollen. Eine Potenzial- und Bedarfsanalyse ist vor dem Einsatz dieser Programme unumgänglich (Hanft, 2011, S. 442 f). An Universitäten lassen sich beispielsweise der Tenure-Track (Technische Universität München, 2012, S. 12) oder die Juniorprofessur (Schmidt, 2007b, S. 129) aufführen und an Fachhochschulen wird der Erwerb von Praxiserfahrung für die Voraussetzung zur Berufung zur Professur ermöglicht (www.zeit.de, 2014).

Jedoch lässt sich konstatieren, dass Nachwuchsförderprogramme nur vereinzelt in der Hochschulpraxis vorhanden sind (Hanft, 2011, S. 444).

- *Zielvereinbarungen:* Bei diesem Instrument werden die Ziele des Mitarbeitenden in der Regel im Einklang mit den Organisationszielen ausgerichtet. Der Mitarbeitende erhält Klarheit über seine Stärken und Schwächen sowie das Aufzeigen einer möglichen Weiterentwicklung (Ryschka & Tietze, 2011, S. 96). Durch die Partizipation und die Akzeptanz von Zielen lassen sich die Leistung und Motivation des Mitarbeitenden erhöhen (Richter & Pohlandt, 2011, S. 165). Das Instrument der Zielvereinbarung ist nahezu auf allen Ebenen der Hochschulen einsetzbar (Schmidt, 2007c, S. 21). Neben der Steuerung von Organisationseinheiten von Hochschulen, lässt sich die Zielvereinbarung zwischen Hochschulleitung und Professor/In (Jaeger, 2006, S. 56) oder zwischen Professor/In und den wissenschaftlichen Mitarbeitenden einsetzen (Schmuck, 2010, S. 47).

3.7.2 Stand der Forschung

Zunehmend wird das Forschungsfeld der Personalentwicklung an Hochschulen in der Literatur diskutiert, dennoch wird von einem großen Forschungsbedarf ausgegangen (Aichholzer, 2012, S.17). Nachfolgend werden einige Arbeiten und Bereiche zum Forschungsgegenstand aufgeführt, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit von zentraler Bedeutung sind:

- *Eingesetzte Instrumente:* Im Hochschulkontext werden verschiedene Instrumente der Personalentwicklung eingesetzt (Aichholzer, 2012, S. 84 f.). Allerdings wird seitens der Literatur konstatiert, dass größtenteils ‚klassische Instrumente‘ wie das Mitarbeitergespräch oder das Coaching zum Einsatz kommen. Laufbahnberatung und Fördergespräch sowie Nachwuchsförderprogramme werden eher selten an Hochschulen eingesetzt (Jaksztat et al., 2010, S. 55; Pellert & Widmann, 2008, S. 143; Schmidt, 2007b, S. 1).
- *Strategieorientierte Ausrichtung:* In ihrer Dissertation zur strategischen Personalentwicklung kam Aichholzer (2012) zu dem Ergebnis, dass keine der untersuchten Universitäten systematische Bedarfsanalysen durchführen. Bei der Evaluierung der Maßnahmen stellte sie fest, dass zwar alle Maßnahmen mittels Feedbackbögen evaluiert werden, aber keine Systematik in Bezug auf eine strategische Personalentwicklung erkennbar ist (Aichholzer, 2012, S. 212).

- *Verantwortung der Personalentwicklung:* In einer Gemeinschaftsstudie der Hochschul-Informationssystem eG (HIS)⁶ und des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft e.V. wurden mehr als 4.400 Mittelbauangehörige an Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zur Personalentwicklung befragt. Der Großteil der Befragten (mehr als 70%) hält es für Aufgabe der Hochschule, Angebote zu Verfügung zu stellen (Briedis et al., 2013, S. 35).
- *Erfassung der Karrieresituation:* Eine Studie zur Beurteilung der Karrieresituation von wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen führte 2010 ebenfalls die Hochschul-Informationssystem eG durch. An der Studie nahmen 2.304 Personen teil. Die größten Zufriedenheitswerte ließen sich bei den Arbeitsbedingungen wie Tätigkeitsinhalte, Arbeitsklima oder die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, ermitteln. Große Unzufriedenheit erlangten Aspekte wie Aufstiegschancen, Arbeitsplatzsicherheit oder Planbarkeit (Jaksztat et al., 2010, S. 16).
- *Angestrebte Karriereziele:* Für die Ausrichtung entsprechender Maßnahmen sind die Karrierewege von entscheidender Bedeutung. Dies bezüglich erfassten mehrere Studien der HIS die von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden angestrebten Karriereziele. Die Mehrheit der Befragten in den Untersuchungen strebt dabei eine Karriere innerhalb des Wissenschaftssystems an (Briedis et al., 2013, S. 23; Jaksztat et al., 2010, S. 22).

In der Erhebung im Jahre 2013 wurden ferner die einzelnen Disziplinen aufgeschlüsselt, bei denen sich deutliche Unterschiede verzeichnen lassen: Bei den Geisteswissenschaftler/Innen möchte fast die Hälfte innerhalb der nächsten 10 Jahre die Professur erreichen, bei den Ingenieuren sind es dagegen etwa 15%. Diese Fächergruppe sieht sich eher im Bereich der Forschung und Entwicklung außerhalb des Wissenschaftssystems (Briedis et al., 2013, S. 23).

In der im Jahre 2010 durchgeführten Erhebung wurden ferner die Karriere- und Lebensziele der wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Universitäten ermittelt. Dabei nahmen kreativ sein und Autonomieorientierung hohe Stellenwerte ein, Karriere- und Freizeitorientierung waren deutlich schwächer ausgeprägt (Jaksztat et al., 2010, S. 26).

⁶ Nachfolgend HIS genannt.

- *Karrierefaktoren und Karriereorientierung:* (Höge, Brucculeri & Iwanowa, 2012) untersuchten verschiedene Karrierefaktoren wie Alter, Fächergruppen und Geschlecht sowie Ausprägungen einer proteischen und grenzenlosen Karriereorientierung. Neben beruflichen und privaten Zielen wurden Zusammenhänge in Bezug zur Karriereunsicherheit hergestellt. Insgesamt befragten die Autoren 702 Teilnehmende in Deutschland, Österreich und Großbritannien (Höge et al., 2012, S. 159 f).
(Röbken, 2011)) untersuchte die Determinanten Alter, Geschlecht, Publikationsdruck und soziale Netzwerke im Hinblick auf den Berufungserfolg. Dabei griff sie auf biografische Kerndaten zurück. Der Betrachtungszeitraum war von 1970-2008. Sie stellte fest, dass im Vergleich zum Ausland das durchschnittliche Berufungsalter relativ hoch ist. Hinsichtlich der Publikationen konnte sie feststellen, dass in den letzten Jahren hat der Publikationsdruck zugenommen hat. So stieg beispielsweise die Gesamtzahl an Publikationen von 9 auf 24 Stück innerhalb des betrachteten Zeitraums. Neben der quantitativen Zunahme wurde auch eine qualitative Zunahme festgestellt. Der Anteil englischsprachiger Zeitschriftenartikel stieg um das Vierfache. Die Bedeutung sozialer Netzwerke hingegen scheint abgenommen zu haben (Röbken, 2011, S. 61 f).
(Künzler, 2011)) beschrieb die proteische und grenzenlose Karriereorientierung exemplarisch für die Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zürich. Schlussendlich kam er zu dem Ergebnis, dass der Bedarf an persönlicher und professioneller Karriereberatung größer ist als das derzeitige Angebot (Künzler, 2011, S. 57 f)
- *Karrierehürden:* Die Herausforderungen einer wissenschaftlichen Karriere untersuchte die HIS im Jahre 2010. Dazu wurde den Teilnehmenden eine offene Frage gestellt, was sie, wenn sie könnten, an ihrer Situation ändern würden. Dabei wurde die unbefristete Stelle (N=247 Nennungen), die Bezahlung (N=109), nichts ändern zu wollen (N=101), anderer Arbeitsplatz (N=93) sowie anderer Arbeitsort (N=78) genannt (Jaksztat et al., 2010, S. 20).

3.8 Forschungsfragen

Den zentralen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Masterarbeit bildet die Frage nach der Karrieregestaltung als Aufgabe der Personalentwicklung an Fachhochschulen bei wissenschaftlichen Mitarbeitenden.

Ausgehend davon wurde folgende Leitfrage formuliert:

Welchen Beitrag kann eine strategische Personalentwicklung im Rahmen der Karrieregestaltung an Fachhochschulen bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden leisten?

Nachdem die relevanten theoretischen Konzepte und Modelle aufgearbeitet wurden, lässt sich die Leitfrage zu einzelnen Forschungsfragen konkretisieren.

Aufgrund der Tatsache, dass nach Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Personalentwicklung an Fachhochschulen gefragt wird, ist auch der Ist-Zustand zu erfassen, oder wie es Drucker (1988) sagte: „if you can't measure it, you can't manage it.“ (zitiert nach (Garvin, 1998, S. 70)).

Die Beantwortung der zentralen Leitfrage setzt voraus, dass der Status quo der Personalentwicklung an den Fachhochschulen analysiert wird.

Somit lässt sich die erste Forschungsfrage wie folgt aufstellen:

- *Forschungsfrage 1: Wie sieht Personalentwicklung an Fachhochschulen aus?*

Diese Frage impliziert weitere Fragen, wie beispielsweise der Einsatz der Personalentwicklungsinstrumente oder die Frage nach der strategischen Ausrichtung der Personalentwicklung.

Um Handlungsempfehlungen aussprechen zu können, sind die angestrebten Ziele der wissenschaftlichen Mitarbeitenden an den Fachhochschulen von besonderer Bedeutung. Nur bei Kenntnis dieser lassen sich Maßnahmen im Rahmen einer der akademischen Personalentwicklung schlussendlich gestalten. Daher lässt sich Forschungsfrage 2 wie folgt formulieren:

- *Forschungsfrage 2: Welche Karriereziele streben die wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Fachhochschulen an?*

Auch bei dieser Fragestellung lassen sich Unterfragen formulieren. So ist beispielsweise interessant zu erfahren, ob die Maßnahmen eher auf eine Karriere innerhalb oder außerhalb des Wissenschaftssystems zu gestalten sind oder ob die Tätigkeit in der Wissenschaft dazu führt, dass sich Ziele im Laufe der Zeit ändern.

Um entsprechende Gestaltungsansätze abzuleiten und Handlungsempfehlungen aussprechen zu können, ist eine Erfassung der Ist-Situation erforderlich, um Stärken und Schwächen der derzeitigen Situation zu identifizieren. Diesbezüglich lässt sich Forschungsfrage 3 wie folgt formulieren:

- *Forschungsfrage 3: Wie sieht die Zufriedenheit der Mitarbeitenden an Fachhochschulen aus?*

Hinsichtlich dieser Fragestellung ergeben sich weitere Fragestellungen, wie beispielsweise nach den einzelnen Kriterien, die für eine Zufriedenheit sorgen oder ob sich Unterschiede bei Gruppen vorfinden lassen?

Schließlich stellt sich die Frage, welche Kriterien als besonders förderlich angesehen werden, um eine wissenschaftliche Karriere an Fachhochschulen zu verfolgen. Aus diesem Grund wurde Forschungsfrage 4 wie folgt formuliert:

- Forschungsfrage 4: Welche Kriterien werden für die Verfolgung einer wissenschaftlichen Karriere als besonders wichtig erachtet und wo werden Hürden gesehen?

Diese Fragestellung impliziert ebenfalls Unterfragen wie beispielsweise die Priorisierung der Kriterien.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden im nächsten Kapitel das Forschungsdesign vorgestellt und Hypothesen je Forschungsfragen generiert.

4 Methodische Vorgehensweise

4.1 Methodenauswahl

Eine oft in den Sozialwissenschaften verwendete Erhebungsmethode ist die Befragung, die sich in verschiedene Arten wie Online-Befragungen, Paper and Pencil-Befragungen, persönliche Interviews oder Telefoninterviews differenzieren lässt (Häder, 2015, S. 195, 2015, S. 188; Klausch, Hox & Schouten, 2013, S. 228). Zunehmender Beliebtheit sowohl bei den Antwortenden als auch bei den Fragenden erfreut sich die Online-Erhebung. Charakteristisch dafür ist, dass die Teilnehmenden einen Fragebogen, der auf einem Server abgelegt ist, im Internet online ausfüllen (Web-Survey), einen Fragebogen von einem Server herunterladen und per E-Mail an den Erhebenden zurückschicken oder einen Fragebogen mittels E-Mail zugesendet bekommen und diesen ausgefüllt an den Fragenden zurücksenden. Vorteile bei der Online-Befragung werden in den relativ geringen Erhebungskosten sowie in der leichten und schnellen Umsetzung gesehen. Auch lassen sich in kurzer Zeit hohe Rücklaufquoten erzielen, wie beispielsweise bei Mitarbeiterbefragungen an Hochschulen. Ferner entstehen keine Interviewer-Effekte und Effekte sozialer Erwünschtheit (Pötschke, 2009, S. 74 f.).

Durch die direkte Speicherung der Daten auf einem Server entfallen Fehler bei einer manuellen Dateneingabe. Nachteile der Online-Befragung werden - neben den technischen Voraussetzungen beider Seiten - vor allem bei der Abdeckung der Stichprobe gesehen. Oft vermuten die Befragten durch die zahlreichen versendeten Spams, kommerzielle Interessen bei ernstgemeinten Befragungen, zumindest deuten Rücklaufquoten darauf hin (Wagner & Hering, 2014, S. 661 f.).

Auch in der Hochschulforschung ist der Online-Fragebogen mittlerweile fester Bestandteil des ‚Methodenkoffers‘ geworden. Die systematische Informationsgewinnung über Hochschulrealität und -entwicklung sowie die Erfassung der Auswirkungen der Reformen fällt unter dem Begriff der Hochschulforschung. Neben der Untersuchung von Hochschulstrukturen kann der Fokus auch auf die Mitarbeitenden gelegt werden. Online-Erhebungen bieten sich vor allem an, wenn möglichst viele Personen in kürzester Zeit befragt werden sollen (Goertz & Mahoney, 2013, S. 236 f.).

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit ein quantitatives Forschungsdesign gewählt. Zum Einsatz kommt eine Web-Survey-Befragung (Pötschke, 2009, S. 73; Schnell, Hill & Esser, 2013, S. 372). Dadurch besteht die Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit, möglichst viele wissenschaftliche Mitarbeitende zu erreichen.

Die Personalentwicklung an Hochschulen und Karrierewege und -ziele von wissenschaftlichen Mitarbeitenden wurden in Untersuchungen betrachtet. Auch wenn der Großteil dieser Erhebungen sich ausschließlich auf Universitäten und Hochschulen mit Promotionsrecht bezieht, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Theorien und Modelle auf den Kontext der Fachhochschulen größtenteils übertragen lassen, so dass eine theorieüberprüfende und keine theorieentdeckende Forschungslogik herangezogen werden kann. Dies bedeutet eine deduktive Schließlogik (Brüsemeister, 2008, S. 48).

4.2 Zielgruppe und Stichprobe

Zu Beginn eines Forschungsprozesses, bei dem eine empirische Erhebung durchgeführt wird, ist festzulegen, ob eine Totalerhebung oder ein Teil der Grundgesamtheit befragt werden soll. Wird sich für eine Auswahl aus der Grundgesamtheit (Stichprobe) entschieden, so sind festgelegte Kriterien zur Auswahl der Teilnehmenden heranzuziehen. Bei der Stichprobenziehung besteht die Gefahr, dass sich nicht die Grundgesamtheit bei der Erhebung in den Ergebnissen wiederfindet, so dass von einem nicht aussagekräftigen Ergebnis ausgegangen werden kann (Häder, 2015, S. 23 f.). Bei Online-Befragungen ist eine weitere Voraussetzung, die Computer- und Internetnutzung der Zielgruppe. Je nach Zielgruppe kann sogar die Gefahr der digitalen Kluft bestehen (Wagner & Hering, 2014, S. 663 f.).

In Nordrhein-Westfalen sind insgesamt 3.570 wissenschaftliche Mitarbeitende laut Statistischem Bundesamt (2014b, S. 59) an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) beschäftigt. An privaten Fachhochschulen verzeichnete das statistische Bundesamt 273 wissenschaftliche Mitarbeitende (Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 108).

Um die Leitfrage zu beantworten und an die Zielgruppe zu gelangen, wurde eine Web-Recherche durchgeführt. Dabei wurden folgende Kriterien zu Grunde gelegt:

- Berücksichtigung aller Fachhochschulen in NRW (www.hochschulen-in-nrw.de, 2014)
- Erfassung aller wissenschaftlichen Mitarbeitenden, deren Adressen sich auf den Internetpräsenzen der Hochschule ermitteln lassen
- Kein aktiver Eingriff in die Web-Recherche (z.B. durch telefonische Adressermittlung)

Insgesamt haben sich 2.983 Mail-Adressen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Hochschulen ermitteln lassen.

4.3 Fragebogenkonzeption

Programmiert wurde der Fragebogen (vgl. Anhang 1) mit der Online-Applikation SosciSurvey, der Online-Fragebogen (www.soscisurvey.de, 2014). Die Möglichkeit zur Mehrfachteilnahme wurde durch eine personalisierte Serienmail⁷ vermieden. Jeder Teilnehmende gelangt nur einmal durch den zugesandten Link zur Umfrage, so dass ein erneutes Aufrufen des Fragebogens ausgeschlossen ist. Insgesamt enthält der Fragebogen 25 Fragen, einschließlich soziodemografischer Angaben.

Zu Beginn eines Fragebogens sind nach Möglichkeit leichte Fragen zu wählen, die von den Teilnehmenden einfach zu beantworten sind (Häder, 2015, S. 228). Demnach folgt nach dem obligatorischen Einleitungstext⁸, der erste Abschnitt mit leichten Einstiegsfragen.

Damit die Teilnehmenden einen Bezug zu ihrem Arbeitsalltag herstellen und sich dadurch besser mit der Umfrage identifizieren konnten, zielte die erste Frage auf die eingesetzten Personalentwicklungsinstrumente (vgl. Kapitel 3.3.1., 3.7.1) in ihrem Arbeitsalltag ab. Um keinen Eindruck einer Wertung oder Priorisierung bei den Teilnehmenden zu erzeugen, wurden die Instrumente alphabetisch aufgelistet. Die Frage wurde mit Mehrfachauswahl konzipiert. Da davon ausgegangen werden musste, dass Instrumente aufgezählt werden, die nicht aufgeführt sind, wurde ein offenes Feld mit ‚sonstiges‘ hinzugefügt. Dieser Fragetypus bietet sich insbesondere dann an, wenn sich die Antworten gut abschätzen lassen, jedoch weitere Antworten denkbar sind (Porst, 2014, S. 59).

Strategische Personalentwicklung setzt voraus, dass regelmäßig Bedarfsanalysen durchgeführt, die Wünsche der Mitarbeitenden berücksichtigt und Maßnahmen nach dem Absolvieren evaluiert werden (vgl. Kapitel 3.4). Dies wurde mit Frage 2 abgefragt. Dabei wurden das Phasenmodell (Becker, 2013a, S. 823 f.) und die Betrachtung der Zeitebenen (Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 12) zugrunde gelegt. Ferner wurden die Ergebnisse aus der Arbeit von Aichholzer (2012) mitberücksichtigt. Antwortmöglichkeiten sind ‚zutreffend‘, ‚nicht zutreffend‘ oder ‚weiß nicht‘.

Die letzte Frage des Einstiegsabschnitts ist, ob Personalentwicklung als Aufgabe der Hochschulen anzusehen ist. Hier wurden die Gemeinschaftsstudien der HIS und des Stifterverbands hinzugezogen (Briedis et al., 2013, S. 36). Diese Fragestellung ermöglicht Indizien über die subjektive Meinung hinsichtlich der Verantwortung für die

⁷ In der Literatur wird als Nachteil von Online-Erhebungen aufgeführt, dass Mehrfachantworten möglich sind, die das Ergebnis verzerren können (Kuckartz, Ebert, Rädiker, and Stefer Vgl. (2009, S. 56); Wagner and Hering Vgl. (2014, S. 670).

⁸ Zu Bedeutung des Einleitungstext siehe z.B. Jacob, Heinz, and Décieux Vgl. (2013, S. 176 f.)

eigene Karriere der Befragten, wie es bei grenzenlosen, proteischen oder traditionellen Karrieren der Fall ist (Uy et al., 2015, S. 116). Die Frage wurde als Auswahlfrage konzipiert. Antwortmöglichkeiten sind ‚ja‘, ‚nein‘ und ‚weiß nicht‘.

Die Erhöhung der Zufriedenheit und der Motivation ist eine wesentliche Zielsetzung der Personalentwicklung (Stock-Homburg, 2013, S. 209). Der zweite Abschnitt (Frage 4 und 5) des Fragebogens befasst sich daher mit der Abfrage der Arbeitszufriedenheit. Zum Einsatz kommt eine fünfstufige Likert-Skala. Frage 4 ermittelt die Gesamtzufriedenheit und Frage 5 die entsprechenden Einzelitems. Durch die Beantwortung dieser Fragen lassen sich wichtige Stellhebel für mögliche Handlungsfelder ableiten. Als Grundlage diente die aus dem Jahr 2010 durchgeführte Studie der HIS (Jaksztat et al., 2010), welche auf die Arbeiten von (Pavot & Diener, 1993)) aufbaut. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden die Ergebnisse der Vorarbeiten entsprechend berücksichtigt und auf den spezifischen Kontext der Fachhochschulen modifiziert. Anstelle des Items ‚Raum für Privatleben‘ wurde das Item ‚Work-Life-Balance‘ eingesetzt, da dieser Ausdruck zeitgemäßer erscheint (Wien & Franzke, 2013a, S. 151). Ferner wurde das Item ‚Möglichkeit zur Promotion hinzugefügt‘, da zum einen die Promotion als wesentliche Voraussetzung für eine wissenschaftliche Karriere gesehen wird (Müller, 2014, S. 11) und zum anderen sich die Ursprungsstudie auf die Zielgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Universitäten fokussiert (Jaksztat et al., 2010, S. 4 f.). FachhochschulabsolventInnen klagen oft über Hürden seitens der Universitäten hinsichtlich der Promotion (Holuscha, 2013, S. 178). Hier ist zu hinterfragen, wie die Befragten dies in ihre Situation wahrnehmen. Um keine subjektive Wertigkeit in der Item-Batterie bei den Teilnehmenden zu erzeugen, wurden diese entsprechend alphabetisiert.

Der dritte Abschnitt (Fragen 6-9) des Fragebogens dient der Ermittlung der individuellen Ziele der Befragten. Bei Frage 6 wurde auf das Instrumentarium der Gemeinschaftserhebung der HIS und des Stifterverbands zurückgegriffen (Briedis et al., 2013, S. 119) und lässt sich quasi als Ergänzung zu dem Jahr 2010 verstehen (Jaksztat et al., 2010, S. 97). Die Frage wurde als Auswahlfrage konzipiert, bei der die Befragten ihr am ehesten angestrebtes berufliches Ziel in zehn Jahren angeben müssen.

Frage 7 erfasst die individuellen Berufs- und Lebensziele der Teilnehmenden. Dabei wird sich an der Erhebung der HIS angelehnt, die die Skalen größtenteils von (Seifert & Bergmann, 1983, S. 160 f.) übernommen haben. Den theoretischen Bezugsrahmen bildet insbesondere hierzu Kapitel 3.6. Das Item ‚Gelegenheit haben, sich beruflich weiterzuentwickeln‘ ließ sich in der ursprünglich durchgeführten Studie im Rahmen

der Faktorenanalyse nicht zuordnen (Jaksztat et al., 2010, S. 24)). Aus diesem Grund wurde das erwähnte Kriterium nicht mit in den Fragebogen aufgenommen. Dafür wurde das Item ‚Gute Work-Life-Balance‘ ergänzt, da dies zunehmend an Bedeutung gewinnt (Thom, 2008, S. 11). Auch hier kam eine fünfstufige Likert-Skala zum Einsatz und die Items wurden entsprechend alphabetisiert.

Charakteristische Merkmale von Projektkarrieren (vgl. Kapitel 3.5) sind kennzeichnend für das wissenschaftliche Umfeld (Graf, 2015, S. 218). Bezugnehmend darauf wurde Frage 8 verfasst und dabei auf die vier Items von (Höge et al., 2012) zurückgegriffen. Allerdings wurde auf die Umpolung der Frage ‚ich schätze meine beruflichen Ziele als unsicher ein‘ in der Itematterie im Rahmen der Erhebung verzichtet. Zum Einsatz kommt eine fünfstufige Likert-Skala von ‚trifft gar nicht zu‘ bis ‚trifft voll zu‘.

Frage 9 erfasst, ob die Befragten bei Beginn ihrer Tätigkeit den Wunsch hatten, dauerhaft in der Wissenschaft tätig zu sein. Hier lassen sich gegebenenfalls Rückschlüsse auf die Änderung der Karriereziele innerhalb des Wissenschaftssystems erschließen. Die Frage ist als Auswahlfrage verfasst worden, Antwortmöglichkeiten sind ‚ja‘ oder ‚nein‘ und es wurde erneut auf den Fragebogen der HIS und dem Stifterverband aus dem Jahre 2013 zurückgegriffen (Briedis et al., 2013, S. 120).

Der vierte Abschnitt des Fragebogens widmet sich den Potenzialen und Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung einer wissenschaftlichen Karriere an Fachhochschulen ergeben. Damit die Befragten nicht alles als gleich wichtig, beziehungsweise gleich unwichtig beantworteten, ist Frage 10 als Rangordnungsaufgabe erstellt worden. Die Teilnehmenden haben zehn in der Literatur genannte Kriterien (Baier & Münch, 2013; Fay & Hüttges, 2013; Höge et al., 2012; Künzler, 2011; Röbbken, 2011) der Wichtigkeit nach zu ordnen.

Frage 11 ist offen konzipiert worden und erfasst die Hürden, die die Befragten im Hinblick auf die Gestaltung einer wissenschaftlichen Karriere sehen. Da seitens der einschlägigen Literatur größtenteils über die Hürden an Universitäten und nicht an Fachhochschulen berichtet wurde, spricht dies durchaus für einen explorativen Charakter.

Die anschließende Frage 12 erfragt, ob Konzepte zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Fachhochschulen vorhanden sind. Diese Fragestellung wurde als halboffene Frage formuliert. Antwortmöglichkeiten sind ‚nein‘ und ‚ja und zwar‘.

Um zu erfassen, wie die Teilnehmenden die Aussichten innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems einschätzen, wurde Frage 13 formuliert, welche aus der Erhebung der HIS und dem Stifterverband stammt (Briedis et al., 2013).

Der letzte Abschnitt des Fragebogens erhebt den ‚allgemeinen Teil‘. Frage 15 erfasst die Fächergruppen. Da sich die Fächergruppen zwischen Universitäten und Fachhochschulen leicht unterscheiden (Statistisches Bundesamt, 2014c), wurde auf die Fächergruppen entsprechend der (HIS, 2012)) zurückgegriffen. Die Fragen 16 bis 25 erheben die spezifischen Anforderungen der Stellen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie die soziografischen Daten. Auch hier wurde auf valide Instrumente aus ähnlichen Untersuchungen zurückgegriffen (Briedis et al., 2013; Jaksztat et al., 2010). Trotz der Durchführung einer Web-Recherche und den Hinweisen im Anschreiben sowie im Einleitungstext, dass sich die Befragung ausschließlich an wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen richtet, dient Frage 20 der Überprüfung hinsichtlich der Zielgruppenkriterien. Bei dieser Auswahlfrage wird zwischen wissenschaftlichen Mitarbeitenden, Doktorand/In und sonstige unterschieden. Darüber hinaus lässt sich Frage 16 als weitere Prüffrage hinsichtlich der Zielgruppenkriterien heranziehen, bei der nach der Stellenart gefragt wird. Antwortmöglichkeiten sind Drittmittel-, Haushaltsstelle oder sonstige.

Da Fachhochschulen zunehmend mit Universitäten und/ oder ausländischen Hochschulen zwecks gemeinsamer Promotionsprogramme kooperieren (Würmseer, 2010, S. 280), wurde dies entsprechend im Fragebogen aufgenommen und auf den Kontext der Fachhochschulen übertragen (Frage 21).

Indizien hinsichtlich der Lebenszyklusphasen (vgl. Kapitel 3.6.1) lassen sich mit Frage 19 und 22 erkennen. Neben den Jahren an Berufserfahrung lässt sich unter anderem durch die Anzahl der Jahre der Hochschulzugehörigkeit erkennen, ob die Tätigkeiten bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden als ‚Durchlaufstation‘ (Günauer, Krüger, Moes, Steidten & Koepernik, 2012, S. 185) zu verstehen sind.

4.4 Pretest

Zur Sicherstellung der Qualität eines empirischen Forschungsprozesses ist die Durchführung eines Pretests unabdingbar (Weichbold, 2014, S. 299 f.). Im Vergleich zu herkömmlichen Erhebungen besteht bei Web-Surveys ein erhöhtes Abbruchrisiko, da es für die Teilnehmenden sehr leicht ist, den Fragebogen abubrechen. Die Durchführung eines Pretests erscheint somit noch notwendiger als bei klassischen Verfahren (Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 37). Zum einen ist die technische

Machbarkeit zu prüfen, zum anderen der Fragebogen an sich. Dabei stehen Fragestellungen, Antwortmöglichkeiten, Formulierungen und Durchführungsdauer im Mittelpunkt (Weichbold, 2014, S. 299 f.). Freilich ist auch die Zielgruppe beim Pretest entsprechend zu berücksichtigen (Campanelli, 2008, S. 179). In der Literatur herrscht über die Anzahl der im Pretest durchzuführenden Interviews kein gemeinsamer Konsens. Oft wird eine Mindestanzahl von zehn Interviews genannt (Häder, 2015, S. 389; Möhring & Schlütz, 2010, S. 171).

Im Zuge der Erhebung der vorliegenden Masterarbeit wurde der Fragebogen einem Pretest im Zeitraum vom 10.11.-21.11.2014 unterworfen. Daran haben ausschließlich wissenschaftliche Mitarbeitende von Fachhochschulen teilgenommen. Das Einladungsschreiben, in dem der Link zum Fragebogen und das Passwort enthalten waren, wurde per E-Mail an die Mitarbeitenden versendet. Insgesamt haben zwölf Teilnehmende am Pretest mitgewirkt. Neben Anmerkungen in die dafür vorgesehenen Felder, ließen sich Anregungen (vgl. Anhang 4) auch persönlich entgegennehmen und Diskussionen trugen zur Fragebogenoptimierung bei.

Um möglichst geringe Abbruchquoten zu erreichen, wird empfohlen, Online-Befragungen so zu konzipieren, dass eine Dauer von 15 Minuten nicht überschritten wird (Kuckartz et al., 2009, S. 37). Aus diesem Grund wurde eine Zeitanalyse (vgl. Anhang 5) durchgeführt und der Fragebogen entsprechend optimiert.

4.5 Erinnerungskaktion, Erhebungsphase und Datenauswertung

Im Zeitraum vom 01.12.2014 bis zum 15.01.2015 wurde die Erhebung durchgeführt. Das Anschreiben (vgl. Anhang 2) mit dem Link zur Umfrage wurde per personalisierter E-Mail am 01.12.2014 an die wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen versendet (vgl. Anhang 6). Von den 2.983 eingepflegten E-Mail-Adressen ließen sich 41 E-Mails nicht zustellen.

Einen Reminder (vgl. Anhang 3) zur erneuten Aufforderung an der Umfrage teilzunehmen, erfolgte am 15.12.2015 ebenfalls per personalisierter E-Mail. Dabei wurde auf die Serienmailfunktion von Sosci-Survey zurückgegriffen. Die Applikation ist so konzipiert, dass mehrwellige Befragungen zu realisieren sind. Einen Reminder erhalten dabei nur diejenigen, die entweder an der Umfrage noch nicht teilgenommen haben oder die Umfrage nicht abgeschlossen hatten. Dabei überprüft das Programm inwieweit die Teilnehmenden die Umfrage bis dato ausgefüllt hatte. Durch die individuelle Zuordnung einer Seriennummer lässt sich sowohl eine einmalige Teilnahme als auch die Anonymität sicherstellen (www.soscisurvey.de, 2015).

Über die genaue Anzahl an Erinnerungsmails herrscht in der Literatur kein gemeinsamer Konsens. Die Bandbreite erstreckt sich von mindestens einer (Kloke, 2014, S. 173; Maier & Brettschneider, 2009, S. 324) bis maximal drei Erinnerungsaktionen (Dillmann & Bowker, 2001, S. 160 f.; Reuband, 2014, S. 656). Mehr als drei Reminder werden jedoch als nicht fruchtbar erachtet (Reuband, 2014, S. 656). (Kuckartz et al., 2009, S. 118)) halten maximal zwei Erinnerungsmails zur Erhöhung der Rücklaufquote für sinnvoll. Auch ist die erzielte Ausschöpfungsquote zu berücksichtigen, nach der sich die Anzahl an Erinnerungsaktionen richten sollte (Weichbold, 2014, S. 334). Als einen weiteren Aspekt ist der verbundene Aufwand zu erwähnen, wie beispielsweise die Gewährleistung der Verfügbarkeit eines Ansprechpartners bei Rückfragen zur Umfrage (Atteslander, 2010, S. 169).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde sich an die Vorgehensweise von (Kloke, 2014, S. 173) angelehnt. Zwischen Erstkontakt und Erinnerungsaktion wurde ein Zeitraum von zwei Wochen gewählt und es wurde ein Reminder versendet, da zahlreiche Rückfragen zu beantworten waren und die Rücklaufquote als zufriedenstellend zu beurteilen ist. Darüber hinaus lässt sich, wie in der Literatur mehrfach berichtet, die Problematik eines begrenzten Zeitkontingents aufführen (Häder, 2015, S. 33; Kuckartz et al., 2009, S. 11).

Im Zeitraum der Befragung wurden 1.131 Interviews durchgeführt, davon 985 abgeschlossen. Aus Sosci-Survey wurden nur vollständige Interviews berücksichtigt, abgebrochene Befragungen blieben hiervon unberührt. Der Download erfolgte direkt im SPSS-Dateiformat.

Anschließend wurden die Daten aufbereitet. Es empfiehlt sich zunächst eine Sichtung des Datenfensters in SPSS auf Unstimmigkeiten und auf fehlende Werte zu untersuchen. Im nächsten Schritt lassen sich Häufigkeitsverteilungen (vgl. Anhang 7) aller Variablen für das weitere Vorgehen hinzuziehen (Lück, 2011, S. 66 f.). Dies wurde entsprechend im Rahmen des vorliegenden Untersuchungsgegenstands praktiziert. Zunächst wurden ‚Irrläufer‘ aus der Erhebung bereinigt. Bei Frage 20 antworteten unter ‚sonstiges‘ Professor/Innen, Lehrbeauftragte und Auszubildende (siehe Kapitel 2.3). Da diese Personengruppen nicht zur Zielgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden⁹ zählen, wurden diese aus dem Datensatz eliminiert.

Im Umgang mit fehlenden Werten in einzelnen Variablen lassen sich zwei verschiedene Varianten heranziehen. Die erste Möglichkeit besteht aus dem Ausschluss der Fälle mit fehlenden Werten, die zweite Möglichkeit sieht das Ersetzen plausibler

⁹ Hier wurde die Definition des statistischen Bundesamtes zugrunde gelegt (Statistisches Bundesamt Vgl. (2014a, S. 5).

Werte vor (Engel & Schmidt, 2014, S. 343). Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden fehlende Werte, sofern notwendig, aus den Berechnungen ausgeschlossen. Bei einigen Fragen, bei denen kein zwingender Ausschluss dieser Werte besteht, wurden diese für Analysezwecke niedergeschrieben, da sich wichtige Indizien hinsichtlich der Fragestellung und des Fragebogens ableiten lassen (Lück & Baur, 2011). Dies ist an den entsprechenden Stellen in der Arbeit vermerkt.

Die Datenauswertung erfolgte mit SPSS und AMOS Version 22 sowie Microsoft Excel 2013.

4.6 Kritische Betrachtung

Um möglichst viele wissenschaftliche Mitarbeitende zu erreichen, wird ein quantitatives Forschungsdesign angewendet. Als Nachteil eines solchen Vorgehens lässt sich aufführen, dass Hintergründe oder die Frage nach dem ‚Warum‘ nicht erfasst werden. Einzelfälle oder besondere ‚Auffälligkeiten‘ lassen sich nicht näher betrachten (Brüsemester, 2008, S. 48). Wird eine einmalige und gleichzeitige Messung aller forschungsrelevanten Kriterien vollzogen, so wird von einem Querschnittsdesign gesprochen. Dies bedeutet, dass keine Veränderungen messbar erfasst werden und die erhobenen Daten ausschließlich auf ‚Momentaufnahmen‘ der Interviewten basieren (Stein, 2014, S. 137). Auch der vorliegende Untersuchungsgegenstand ist ausschließlich als Querschnittsstudie angelegt worden. Dabei wurde auf erprobte Instrumente zurückgegriffen, welche allerdings aus dem Kontext der Universität und nicht der Fachhochschulen stammen. Eine ‚reine‘ Adaption ist also kritisch zu betrachten. Der Effekt der sozialen Erwünschtheit lässt sich durch die Anonymisierung reduzieren, allerdings lässt sich dieser nicht ganz ausschließen (Häder, 2015, S. 211). Ferner lassen sich Antworttendenzen beim gewählten Forschungsdesign nicht vollständig ausblenden (Bortz & Döring, 2006, S. 236).

Durch die Verwendung einer Online-Befragung werden hohe Anforderungen an die Technikkompetenzen sowohl für Fragende als auch für Befragte gestellt. Die optische Gestaltung und der Einsatz multimedialer Elemente nimmt eine besondere Stellung ein (Fraas, Meier & Pentzold, 2012, S. 163). Neben Auswahl- und Mehrfachantworten sowie offener Antwortfelder wurde eine Rankingaufgabe im Fragebogen konzipiert. Die Teilnehmenden haben die vorgegebenen Kriterien in die für sie richtige Reihenfolge zu bringen. Dies setzt neben dem Vorhandensein einer Maus oder eines Touchpads technische Kompetenzen voraus.

Auch die ausgewählte Stichprobe stellt immer nur ein Teil einer Grundgesamtheit dar, sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Nicht-Antwortenden anders geantwortet hätten (Kuckartz, S. 8). Ferner besteht je nach Zielgruppe die Gefahr einer digitalen Kluft (Wagner & Hering, 2014, S. 663 f.).

4.7 Forschungsfragen und Hypothesengenerierung

Nachdem das Forschungsdesign vorgestellt wurde, lassen sich die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3.8) präzisieren und Hypothesen formulieren.

Die erste Forschungsfrage wurde wie folgt formuliert:

- Forschungsfrage 1: Wie sieht Personalentwicklung an Fachhochschulen aus?

Diese Fragestellung lässt folgende Hypothesen aufstellen:

- Hypothese 1.1 Instrumente: Es wird erwartet, dass Nachwuchsförderprogramme und Laufbahnberatung/ Fördergespräch weniger häufig genannt werden als Zielvereinbarungen und Coachings.
- Hypothese 1.2 Promotion nach Fächergruppen: Es wird erwartet, dass die Gruppe Medizin/ Gesundheitswissenschaften prozentual mehr Promovierte aufweisen als andere Disziplinen.
- Hypothese 1.3 Kooperative Promotionen: Hinsichtlich der Promotion wird erwartet, dass der Anteil derer, die in Kooperation mit einer ausländischen Hochschule promovieren höher ist, als derer, die mit einer deutschen Hochschule kooperieren.
- Hypothese 1.4 Promotion und Vertragsart: Es wird erwartet, dass die Gruppe mit unbefristeten Arbeitsverträgen weniger Bereitschaft zur Promotion zeigt, als die Gruppe mit befristeten Arbeitsverträgen.
- Hypothese 1.5 Aufgabe der Personalentwicklung: Es wird erwartet, dass mehr als Dreiviertel aller Befragten Angebote zur Personalentwicklung als Aufgabe der Fachhochschulen betrachten. Dies spiegelt sich in allen Fächergruppen wider.
- Hypothese 1.6 Strategieorientierung: Es wird erwartet, dass Bedarfsanalysen, Berücksichtigung der Wünsche der Mitarbeitenden und das Anpassen von Maßnahmen durch Evaluierung als Elemente der strategischen Personalentwicklung mehrheitlich nicht zutreffen.
- Hypothese 1.7 Lebensphasenanalyse Berufserfahrung: Es wird erwartet, dass die Mehrheit der Interviewten zwischen keinem und einem Jahr Berufserfahrung vorweisen.

- Hypothese 1.8 Lebensphasenanalyse Hochschulzugehörigkeit: Es wird erwartet, dass die Mehrheit der Interviewten zwischen keinem und einem Jahr Hochschulzugehörigkeit vorweisen.

Forschungsfrage 2 wurde wie folgt formuliert:

- Forschungsfrage 2: Welche Karriereziele streben die wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Fachhochschulen an?

Neben der Hypothesenformulierung wird die Forschungsfrage in weitere Teilfragen untergliedert. Dies ist aufgrund des gewählten Forschungsdesign notwendig.

Dies impliziert folgende Arbeitshypothesen:

- Hypothese 2.1 Angestrebtes Karriereziel: Es wird erwartet, dass mehr als die Hälfte der Befragten aus der Gesamtstichprobe das Ziel verfolgt, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben.
- Hypothese 2.2 Professur als ‚Endstation‘: Es wird erwartet, dass mehr als die Hälfte derer, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, die Professur als Ziel in den nächsten Jahren angeben.
- Hypothese 2.3 Fachspezifische Unterschiede: In der Gruppe der Ingenieure wird erwartet, dass (prozentual) weniger Befragte eine Forschungskarriere anstreben, als in den anderen Fächergruppen.
- Hypothese 2.4 Zieländerung: Es wird erwartet, dass mehr als die Hälfte der Befragten von Anfang an das Ziel hatte, in der Wissenschaft dauerhaft tätig zu sein. Dies spiegelt sich in allen Fächergruppen mit nahezu ähnlichen Ergebnissen wider.
- Hypothese 2.5 Zieländerung nach Forschungsorientierung: Es wird erwartet, dass die Gruppe derer, die eine wissenschaftliche Karriere verfolgen, dies auch von Beginn an mehr anstreben.
- Hypothese 2.6 Unsicherheiten: Es wird erwartet, dass sich die Unsicherheiten einer wissenschaftlichen Karriere durch hohe Werte (>2,5) auf der Likert-Skala wiederfinden.
- Hypothese 2.7 Chancenwahrnehmung: Es wird erwartet, dass alle Fächergruppen ihre Chancen im Wissenschaftssystem als schlechter einschätzen als außerhalb.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde zwar auf erprobte Instrumente zurückgegriffen, allerdings wurden diese bisher größtenteils im Kontext der Universitäten angewendet. Daher ist fraglich, ob sich die gleichen Berufs- und Lebensziele, wie sie in der Ursprungsuntersuchung mittels Faktorenanalyse extrahiert wurden, vorfinden lassen. Daher wird von einem explorativen Charakter ausgegangen.

Faktorenanalysen werden zwischen explorativen und konfirmatorischen Verfahren unterschieden. Wird die Faktorenstruktur nicht vorgegeben, so eignet sich die explorative und nicht die konfirmatorische Faktorenanalyse (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 148). Diese lehnt jedoch die Formulierung von Hypothesen im Vorfeld ab (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2006, S. 304). Aus diesem Grund werden die nachfolgenden Teilfragen aufgestellt:

- Teilfrage 2.1: Welche Berufs- und Lebensziele lassen sich bei den befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden vorfinden?
- Teilfrage 2.2: Welche Unterschiede lassen sich bei den Befragten, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben und denen, die keine anstreben, bezüglich der Berufs- und Lebensziele feststellen?

Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit der Beschreibung der Ist-Situation und lautet:

- Forschungsfrage 3: Wie sieht die Zufriedenheit der Mitarbeitenden an Fachhochschulen aus?

Analog zu Forschungsfrage 2 lässt sich hier auch ein explorativer Charakter vermuten. Diesbezüglich werden keine Hypothesen sondern Teilfragen formuliert:

- Teilfrage 3.1: Lassen sich Faktoren extrahieren und welche sind es?
- Teilfrage 3.2: Welche Merkmale (Items) werden von den Befragten als besonders zufriedenstellend/ nicht zufriedenstellend betrachtet?
- Teilfrage 3.3: Wie wirken einzelne Merkmale auf die Gesamtzufriedenheit bei den Befragten?
- Teilfrage 3.4: Wie wirken welche Faktoren auf die Gesamtzufriedenheit bei den Gruppen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, beziehungsweise nicht anstreben?

Die vierte Fragestellung befasst sich mit den Kriterien einer wissenschaftlichen Karriere, die wie folgt lautet:

- Forschungsfrage 4: Welche Kriterien werden für die Verfolgung einer wissenschaftlichen Karriere als besonders wichtig erachtet und wo werden Hürden gesehen?

Aufgrund der Fragebogenkonzeption (offene Fragen) und des explorativen Charakters werden dies bezüglich Teilfragen formuliert:

- Teilfrage 4.1: Welche Kriterien werden für eine wissenschaftliche Karriere an einer Fachhochschule als besonders wichtig von den Interviewten erachtet?
- Teilfrage 4.2: Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Karriere Faktoren bei den Befragten nach Geschlecht feststellen?
- Teilfrage 4.3: Lassen sich Unterschiede bei denen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben und denen, die keine anstreben, vorfinden?
- Teilfrage 4.4: Welche Hürden nennen die befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden?

Im nachfolgenden Kapitel werden zu den oben beschriebenen Forschungsfragen, Hypothesen und Teilfragen die Ergebnisse vorgestellt.

5 Ergebnisse

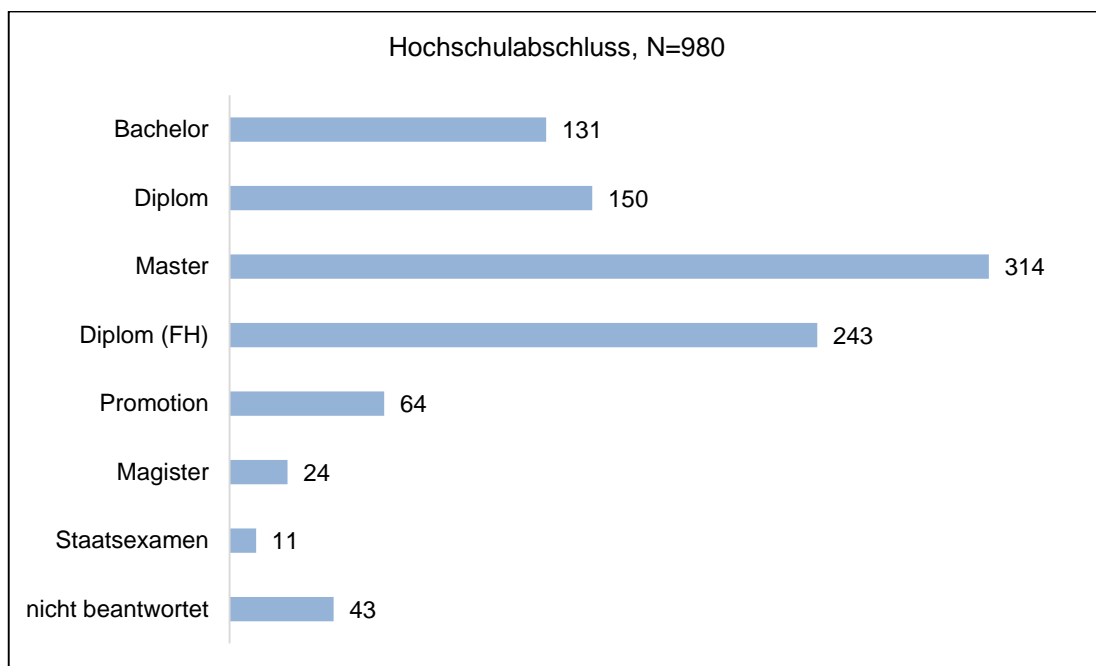
5.1 Stichprobedetails

An der Erhebung nahmen insgesamt 1.131 Personen teil. Nach der Datenbereinigung (siehe Kapitel 4.5) konnten 980 abgeschlossene Interviews gewonnen werden. Dies entspricht einer Nettorücklaufquote von 32,8%. Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den allgemeinen Angaben der Teilnehmenden deskriptiv vorgestellt.

An der Erhebung beteiligten sich 500 (51,0%) männliche und 435 (44,4%) weibliche wissenschaftliche Mitarbeitende.¹⁰ 45 Personen (4,6%) enthielten sich der Antwort bei Frage 25 des Fragebogens.

Die Auswertung der Frage 24 ergab, dass das Durchschnittsalter der Befragten 36,7 Jahre beträgt. Die Bandbreite erstreckt sich von 22¹¹ bis 65 Jahren (N = 1, ~0,1%). Hinsichtlich des Hochschulabschlusses (Frage 23) der untersuchten Gruppe ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 5: Hochschulabschluss der Befragten



Quelle: Eigene Darstellung

Wie in der obigen Abbildung ersichtlich, haben 131 (13,4%) der Befragten einen Bachelorabschluss, 150 (15,3%) einen Diplomabschluss, 314 (32,0%) einen Masterab-

¹⁰ Von den 3.570 wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Fachhochschulen in NRW sind 1.457 weibliche Angestellte (40,8%) laut statistischem Bundesamt (2014b, S. 151) gelistet.

¹¹ Aufgrund des jungen Alters des Teilnehmenden wurde der akademische Grad, Berufserfahrung und Hochschulzugehörigkeit geprüft: Bachelorabschluss, unter 1 Jahr Berufserfahrung und Hochschulzugehörigkeit, Vertrag als wissenschaftliche Mitarbeitende.

schluss, 243 (24,8%) einen Fachhochschuldiplomabschluss, 64 (6,5%) eine abgeschlossene Promotion, 24 (2,4%) einen Magisterabschluss und 11 (1,1%) ein abgeschlossenes Staatsexamen. 43 Personen (4,3%) haben die Frage nicht beantwortet. Bei der Verteilung der Fächergruppen (Frage 15) ergibt sich bezogen auf die Grundgesamtheit¹² folgendes Bild:

Tabelle 5: Übersicht der Fächergruppen

Fächergruppe	Erhebung		Gesamt NRW		Differenz
	Häufigkeit (N)	Prozent	Häufigkeit (N)	Prozent	Prozent
Agrarwissenschaften	23	2,3	82	2,3	0,0
Ingenieurwissenschaften	457	46,6	1.516	42,5	+4,1
Gesundheitswissenschaften	49	5,0	523	14,6	-9,6
Naturwissenschaften	133	13,6	536	15,0	-1,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	235	24,0	760	21,3	2,7
Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften	28	2,9	153	4,3	-1,4
Keine Angabe	55	5,6	-	-	5,6
Gesamt	980	100,0	3.570	100,0	0,0

Quelle: Eigene Darstellung, statistische Daten für Gesamt NRW aus Quelle: Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 59

Die Gruppe der Ingenieurwissenschaftler/Innen ist bei der Erhebung mit 457 (46,6%) Teilnehmenden am stärksten vertreten. Auch in Bezug auf die Grundgesamtheit sind die Ingenieure mit 1.516 (42,5%) wissenschaftlichen Mitarbeitenden die größte Gruppe. Die prozentuale Differenz zwischen Erhebung und Grundgesamtheit beträgt +4,1%. Die zweitgrößte Fächergruppe stellen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften dar. Bei der Erhebung konnten aus diesen Disziplinen 235 (24,0%) Interviewer gewonnen werden. 760 (21,3%) von 3.570 wissenschaftlichen Beschäftigten an nordrhein-westfälischen Fachhochschulen sind laut statistischem Bundesamt in dieser Gruppe verzeichnet (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 59). Die prozentuale Differenz zwischen der Erhebung und der Grundgesamtheit beträgt 2,7%. Im Bereich Medizin/ Gesundheitswissenschaften lässt sich die größte Diskrepanz feststellen. 49 (5,0%) Akteure dieser Fächergruppe wurden interviewt. Der tatsächliche Anteil an wissenschaftlichen Mitarbeitenden beträgt 14,6%. Dies entspricht einer Abweichung von 9,6%. Die Gruppe der Agrarwissenschaften war mit 23 Nennungen (2,3%) am geringsten an der vorliegenden Untersuchung beteiligt. Die prozentuale Abweichung hinsichtlich des Gruppenanteils zwischen der Erhebungsgruppe und Grundgesamtheit beträgt 0,0%.

¹² Für eine Vergleichbarkeit zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobe, wurden die Fächergruppen wie zum Beispiel die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften entsprechend denen wie beim statistischen Bundesamt (2014b) zusammengefasst. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden jedoch die fachhochschulspezifischen Fächergruppen differenziert betrachtet (vgl. HIS, 2012).

Frage 20 befragte die Teilnehmenden hinsichtlich der Vertragsart. 899 (91,7%) der an der Umfrage teilgenommenen Akteure verfügen über einen Vertrag als wissenschaftlicher Mitarbeitender. 27 (2,8%) haben einen Vertrag als Doktorand/In, 6 (0,6%) einen Vertrag sowohl als wissenschaftliche(r) Mitarbeitende(r) als auch als Doktorand/In und 48 (4,8%) haben die Frage nicht beantwortet.

Von den 980 befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden haben 512 (52,2%) eine Haushaltsstelle und 325 (34,2%) eine Drittmittelstelle. 52 (5,3%) der Teilnehmenden haben sich bei der Beantwortung der Frage 16 enthalten und 81 (8,3%) gaben ‚sonstiges‘ bei der Stellenart an. Dabei nannten 23 (2,3%) Befragte sowohl eine Drittmittel- als auch eine Haushaltsstelle, 16 (1,6%) eine Stelle über Qualitätsverbesserungsmittel und 6 (0,3%) eine Qualifizierungsstelle inne zu haben. 8 Akteure (0,8%) nannten Lehre, je eine Person (0,1%) Haushalt und Lehre und Finanzierung über Studiengebühren aufgrund einer privaten Hochschulzugehörigkeit. Darüber hinaus wurde eine Nennung (0,1%) als Nachwuchsprofessor/In verzeichnet. 13 (1,3%) Teilnehmende teilten mit, dass sie nicht genau wissen, welche Stellenart sie innehaben und antworteten mit ‚weiß nicht‘. 12 (1,2%) wählten zwar ‚sonstiges‘ aus, vermerkten jedoch nichts in dem dafür vorgesehenen Feld.¹³

Bei der Ermittlung der wöchentlichen Arbeitszeit (Frage 17) gaben 546 (55,7%) Teilnehmende an, in Vollzeit an der Hochschule tätig zu sein. 388 (39,6%) der Befragten arbeiten in Teilzeit, 46 (4,6%) gaben keine Antwort ab. Bei den Teilzeitmitarbeitenden wurde eine durchschnittlich vertragliche Arbeitszeit von 22,3 Stunden pro Woche ermittelt. Die Bandbreite erstreckt sich von 2 bis 38 Stunden vertraglich vereinbarter Arbeitszeit pro Woche. Die Mehrheit der 231 Nennungen (60,5%) nannte eine Arbeitszeit von 20 Stunden pro Woche. Die Standardabweichung liegt bei 2,5 Stunden. Bei Frage 18 teilten 317 (32,3%) der befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden mit, sich in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis zu befinden. 615 (62,8%) unterliegen den Befristungsregelungen, 48 (4,8%) Akteure beantworteten die Frage nicht. Das arithmetische Mittel liegt bei den Angaben zur Befristung bei 10,5 Monaten, die Bandbreite erstreckt sich von 2 bis 96 Monate. Die Mehrzahl der 189 Nennungen (48,7%) liegt bei einer vertraglich vereinbarten Laufzeit von 24 Monaten.

¹³ Diese Antworten wurden mit Frage 20 (Vertragsart) gegengeprüft, um sicherzustellen, dass die richtige Zielgruppe teilgenommen hat.

In Bezug auf die Hochschulen, an denen die Befragten tätig sind, zeigt die nachfolgende Tabelle die Verteilung (Frage 14):

Tabelle 6: Hochschulzugehörigkeit

Hochschule	Häufigkeit (N)	Prozent	Hochschule	Häufigkeit (N)	Prozent
BiTS	2	0,2	HS Fresenius	1	0,1
Europäische FH	3	0,3	HS Gesundheit Bochum	18	1,8
FH Aachen	65	6,6	HS Hamm-Lippstadt	14	1,4
FH Bielefeld	20	2,0	HS Neuss	1	0,1
FH des Mittelstands	3	0,3	HS Niederrhein	59	6,0
FH Dortmund	24	2,4	HS Ostwestfalen-Lippe	44	4,5
FH Düsseldorf	24	2,4	HS Rhein-Waal	18	1,8
FH Köln	161	16,4	HS Ruhr-West	23	2,3
FH Münster	53	5,4	Private FH	3	0,3
FH Steinfurt	1	0,1	SRH Hamm	1	0,1
FH Südwestfalen	84	8,6	TFH Bochum	12	1,2
HS Bochum	38	3,9	Westfälische HS	28	2,9
HS Bonn-Rhein-Sieg	33	3,3	Keine Angaben	247	25,2
Summe				980	100

Quelle: Eigene Darstellung

Am stärksten vertreten sind mit 160 Personen (16,3%) die wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Fachhochschule Köln, mit 83 (8,5%) Akteuren die Fachhochschule Südwestfalen und mit 65 (6,6%) Teilnehmenden die Fachhochschule Aachen.

5.2 Forschungsfrage 1: Personalentwicklung an Fachhochschulen

5.2.1 Instrumente

Die erste Forschungsfrage wurde wie folgt formuliert:

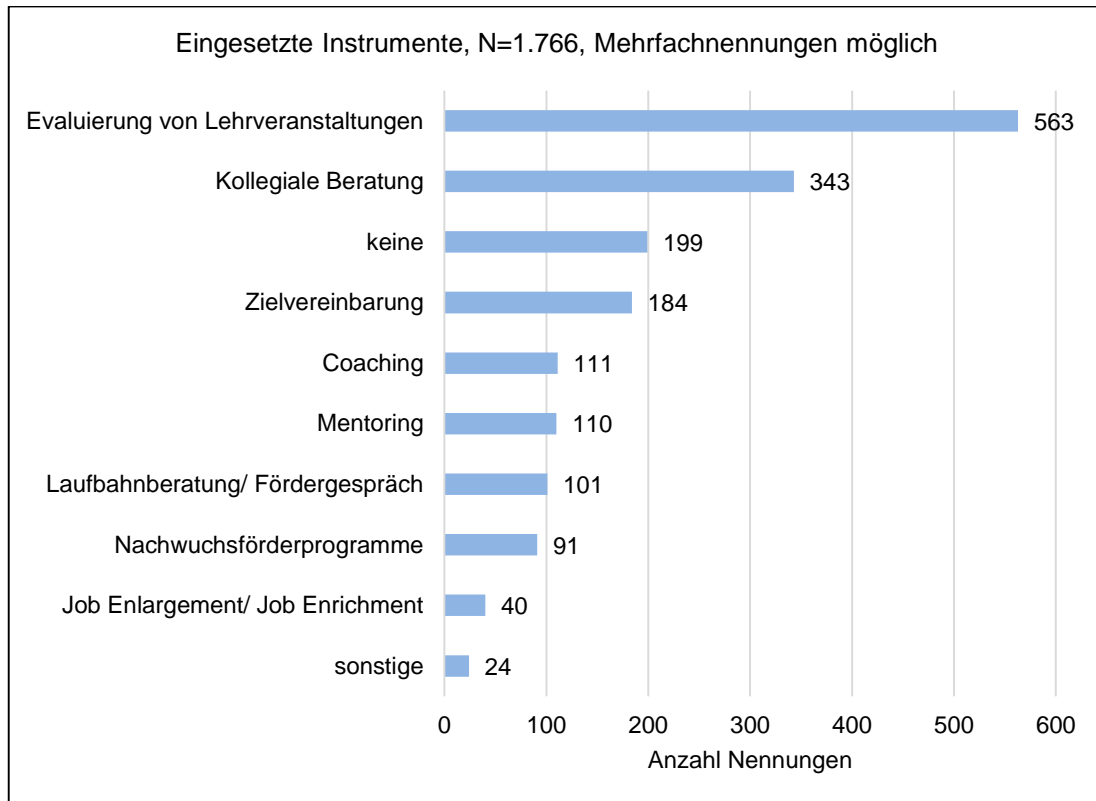
- Wie sieht Personalentwicklung an Fachhochschulen aus?

Hinsichtlich dieser Fragestellung wurde in Kapitel 4.6 die Hypothese 1.1 aufgestellt, dass erwartet wird, dass Nachwuchsförderprogramme und Laufbahnberatung/ Fördergespräch weniger häufig genannt werden, als Zielvereinbarungen oder Coachings. Im Fragebogen wurde dies entsprechend mit Frage 1 abgefragt.

Dabei gaben 563 Befragte an, dass in ihrem Arbeitskontext die Evaluierung von Lehrveranstaltungen als Instrument eingesetzt wird. Gefolgt von den Instrumenten Kollegiale Beratung (N=343), Zielvereinbarung (N=184), Coaching (N=111), Mentoring (N=110), Laufbahn und Fördergespräch (N=101), Nachwuchsförderprogramme (N=91) und Job Enlargement/ Job Enrichment (N=40). 199 der an der Umfrage Teilnehmenden gaben an, dass in ihrem Arbeitskontext keine Instrumente eingesetzt werden.

Die nachfolgende Abbildung illustriert die Ergebnisse, sortiert nach Anzahl der Nennungen:

Abbildung 6: Eingesetzte Instrumente



Quelle: Eigene Darstellung

Unter ‚sonstiges‘ gaben 24 Teilnehmende Seminare (N=7), Projektarbeit (N=4), weiß nicht (N=4), Promotion (N=3), Praktikum (N=2), Forschung (N=1), Forschung und Lehre (N=1), Frauenförderpläne (N=1) und Mobilitätsprogramme (N=1) an.

5.2.2 Promotion als Personalentwicklungsinstrument

Die Frage 21 des Fragebogens beschäftigt sich mit dem Promotionsstatus der Teilnehmenden.

Hypothese 1.2 befasst sich mit der Promotion nach Fächergruppen. Dabei wird erwartet, dass die Gruppe Medizin/ Gesundheitswissenschaften prozentual mehr Promovierte aufweist, als andere Disziplinen.

Bei der Betrachtung der Fächergruppen (Frage 15) wurden die fehlenden Werte nicht berücksichtigt. Insgesamt wurden 60 Fälle (6,1%) von der Gesamtstichgruppe ausgeschlossen, da sowohl fehlende Werte bei der Angabe der Fächergruppe als auch bei dem Promotionsstatus (Frage 21) nicht einbezogen wurden (Anhang 8). Nachfolgend werden die Ergebnisse deskriptiv beschrieben.

Die Teilnehmenden aus den Agrarwissenschaften nehmen im Zuge der Erhebung den größten prozentualen Anteil der Promovierten mit 18,2% ein. Die Befragten aus den Naturwissenschaften stellen mit 17,3% den zweitgrößten Anteil von Personen mit einer abgeschlossenen Promotion, gefolgt von der Gruppe der Sozialwissenschaften mit 13,2%. Die Gruppe aus dem Bereich Medizin/ Gesundheitswesen nimmt mit 10,2% den vierten Rang unter den Teilnehmenden ein. Ingenieur- (4,0%), Kultur- (3,6%) und Wirtschaftswissenschaften (3,7%) weisen im Vergleich zu den anderen Disziplinen weniger promovierte Mitarbeitende aus. Neben den Agrarwissenschaften (68,2%) sind in der Gruppe der Ingenieurwissenschaften (58,1%) prozentual die meisten Nennungen derer vertreten, die nicht Vorhaben zu promovieren. Gesundheitswissenschaften (18,4%) und Rechtswissenschaften (28,6%) bilden prozentual den geringsten Anteil derer, die kein Promotionsvorhaben planen.

Bezugnehmend auf Hypothese 1.3 wird hinsichtlich der kooperativen Promotion (Frage 21) erwartet, dass der Anteil derer, die in Kooperation mit einer ausländischen Hochschule promovieren höher ist, als derer, die mit einer deutschen Hochschule kooperieren.

Bei der Durchführung gemeinsamer Promotionen mit deutschen Universitäten liegen die Sozialwissenschaften mit 18,7% vor den Naturwissenschaften mit 18,4%, den Wirtschaftswissenschaften mit 14,8% und den Kulturwissenschaften mit 14,3%. Bei der Promotionsdurchführung in Kooperation mit ausländischen Universitäten liegen die Wirtschaftswissenschaften mit 5,2% vorne. Platz 2 belegen die Naturwissenschaften mit 3,8%, Platz 3 die Gesundheitswissenschaften mit 2,0%, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften mit 1,8% und den Sozialwissenschaften mit 1,1%. Aus den Fächergruppen Agrar-, Kultur- und Rechtswissenschaften hat im Zuge der Erhebung kein Befragter/ keine Befragte angegeben in Kooperation mit einer ausländischen Hochschule zu promovieren.

Hinsichtlich der Hypothese 1.4 wird erwartet, dass die Gruppe mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag weniger Bereitschaft zur Promotion zeigt, als die Gruppe mit befristeten Arbeitsverträgen.

Neben der gesamten Stichgruppe bezüglich des Promotionsstatus (Frage 21) wurde ferner nach der Vertragsart (Frage 20) unterschieden. Aufgrund des Ausschlusses fehlender Werte kommt es in Bezug auf die Anzahl der Nennungen (Tabelle 7) zu leicht abweichenden Ergebnissen (Anhang 9).

68 (6,9%) der an der Umfrage Beteiligten verfügen über eine abgeschlossene Promotion. Bei denen mit einem unbefristeten Vertrag sind es 6,3%. 124 (12,7%) promovieren in Kooperation mit einer deutschen Universität, 22 (2,2%) in Kooperation mit

einer ausländischen Universität. In der Gruppe mit einem unbefristeten Vertrag promovieren 9 (2,8%) in Kooperation mit einer deutschen Universität und eine Person (0,3%) in Kooperation mit einer ausländischen Universität. 23 (2,3%) der Teilnehmenden aus der gesamten Stichgruppe pausieren derzeit oder haben das Promotionsvorhaben gänzlich abgebrochen. Bei denen mit einem unbefristeten Vertrag sind es 51 (16,1%) Befragte. 237 (24,2%) der befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden planen eine Promotion, haben aber noch nicht angefangen. Die nachfolgende Tabelle illustriert die Ergebnisse:

Tabelle 7: Promotionsstatus

Promotionsstatus	Gesamte Stichprobe		unbefristeter Vertrag		Befristeter Vertrag	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Ich habe eine Promotion abgeschlossen	68	7,3	20	6,3	47	7,7
Ich promoviere derzeit in Kooperation mit einer deutschen Universität	124	13,3	9	2,8	114	18,7
Ich promoviere derzeit in Kooperation mit einer ausländischen Universität	22	2,4	1	0,3	21	3,4
Ich habe meine Promotion abgebrochen/unterbrochen	23	2,4	8	2,5	14	2,3
Ich plane zu promovieren, habe aber noch nicht begonnen	237	25,3	51	16,2	182	29,8
Ich habe nicht vor zu promovieren	460	49,3	227	71,8	232	38,0
Gesamt	934	100,0	317	100,0	615	100,0

Quelle: Eigene Darstellung

Der größte Unterschied beider Gruppen ergibt sich bei dem Promotionsvorhaben. So haben in der Gesamtgruppe 460 Personen (46,9%) nicht vor zu promovieren, bei der Gruppe mit einem unbefristeten Vertrag sind es 277 (71,8%) Mitarbeitende. Von den 980 Befragten haben sich bei der Gesamtstichprobe 46 (4,7%) und eine(r) bei der Gruppe mit unbefristetem Vertrag der Antwort enthalten.

5.2.3 Aufgabenverantwortung und Strategieorientierung

Das folgende Unterkapitel befasst sich mit den Aspekten der Aufgabenverantwortung und der Strategieorientierung der Personalentwicklung an Fachhochschulen. Dabei werden die Hypothesen 1.5 und 1.6 beleuchtet.

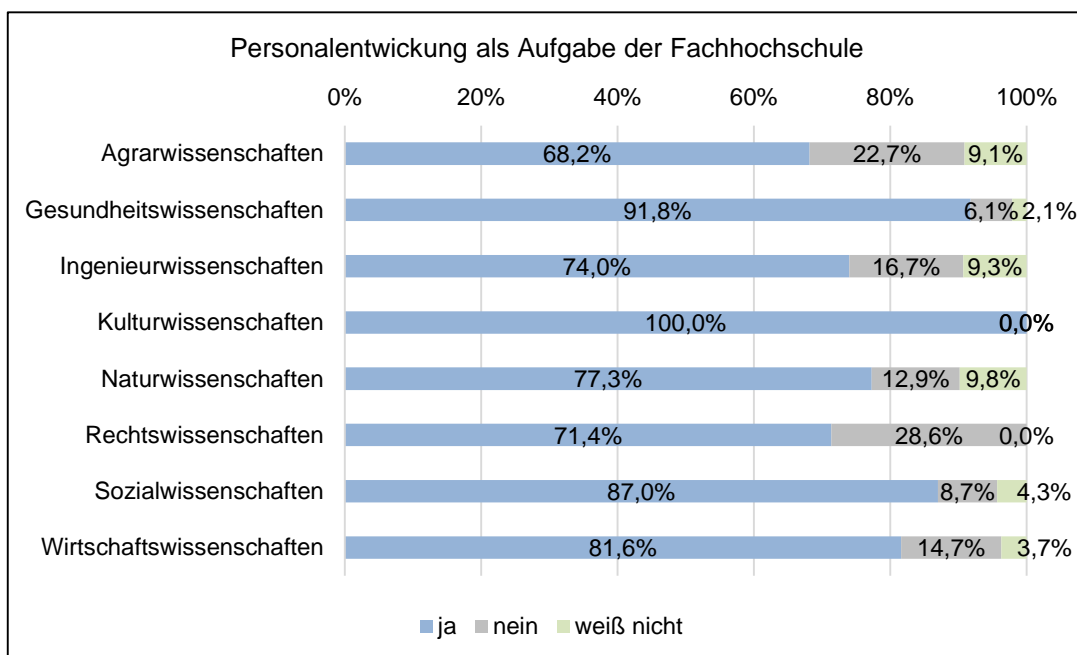
Hypothese 1.5 lässt erwarten, dass mehr als dreiviertel aller Befragten in allen Fächergruppen Angebote zur Personalentwicklung (Frage 3) als Aufgabe der Fachhochschulen betrachten.

Nach Meinung der Befragten ist es für 737 (77,9%) Aufgabe der Fachhochschule, Angebote zur beruflichen Orientierung bereitzustellen. 137 (14,0%) der Interviewten sehen es nicht als Aufgabe ihres Arbeitgebers. 72 (7,3%) haben mit ‚weiß nicht‘ geantwortet.

Um einen Vergleich innerhalb der Fächergruppen (Frage 15) zu ermöglichen, wurden Prozentangaben verwendet. Insgesamt konnten 920 Nennungen betrachtet werden, 6,1% wurden ausgeschlossen (Anhang 10).

Die nachfolgende Abbildung illustriert die Antworten differenziert nach Fächergruppen:

Abbildung 7: Aufgabe der Personalentwicklung



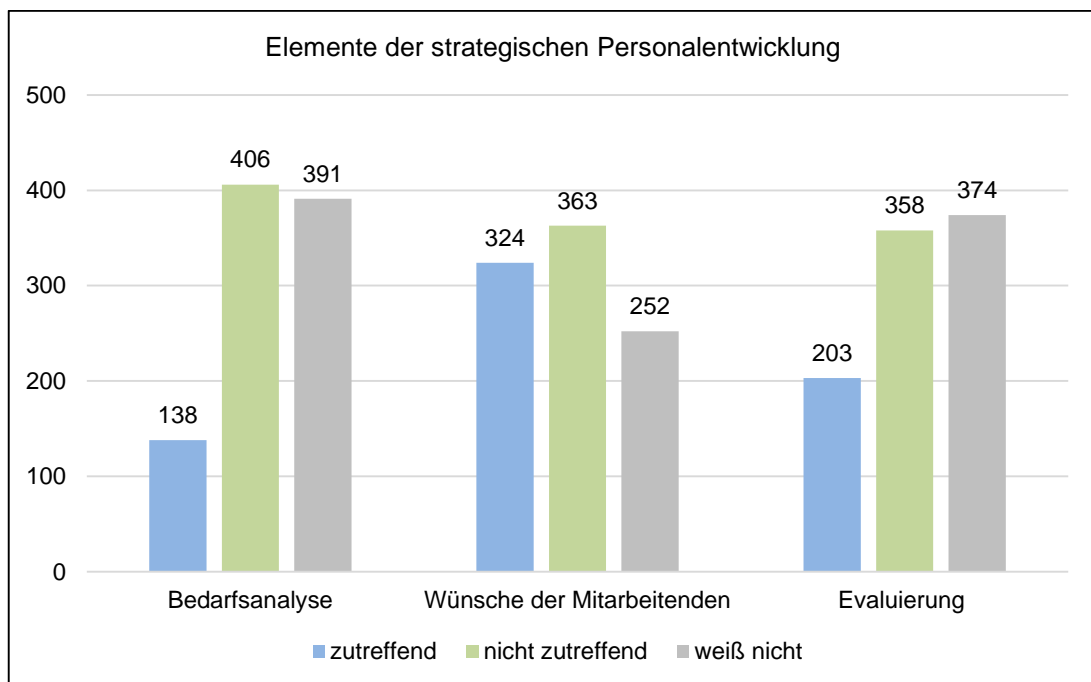
Quelle: Eigene Darstellung

Den größten Anteil (N=454) am Rücklauf bilden die Ingenieurwissenschaften. Innerhalb dieser Gruppe sehen 336 (74,0%) es als Aufgabe der Fachhochschule, Angebote zur beruflichen Orientierung wie beispielsweise die Karriere- und Laufbahnberatung bereitzustellen. 76 (16,7%) verneinten diese Frage, 42 (9,2%) der Teilnehmenden sind sich nicht schlüssig. Mehr als 80% der Befragten der Kultur- (N=28; 100%), Gesundheits- (N=45; 91,8%), Sozial- (N=80; 87%) und Wirtschaftswissenschaften (N=111; 81,8%) sehen es als Aufgabe der Fachhochschule, entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen. Bei den Teilnehmenden aus den Rechts- (N=5; 71,4%) und Agrarwissenschaften (N=15; 68,2%) waren unter 80% der Meinung, dass es Aufgabe der Fachhochschule ist, Angebote zur beruflichen Orientierung bereitzustellen.

Hinsichtlich der strategierorientierten Ausrichtung (Frage 2) wurde Hypothese 1.6 aufgestellt. Dabei wird erwartet, dass Bedarfsanalysen, Berücksichtigung der Wünsche der Mitarbeitenden und das Anpassen von Maßnahmen durch Evaluierung als Elemente der strategischen Personalentwicklung mehrheitlich nicht zutreffen.

Die Ergebnisse illustriert die nachfolgende Abbildung:

Abbildung 8: Strategische Personalentwicklung



Quelle: Eigene Darstellung

138 (14,1%) der Befragten gaben an, dass regelmäßige Bedarfsanalysen an der Fachhochschule stattfinden. 406 (41,4%) antworteten mit ‚nicht zutreffend‘ und 391 (39,9%) mit ‚weiß nicht‘. 45 (4,6%) Personen gaben keine Antwort auf diese Frage. In Bezug auf die Wünsche der Mitarbeitenden gaben 324 (33,1%) Akteure an, dass ihre Wünsche bei den Personalentwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Bei 363 (37,0%) der Teilnehmenden werden Wünsche nicht berücksichtigt. 252 (25,7%) der 980 Befragten wissen nicht, ob dies erfolgt. 41 (4,2%) beantworteten die Frage nicht. Die Evaluierung von Maßnahmen ist für 203 (20,7%) Befragte zutreffend, für 358 (36,5%) nicht zutreffend und 374 (38,2%) wissen nicht, ob eine Evaluierung durchgeführt wird oder nicht. Von den insgesamt 980 Teilnehmenden gaben 45 (4,5%) bei dieser Frage keine Antwort ab.

5.2.4 Lebensphasenanalyse

Hypothesen 1.7 und 1.8 betrachten die Lebensphasen der Mitarbeitenden. Dabei wird erwartet, dass die Mehrheit der Interviewten zwischen keinem und einem Jahr Berufserfahrung (Hypothese 1.7) und Hochschulzugehörigkeit (Hypothese 1.8) vorweisen. Der Fragebogen erfasst dies mit den Fragen 19 und 22.

Die nachfolgende Tabelle bezieht sich auf beide Hypothesen und illustriert die Berufserfahrung und Hochschulzugehörigkeit der untersuchten Gruppe:

Tabelle 8: Berufserfahrung und Dauer der Hochschulzugehörigkeit

Erfahrung in Jahren	Berufserfahrung		Jahre an der Hochschule	
	Häufigkeit (N)	Prozent	Häufigkeit (N)	Prozent
0 bis 1 Jahr	60	6,1	140	14,3
Über 1 bis 2 Jahre	96	9,8	172	17,6
Über 2 bis 3 Jahre	76	7,8	138	14,1
Über 3 bis 4 Jahre	93	9,5	98	10,0
Über 4 bis 5 Jahre	89	9,1	83	8,5
Über 5 Jahre	523	53,4	304	31,0
Keine Angabe	43	4,3	45	4,5
Gesamt	980	100,0	980	100,0

Quelle: Eigene Darstellung

Auf die Frage 22 antworteten mehr als die Hälfte (N=523, 53,4%) der Befragten, dass sie mehr als 5 Jahre Berufserfahrung nachweisen können. 96 (9,8%) Teilnehmende gaben über 1 bis 2 Jahre, 93 (9,5%) über 3 bis 4 Jahre, 89 (9,1%) über 4 bis 5 Jahre, 76 (7,8%) über 2 bis 3 Jahre und 60 (6,1%) gaben maximal 1 Jahr Berufserfahrung an. 43 (4,3%) gaben keine Antwort ab.

Bezogen auf Hypothese 1.8 gaben die Befragten folgende Jahre an Hochschulzugehörigkeiten an. 304 (31,0%) Mitarbeitende sind mehr als 5 Jahre, 172 (17,6%) über 1 bis 2 Jahre, 140 (14,3%) zwischen keinem und 1 Jahr, 138 (14,1%) über 2 bis 3 Jahre, 98 (10,0%) über 3 bis 4 Jahre und 83 (8,5%) über 4 bis 5 Jahre an der Fachhochschule beschäftigt.

5.3 Forschungsfrage 2: Karriereziele der Befragten

5.3.1 Berufliche Zielsetzungen

Die zweite Forschungsfrage wurde wie folgt formuliert:

- Welche Karriereziele streben wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen an?

Bezugnehmend darauf wurden die Hypothesen 2.1 und 2.2 entwickelt. Dabei wird erwartet, dass mehr als die Hälfte der Befragten aus der Gesamtstichprobe das Ziel verfolgt, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben und, dass mehr als die Hälfte derer, die eine wissenschaftliche Karriere verfolgen, die Professur als Ziel in den nächsten Jahren angeben.

Hinsichtlich der gewünschten Tätigkeit in 10 Jahren (Frage 6) gaben die Befragten an:

Tabelle 9: Karriereziel in 10 Jahren

Gewünschte Tätigkeit in 10 Jahren	Häufigkeit (N)	Prozent
Tätigkeit als Professor/In in einer Hochschule bzw. Forschungsrichtung	174	17,8
Tätigkeit als Wissenschaftler/In an einer Hochschule bzw. Forschungseinrichtung (nicht als Professor/In)	276	28,2
Tätigkeit in der Wissenschaft mit Forschungs- und Entwicklungsbezug	227	23,2
Tätigkeit in der Wirtschaft ohne Forschungs- und Entwicklungsbezug	69	7,0
Tätigkeit in der öffentlichen Verwaltung	67	6,8
Tätigkeit im Verband/ Gewerkschaft/ Partei/ Kirche	16	1,6
Tätigkeit im Bereich Kunst und Kultur	17	1,7
Tätigkeit im sozialen Bereich	24	2,4
Ich habe nicht vor, in 10 Jahren beruflich tätig zu sein	63	6,4
Sonstige	9	0,9
Keine Angabe	38	3,9
Gesamt	980	100,0

Quelle: Eigene Darstellung

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, streben 677 (69,2%) der Befragten eine Tätigkeit in Forschung und Entwicklung an, davon möchten 174 (17,8%) innerhalb der nächsten 10 Jahre die Professur erreichen. 196 (19,8%) Teilnehmende haben vor, innerhalb der nächsten 10 Jahre nicht mehr in der Wissenschaft tätig zu sein. Bei den 9 (0,9%) sonstigen Nennungen teilten 4 Personen (0,4%) mit, dass sie sich in den nächsten 10 Jahren selbstständig machen möchten.

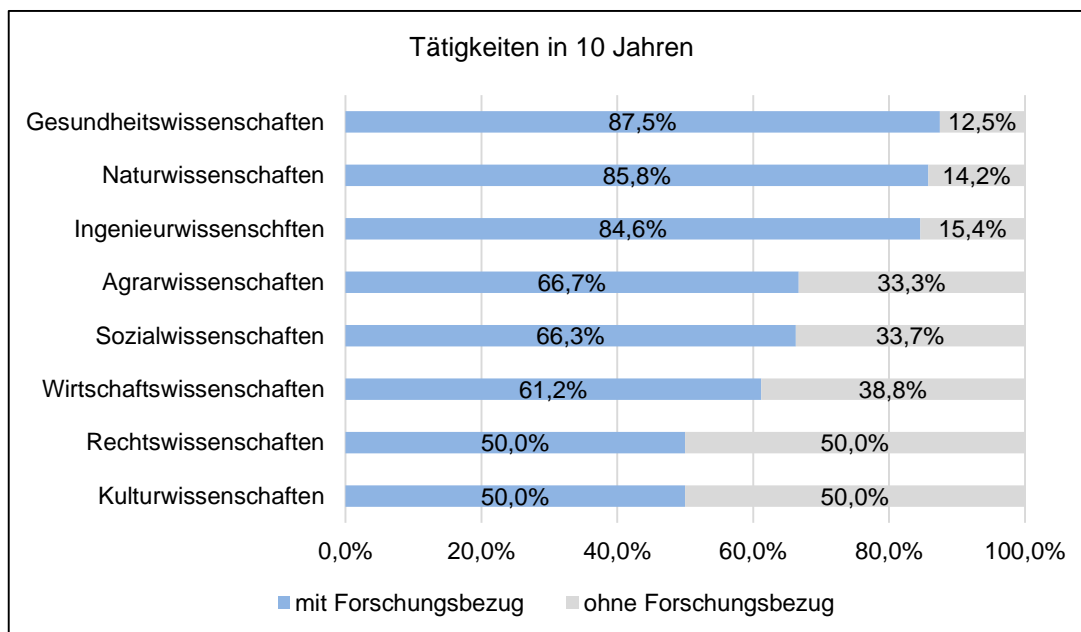
Bei der Hypothese 2.3 wird erwartet, dass in der Gruppe der Ingenieure weniger Befragte eine Forschungskarriere anstreben, als in den anderen Fächergruppen. Zur verbesserten Anschaulichkeit wurden zwei Gruppen, Tätigkeiten mit und ohne Forschungsbezug (Frage 6) gebildet. Die Tätigkeit als Professor/In sowie die Tätigkeiten Wissenschaft und Wirtschaft mit Forschungs- und Entwicklungsbezug wurden zu denen mit Forschungsbezug gezählt. Die Fälle mit ‚ich habe nicht vor, in den nächsten 10 Jahren tätig zu sein‘, ‚sonstige‘ und ‚keine Angabe‘ wurden ausgeschlossen. Auch jene, die bei ‚sonstiges‘ die Selbstständigkeit als Karriereziel angaben, wurden ausgeschlossen.

Die Befragten aus der Fächergruppe Gesundheitswissenschaften gaben prozentual mit den meisten Nennungen (N=42; 87,5%) an, dass sie in den nächsten 10 Jahren eine Tätigkeit mit Forschungs- und Entwicklungsbezug anstreben. Von diesen 42 Befragten (87,5%) streben 18 (37,5%) eine Tätigkeit als Professor/In, 19 (39,6%) eine Tätigkeit als Wissenschaftler/In und 3 Befragte (10,4%) eine Tätigkeit in der Wirtschaft mit Forschungs- und Entwicklungsbezug an.

In der Gruppe der Naturwissenschaften streben 109 Teilnehmende (87,5%) eine Tätigkeit mit Forschungsbezug innerhalb der nächsten 10 Jahre an. Davon möchten 23

(18,1%) auf das Karriereziel Professur hinarbeiten, 48 (37,8%) wünschen eine Tätigkeit mit Forschungsbezug an einer Hochschule und 38 (29,9%) eine Tätigkeit mit Forschungsbezug in einem Wirtschaftsprivatunternehmen. Abbildung 9 zeigt den Tätigkeitswunsch der Befragten bezogen auf die jeweiligen Fächergruppen (Frage 15).

Abbildung 9: Tätigkeitswunsch nach Fächergruppen



Quelle: Eigene Darstellung

Ferner lassen sich bei den Ingenieurwissenschaften 347 Nennungen (85,8%) für Tätigkeiten mit Forschungsbezug im Zuge der Erhebung vorfinden. 75 Mitarbeitende (18,3%) streben dabei die Professur an, 132 (32,2%) möchten an einer Hochschule mit Forschungs- und Entwicklungsbezug tätig sein und 140 (34,1%) möchten Forschungsaufgaben in Privatunternehmen wahrnehmen.

In der Fächergruppe Agrarwissenschaften gaben 14 (66,7%) Teilnehmende das Anstreben einer Forschungstätigkeit an. Davon nannten 11 (52,4%), dass sie eine Tätigkeit als Wissenschaftler/In an einer Hochschule und 3 (14,3%) eine Forschungstätigkeit in einem Unternehmen anstreben. Die Professur wurde in dieser Fächergruppe nicht genannt.

57 (66,3%) der befragten Sozialwissenschaftler/Innen streben eine Forschungstätigkeit innerhalb der nächsten 10 Jahre an, wovon 20 (23,3%) die Professur, 27 (31,4%) eine Forschungstätigkeit an einer Hochschule und 10 (11,6%) eine Forschungstätigkeit außerhalb der Hochschule anstreben.

In der Gruppe der Wirtschaftswissenschaften teilten 79 (61,2%) Teilnehmende mit, eine Tätigkeit mit Forschungsbezug anzustreben. 30 (23,3%) arbeiten auf das Karriereziel Professur hin, 25 (19,4%) Teilnehmende auf eine Forschungstätigkeit an einer

Hochschule und 24 (18,6%) Akteure bevorzugten eine Forschungstätigkeit in der Wirtschaft.

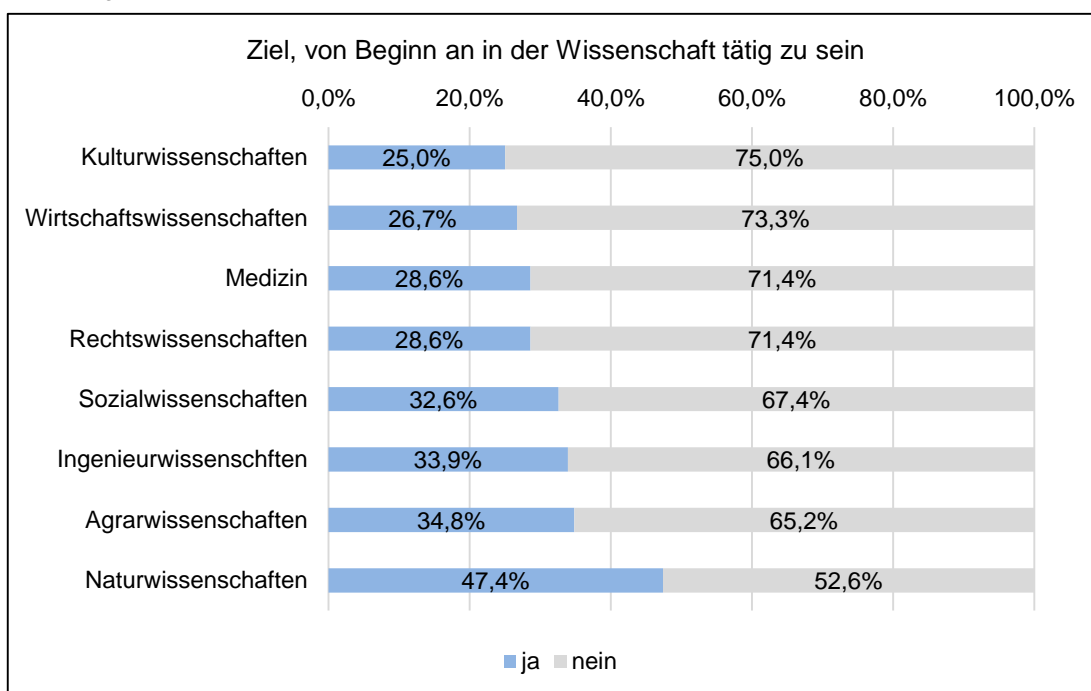
In der Gruppe der Rechts- und Kulturwissenschaften streben die Befragten im ausgewogenen Verhältnis Tätigkeiten mit und ohne Forschungsbezug an. Von den 14 (50,0%) befragten Kulturwissenschaftler/Innen streben 5 (17,9%) die Professur, 6 (21,4%) Forschungstätigkeiten an Hochschulen und 3 (10,7%) Forschungstätigkeiten außerhalb Hochschulen an. In der Gruppe der Rechtswissenschaften nannten je 1 Person (16,7%) eine Tätigkeit als Professor/In, als Wissenschaftler/In an einer Hochschule oder eine Forschungstätigkeit in einem Unternehmen.

5.3.2 Karriereziel Wissenschaft

Hypothese 2.4 stellt die Vermutung auf, dass mehr als die Hälfte der befragten Gesamtgruppe von Anfang an das Ziel hatte, in der Wissenschaft dauerhaft tätig zu sein. Dies soll sich auch in allen Fächergruppen mit nahezu ähnlichen Ergebnissen widerspiegeln.

Auf Frage 9 des Fragebogens, ob die Befragten von Beginn an das Ziel verfolgten in der Wissenschaft dauerhaft tätig zu sein, antworteten 321 (32,8%) mit ‚ja‘ und 624 (63,7%) mit ‚nein‘. 35 (3,5%) Teilnehmende beantworteten die Frage nicht. Darüber hinaus wurde nach Fächergruppen (Frage 15) differenziert, was die nachfolgende Abbildung verdeutlicht:

Abbildung 10: Berufswunsch Wissenschaft bei Karrierestart



Quelle: Eigene Darstellung

Um einen prozentualen Vergleich zwischen den Fächergruppen zu ermöglichen, wurden fehlende Werte ausgeschlossen.

Es zeigt sich, dass in allen Fächergruppen der Anteil derer, die von Beginn ihrer Karriere das Ziel verfolgten, dauerhaft in der Wissenschaft tätig zu sein, geringer ist. Deutliche Unterschiede zeigen sich dabei zwischen den Kulturwissenschaften und den Naturwissenschaften. So gaben 7 (25,0%) von 28 der Kulturwissenschaftler/Innen an, von Beginn das Ziel gehabt zu haben, dauerhaft in der Wissenschaft tätig zu sein. In der Gruppe der Naturwissenschaften waren dies 63 (47,4%) der 133 Befragten. 14 Akteure (28,6%) antworteten in der Gruppe der Medizin/ Gesundheitswissenschaften und 2 aus den Rechtswissenschaften, dass die Wissenschaft von Beginn an ihr Karriereziel gewesen sei. Den größten Rücklauf, bezogen auf die gesamte Stichprobe, bildeten die Ingenieurwissenschaften mit 457 Befragten, von denen 155 (33,9%) zustimmten. In der Gruppe der Agrarwissenschaften stimmten 8 (34,8%), in der Gruppe der Sozialwissenschaften 30 (32,6%) und in der Gruppe der Wirtschaftswissenschaften 36 (26,7%) Interviewte zu.

Bei Hypothese 2.5 wird erwartet, dass mehr Befragte aus der Gruppe mit Forschungsbezug von Beginn an eine wissenschaftliche Karriere verfolgen und weniger Befragte aus der Gruppe ohne Forschungsbezug diesen Karriereweg anstreben. Daher erfolgte eine Differenzierung zwischen denen, die in 10 Jahren eine wissenschaftliche Karriere anstreben und denen, die es nicht vorhaben (siehe Kapitel 5.3.1). 262 (39,5%) gaben in der Gruppe mit Forschungsbezug an, dass sie von Beginn ihrer Karriere das Ziel gehabt haben, dauerhaft in der Wissenschaft tätig zu sein. In der Gruppe ohne Forschungsbezug stimmten dem nur 161 (13,4%) zu.

5.3.3 Unsicherheiten in Wissenschaftskarrieren

Hypothese 2.6 beleuchtet die Karriereunsicherheit der Befragten. Dazu waren zuvor Analysen erforderlich, die nachfolgend beschrieben werden.

Für die Messgenauigkeit eines Tests lässt sich die Reliabilität heranziehen (Bortz & Döring, 2006, S. 86; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 86; Renner, Heydasch & Ströhlein, 2012, S. 55). Seitens der Literatur wird ein Wert (Cronbachs-Alpha) von mindestens $\alpha=0,7$ als akzeptabel erachtet (Brosius, 2011, S. 828). Zwar wurde ein valides Instrument eingesetzt, dennoch wurde es leicht modifiziert (Umpolung wurde weggelassen).

Die vier Items der Likert-Skala (1=trifft gar nicht zu, bis 5=trifft voll zu) wurden daher einer Reliabilitätsanalyse (fehlende Werte wurden ausgeschlossen) unterworfen. Cronbachs-Alpha beträgt $\alpha=0,840$. Die Ergebnisse sind der Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 10: Karriereunsicherheiten

	Ich bin mir unsicher, dass ich meine Karriereziele erreichen werde	Es ist für mich schwierig, meine beruflichen Ziele zu planen	Ich schätze meine beruflichen Ziele als unsicher ein	Ich mache mir häufig über meine berufliche Zukunft Gedanken
Mittelwert	2,96	3,19	2,86	3,28
Median	3,00	3,00	3,00	3,00
Modus	3	4	3	4
Standardabweichung	1,193	1,252	1,267	1,337

Quelle: Eigene Darstellung

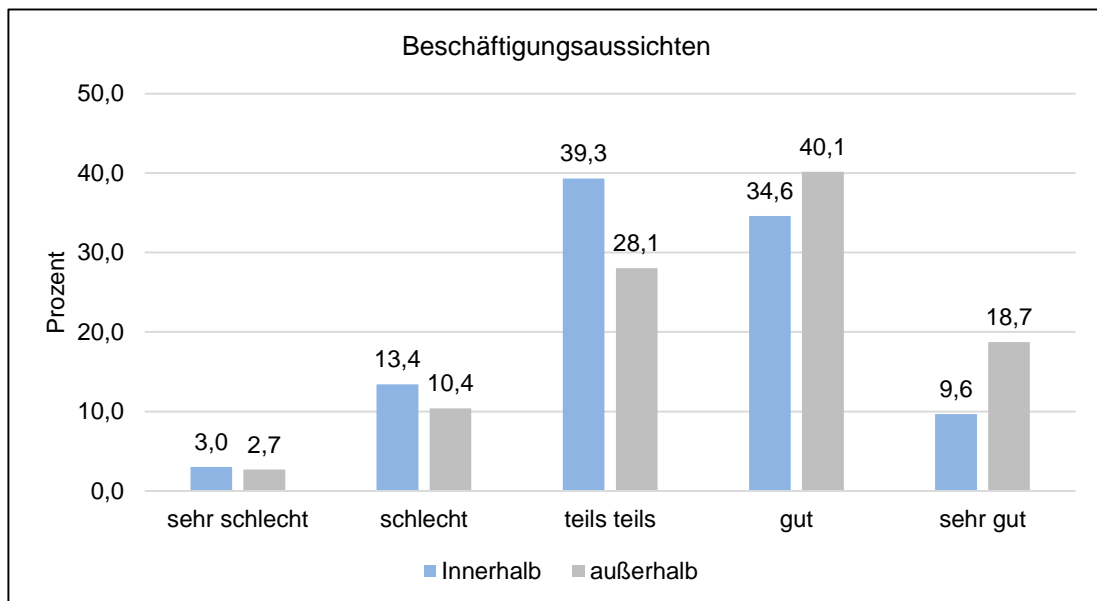
Hinsichtlich der Fragestellung, ob die Interviewten sich häufig Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen, wurde der höchste Mittelwert (3,28) erzielt. Der niedrigste Mittelwert wurde bei Frage 3 ‚Ich schätze meine beruflichen Ziele als unsicher ein‘ erzielt. Bei allen vier Fragen wurde ein Median von 3,00 ermittelt. Bei der ersten Frage zur Karriereunsicherheit stimmten 312 (33,3%) Befragte (voll) zu, 289 (30,9%) antworteten mit ‚teils teils‘ und 334 (35,7%) stimmten (gar) nicht zu, dass sie unsicher sind, die Karriereziele zu erreichen. Bei der Frage, ob es für die Teilnehmenden schwierig ist, die beruflichen Ziele zu erreichen, stimmten 423 (45,1%) Befragte zu. 220 (23,5%) waren sich nicht schlüssig und antworteten mit ‚teils teils‘ und 294 (31,4%) Interviewte stimmten der Frage nicht zu. 305 (32,8%) schätzen ihre beruflichen Ziele als unsicher ein, 384 (41,3%) als sicher und 240 (25,8%) antworteten mit ‚teils teils‘. 455 (48,6%) der Teilnehmenden machen sich häufig und 289 (30,9%) keine Gedanken über die beruflichen Ziele. 192 (19,6%) antworteten diesbezüglich mit ‚teils teils‘.

5.3.4 Chancenwahrnehmung

Bei Hypothese 2.7 wird erwartet, dass die Befragten aus allen Fächergruppen ihre Chancen innerhalb des Wissenschaftssystems schlechter einschätzen als außerhalb. In einer zweizeiligen Likert-Skala (von sehr schlecht bis sehr gut) sollten die Befragten angeben, wie diese die Beschäftigungsaussichten innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems mit ihrer Qualifikation einschätzen (Frage 13).

Die nachfolgende Abbildung illustriert die Ergebnisse aus der Erhebung:

Abbildung 11: Einschätzung der Karrierechancen



Quelle: Eigene Darstellung

Fehlende Werte wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen.¹⁴ 413 (44,2%) der Befragten schätzen die Beschäftigungsaussichten innerhalb des Wissenschaftssystems als ‚sehr gut‘ beziehungsweise als ‚gut‘ ein. Außerhalb des Wissenschaftssystems sind es 550 Befragte (58,8%). Als ‚teils teils‘ schätzen 367 (39,3%) innerhalb und 262 (28,1%) Interviewte außerhalb des Wissenschaftssystems ihre Beschäftigungsaussichten ein. 153 (16,4%) Teilnehmende sehen die Beschäftigungsaussichten in der Wissenschaft und 122 (13,1%) außerhalb der Wissenschaft als ‚schlecht‘ beziehungsweise ‚sehr schlecht‘.

Wird nach Fächergruppen differenziert, lässt sich im Mittelwertvergleich folgendes konstatieren: Bis auf die Fächergruppe der Medizin/ Gesundheitswissenschaften schätzen die befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden die Aussichten innerhalb des Wissenschaftssystems schlechter ein als außerhalb. In den Kultur- und Wirtschaftswissenschaften konnten die größten Unterschiede in den Mittelwerten festgestellt werden, die Abweichung beträgt im Mittelwert 0,37. Die Differenz der Standardabweichung liegt bei den Kultur- (0,017) und bei den Wirtschaftswissenschaften bei 0,1. Die geringste Abweichung der Mittelwerte ließ sich mit 0,23 in den Rechtswissenschaften feststellen (Standardabweichung -0,019).

¹⁴ Bei der Antwort lagen innerhalb des Wissenschaftssystems 47 (4,8%) und außerhalb des Wissenschaftssystems 46 (4,7%) fehlende Werte vor.

5.3.5 Lebens- und Karrierezielermittlung

Um die Teilfrage 2.1 zu beantworten, wurden die individuellen Lebens- und Karriereziele bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden abgefragt (Frage 7). Dazu wurde eine Itembatterie mit 20 Items eingesetzt.

Die Normalverteilung wurde mittels Kolmogorov-Smirnov-Test geprüft. Die einzelnen Items der Gesamtzufriedenheit und die der Einzelzufriedenheit weisen beide eine Signifikanz ($p < 0,05$) auf. Dies bedeutet, dass keine Normalverteilung vorliegt (Fromm, 2012, S. 29; Paier, 2010, S. 132).

Im Rahmen der Masterarbeit wurde auf ein valides Instrument zurückgegriffen, dennoch wurde dieses auf den Kontext der Fachhochschulen leicht modifiziert, so dass der Fragebogen hinsichtlich der Reliabilität geprüft wird.

Die interne Konsistenz weist einen Wert (Cronbachs-Alpha) von $\alpha = 0,798$ auf. Der Schwierigkeitsindex liegt zwischen 0,2 und 0,8. Demnach ist kein Item zu schwer oder zu leicht (Bühner, 2006, S. 140).

Die Ermittlung der Reliabilität stellt jedoch kein Ersatz für die Durchführung einer Faktorenanalyse¹⁵ dar (Beauducel & Leune, 2014, S. 101). Eine Normalverteilung wird nicht als zwingende Voraussetzung erachtet (Bühner, 2006, S. 191 f.)

Bei der Trennschärfe fällt das Item ‚Kinder haben‘ niedrig aus. Die Item-Skala-Statistik zeigt eine korrigierte Korrelation von 0,242 an. Wenn das Item weggelassen wird, erhöht sich Cronbachs-Alpha von 0,798 auf 0,803. Aus diesem Grund wurde das Item ‚Kinder haben‘ gelöscht. Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse und eine anschließende Varimax-Rotation durchgeführt. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung beträgt 0,766. Dies lässt sich als ‚mittelprächtigt‘ bezeichnen (Janssen & Laatz, 2013, S. 574). Der Bartlett-Test auf Sphärizität ($\chi^2(171) = 6512,707$, $P < 0,001$) ist signifikant und lässt die Interpretation zu, dass in der Grundgesamtheit einige Variablen miteinander korrelieren. Dies bekräftigt die Entscheidung zur Durchführung einer Faktorenanalyse (Fromm, 2012, S. 65).

¹⁵ Statistische Material einschließlich rotierender Komponentenmatrix, Trennschärfe, Screeplot usw. siehe Anhang 13

Insgesamt werden sechs Faktoren mit einem Eigenwert > 1 extrahiert, welche insgesamt eine Varianz von mehr als 68% erklären. Somit ergeben der Screeplot und die rotierende Komponentenmatrix sechs Faktoren, welche der Tabelle zu entnehmen sind:

Tabelle 11: Faktorenmodell zu Berufs- und Lebenszielen

Code	Einzelitem	Faktorenbezeichnung
ZI02_06	Herausfordernde Aufgaben erfüllen	Kreativ sein ($\alpha=0,830$)
ZI02_02	Lösen komplizierter Aufgaben	
ZI02_09	An neuen Dingen mitwirken	
ZI02_01	Neues entwickeln und erfinden	
ZI01_17	Das Leben in vollen Zügen genießen	Freizeitorientiert ($\alpha=0,874$)
ZI02_20	Gute Work-Life-Balance	
ZI02_14	Viel Freizeit haben	
ZI02_19	Viel Zeit mit Familie/ Freunde verbringen.	
ZI02_07	Hohes gesellschaftliches Ansehen	Führung/ Management ($\alpha=0,730$)
ZI02_10	Führen und Anleiten von Menschen	
ZI02_05	Hohes Ansehen im Aufgabenbereich	
ZI02_04	In Führungsposition arbeiten	
ZI02_12	Gute Aufstiegsmöglichkeiten haben	Karriereorientiert ($\alpha=0,753$)
ZI02_11	Gute Verdienstmöglichkeiten haben	
ZI02_18	Viel Geld verdienen	
ZI02_13	Eine sichere Zukunft haben	Berufliche Sicherheit ($\alpha=0,875$)
ZI02_15	Einen sicheren Arbeitsplatz haben	
ZI02_03	Sein eigener Chef/in sein	Autonomieorientierung ($\alpha=0,594$)
ZI02_08	Die Arbeit selbstständig planen und einteilen	

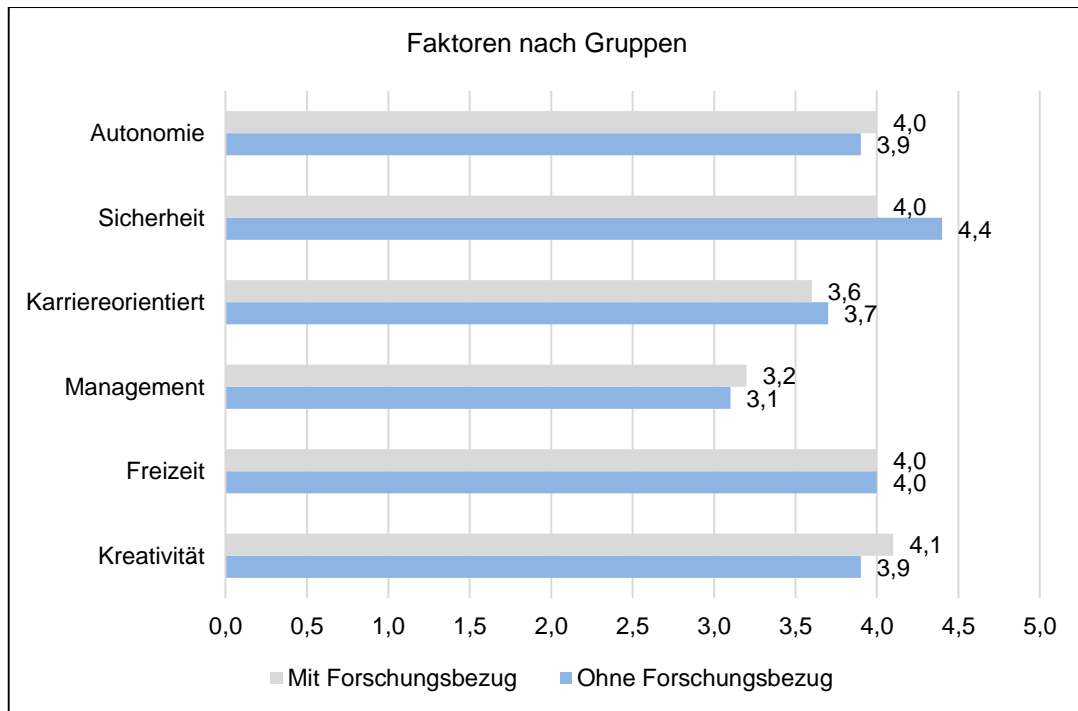
Quelle: Eigene Darstellung

In der Ursprungsstudie ließen sich die Faktoren Karriereorientierung, Kreativ sein, Berufliche Sicherheit, Freizeit-, Autonomie- und Familienorientierung den einzelnen Items überordnen. Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurden die Faktoren Autonomieorientierung und berufliche Sicherheit übernommen. Die ursprünglichen Faktoren der Freizeit- und Familienorientierung ließen sich nach Sichtung der rotierenden Komponentenmatrix zu einem Faktor zusammenfassen. Die größten Unterschiede finden sich bei der Karriereorientierung, deren Einzelitems sich zu dem Faktor Führung und Management verdichteten.

Teilfrage 2.2 befasst sich mit den Unterschieden der Befragten, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben und denen, die keine anstreben, bezüglich der Berufs- und Lebensziele.

Die extrahierten Faktoren wurden anschließend einem Gruppenvergleich unterzogen. Dabei wurden die, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben mit denen, die keine anstreben, verglichen (vgl. Kapitel 5.3.1). Die Abbildung 12 illustriert das Ergebnis:

Abbildung 12: Berufs- und Lebensziele nach Gruppen



Quelle: Eigene Darstellung

Es zeigt sich, dass im Mittelwertvergleich beide Gruppen nahe beieinander liegen. Den geringsten Bezug nimmt dabei der Faktor Managementorientierung ein. Die Gruppe derer, die keine wissenschaftliche Karriere verfolgen, erzielte höhere Werte als der Faktor Sicherheit. Hier verzeichnen sich die größten Gruppenunterschiede, gefolgt von dem Faktor Kreativität.

5.4 Forschungsfrage 3: Zufriedenheitsanalyse

5.4.1 Vorgehensweise und Ermittlung der Gesamtzufriedenheit

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der dritten Forschungsfrage, die folgendermaßen formuliert wurde:

- Wie sieht die Zufriedenheit der Mitarbeitenden an Fachhochschulen aus?

Im Fragebogen wurden zwei Bereiche, die Gesamtzufriedenheit (Frage 4) und die Einzelzufriedenheit (Frage 5) mit Hilfe einzelner Items, erfasst. Neben der Beantwortung der Teilfrage 3.1, inwieweit sich Faktoren extrahieren lassen und welche es sind, wird zunächst deskriptiv die Vorgehensweise beschrieben, deren Ergebnisse für den weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind.

Eine Prüfung der Normalverteilung nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test ergab, dass keine Normalverteilung vorliegt ($p < 0,05$).

Im Rahmen der Masterarbeit wurde zwar ein valider Fragebogenabschnitt zur Messung der Arbeitszufriedenheit verwendet, dennoch wurde dieser auf den Kontext der Fachhochschulen leicht modifiziert. Aus diesem Grund wurde das eingesetzte Instrumentarium auf seine Reliabilität überprüft.

Bei der Reliabilitätsanalyse der drei Items der Gesamtzufriedenheit wurde ein Cronbachs-Alpha von $\alpha = 0,77$ ermittelt, die Prüfung der 18 Items der Arbeitszufriedenheit ergaben einen Wert von $\alpha = 0,885$. Die Items der Gesamtzufriedenheit ließen sich einem eindeutigen übergeordneten Faktor in einer Hauptkomponentenanalyse zuordnen.¹⁶

Die Tabelle zeigt die Ergebnisse aus der Erhebung zur Gesamtzufriedenheit:

Tabelle 12: Ermittlung der Gesamtzufriedenheit

	Zufrieden mit der beruflichen Situation	Wesentliche berufliche Dinge wurden erreicht	Berufliche Laufbahn ändern
Mittelwert	3,49	3,37	3,05
Median	4,00	3,00	3,00
Modus	4	4	4
Standardabweichung	1,078	1,092	1,226

Quelle: Eigene Darstellung

Fehlende Werte wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen.¹⁷ Hinsichtlich der Gesamtzufriedenheit wurde bei allen drei Fragen ein Mittelwert über 3 ermittelt. 532 Befragte stimmten bei Frage 1 der fünfstufigen Likert-Skala ‚voll zu‘ oder ‚zu‘, dass sie mit der beruflichen Situation zufrieden sind. 235 Teilnehmende antworteten mit ‚teilweise‘ und 179 stimmten ‚gar nicht‘ oder ‚nicht‘ zu. Frage 2 hinterfragt, ob die Teilnehmenden die wesentlichen Dinge erreicht haben, die sie sich für ihre berufliche Situation wünschten. Dem stimmten 461 Befragte ‚voll zu‘ beziehungsweise ‚zu‘, 267 ‚teilweise‘ und 218 stimmten ‚(gar) nicht‘ zu. 349 Teilnehmende würden ihre berufliche

¹⁶ Statistische Material einschließlich rotierender Komponentenmatrix, Trennschärfe, Screeplot usw. siehe Anhang 12

¹⁷ Bei den ersten beiden Fragen haben jeweils 34 (3,5%) und bei der dritten Frage 37 (3,8%) der Teilnehmenden nicht geantwortet haben.

Laufbahn nochmal neu beginnen, 204 waren sich diesbezüglich nicht sicher und antworteten mit ‚teilweise‘ und 390 würden nichts ändern. Bei der ersten Frage wurde ein Median von 4,00, bei Frage 2 und 3 ein Median von jeweils 3,00 errechnet. Bei allen Fragen liegt der Modus bei 4. Die geringste Standardabweichung mit 1,078 liegt bei Frage 2, die größte bei Frage 3 mit 1,226.

Die Ermittlung der Reliabilität stellt, wie bereits erwähnt, keinen Ersatz für die Durchführung einer Faktorenanalyse dar (Beauducel & Leune, 2014, S. 101). Diesbezüglich wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, die nachfolgend in ihren wesentlichen Elementen beschrieben wird.

Die Hauptkomponentenanalyse wurde mittels Varimax-Rotation durchgeführt. Das Kaiser-Mayer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung beträgt 0,902. (Janssen & Laatz, 2013) beschreiben Werte über 0,9 als „fabelhaft“ (S. 574). Der Bartlett-Test auf Sphärität ($\chi^2(153) = 5932,273$, $P < 0,001$) ist signifikant und lässt vermuten, dass in der Grundgesamtheit einige Variablen korrelieren. Dieses Ergebnis begrüßt die Durchführung einer Faktorenanalyse (Fromm, 2012, S. 65).

Zwischen 0,2 und 0,8 liegen die Items bei der Ermittlung des Schwierigkeitsindex. Dies bedeutet, dass kein Item zu schwer oder zu leicht ist (Bühner, 2006, S. 140). Die Trennschärfe aller Items liegt zwischen 0,4 bis 0,7 und kann als mittel bis hoch bezeichnet werden (Bühner, 2006, S. 140). Aus diesem Grund wurde kein Item gelöscht. Insgesamt wurden vier Faktoren mit einem Eigenwert > 1 extrahiert, die insgesamt eine Varianz von mehr als 58% aufweisen. Unter Hinzunahme der rotierenden Komponentenmatrix ließen sich vier übergeordnete Faktoren ermitteln, die nachfolgend vorgestellt werden:

Tabelle 13: Faktorenanalyse Arbeitszufriedenheit

Einzelitems	Faktor	Cronbachs-Alpha
Arbeitsbedingungen, Arbeitsklima, Arbeitsorganisation, Ausstattung mit Arbeitsmitteln, Förderung durch den Vorgesetzten, Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, Möglichkeit zur fachlichen Weiterbildung, Tätigkeitsinhalte	Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen	$\alpha=0,853$
Aufstiegsmöglichkeiten, berufliche Position, Gehalt, Möglichkeit zur Promotion, Qualifikationsangemessenheit	Karriereorientierung	$\alpha=0,725$
Familienfreundlichkeit, Umfang/ Länge der Arbeitszeit, Work-Life-Balance	Freizeitorientierung	$\alpha=0,777$
Arbeitsplatzsicherheit, Planbarkeit der Karriere	Sicherheitsorientierung	$\alpha=0,541$

Quelle: Eigene Darstellung

In der Ursprungsstudie ließen sich die Faktoren ‚Bedingung und Inhalte der Arbeit‘, ‚zeitliche Rahmenbedingungen der Arbeit‘, ‚Planbarkeit der Beschäftigung‘ und ‚Erträge der Arbeit‘ zuordnen (Jaksztat et al., 2010, S. 16).

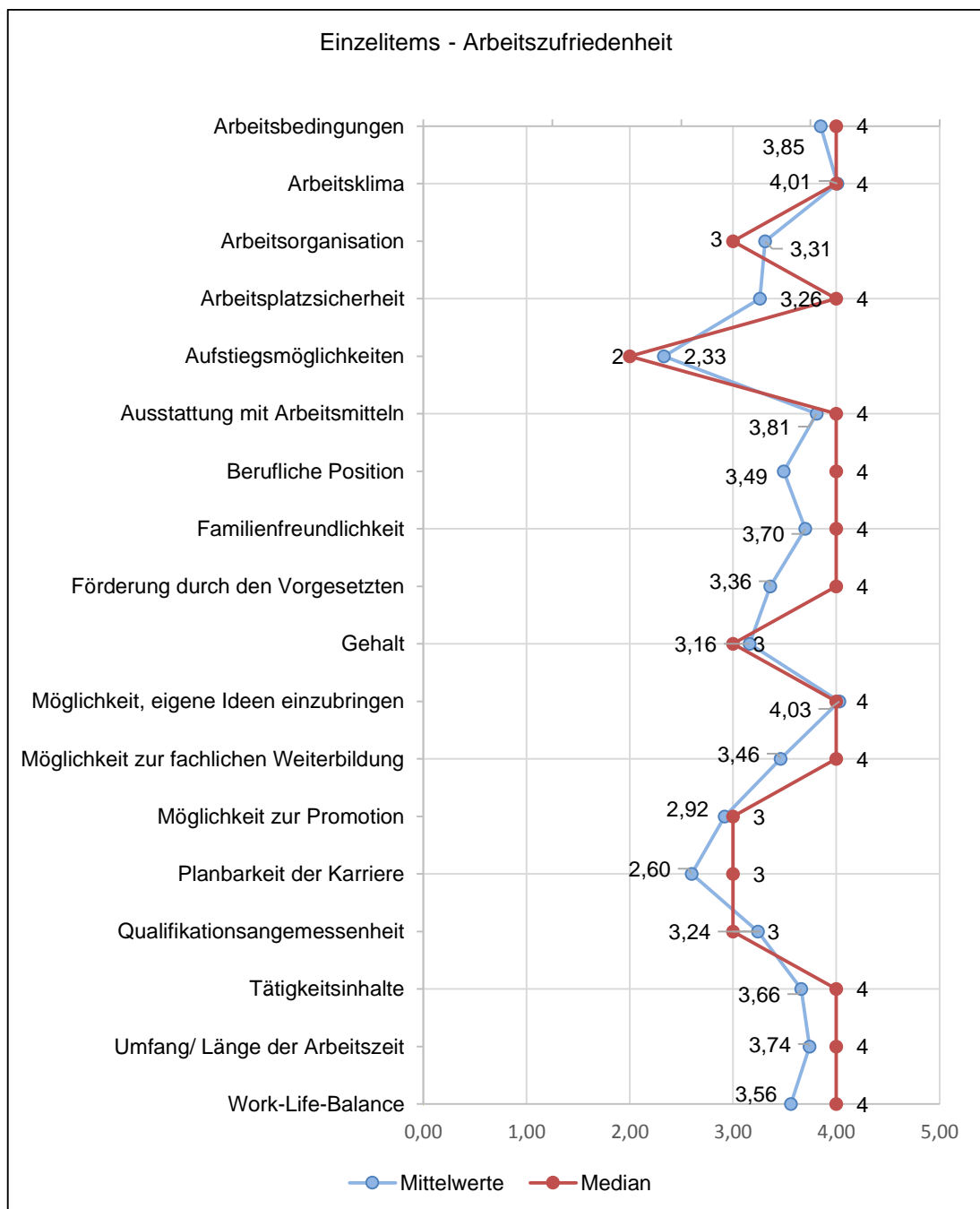
Dem ersten Faktor ‚Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen‘ konnten nahezu die gleichen Items zugeordnet werden. Auch die Änderung des Items ‚Förderung durch den Betreuer‘ durch ‚Förderung durch den Vorgesetzten‘ hatte wenig Auswirkungen. Dem Item ‚Arbeitsorganisation‘ wurden Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen zugeordnet, statt es wie in der Ursprungsstudie dem Faktor zeitliche Rahmenbedingungen zuzuordnen. Auch wurde das Item ‚Qualifikationsangemessenheit‘ nicht dem Faktor ‚Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen‘ nach Durchsicht der rotierenden Komponentenmatrix zugeordnet, sondern dem Faktor ‚Karriereorientierung‘. Dort findet sich auch das hinzugefügte Item ‚Möglichkeit zur Promotion‘ wieder. Die Items ‚Aufstiegsmöglichkeiten‘, ‚berufliche Position‘, ‚Gehalt‘ wurden ferner dem neuen Faktor ‚Karriereorientierung‘ aufgrund der Komponentenmatrix zugeordnet. Änderungen im Vergleich zur durchgeführten Studie im Jahre 2010 ergeben sich vor allem in den Faktoren Karriere- und Freizeitorientierung sowie Sicherheit und Stabilität.

5.4.2 Arbeitszufriedenheit und Gestaltungsansätze

Teilfrage 3.2 geht der Frage nach, welche Kriterien sich besonders positiv/ negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirken (Anhang 14). Die höchste Zufriedenheit erfährt das Item ‚Möglichkeit eigene Ideen einzubringen‘ (Mittelwert=4,03, Median=4,00, Modus=4, Standardabweichung=0,982, N=948). Das ‚Arbeitsklima‘ (Mittelwert=4,01, Median=4,00, Modus=4, Standardabweichung=1,009, N=948) belegt Platz zwei und das Item ‚Arbeitsbedingungen‘ (Mittelwert=3,85, Median=4,00, Modus=4, Standardabweichung=1,009, N=950) folgt auf Platz drei. ‚Aufstiegsmöglichkeiten‘ (Mittelwert=2,33, Median=2,00, Modus=3, Standardabweichung=1,056, N=939) und ‚Gehalt‘ (Mittelwert=3,16, Median=3,00, Modus=4, Standardabweichung=1,083, N=948) finden sich auf den letzten Plätzen der Arbeitszufriedenheit wieder.

Das nachfolgende Schaubild zeigt die Ergebnisse:

Abbildung 13: Einzelitems Arbeitszufriedenheit



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 13 illustriert die Ergebnisse der Einzelitems. Die blaue Line zeigt den Mittelwert, die rote den Median.¹⁸

¹⁸ Für den Vergleich von Mittelwerten eignen sich darüber hinaus die Zunahme des Median (Ghanbari, 2002, S. 135).

5.4.3 Auswirkungen auf Einzelbereiche

Teilfrage 3.3 beleuchtet den Einfluss einzelner Items auf die Arbeitszufriedenheit. Dazu wurde eine lineare Regressionsanalyse (Anhang 15) durchgeführt, die keine Normalverteilung voraussetzt (Schlittgen, 2013, S. 16).

Der Koeffizient (β) drückt aus, wie hoch der Zusammenhang zwischen den einzelnen Merkmalen ist. Der Maximalwert beträgt 1, beziehungsweise -1 bei stark negativen Zusammenhängen. Der Wert 0 bedeutet, es besteht zwischen den Variablen kein Zusammenhang (Schendera, 2014, S. 59). Den größten Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit¹⁹ der Mitarbeitenden nehmen die berufliche Position ($\beta=0,174$), die Arbeitsbedingungen ($\beta=0,151$) und die Planbarkeit der Karriere ($\beta=0,123$) ein. Das Arbeitsklima wirkt sich kaum auf die Gesamtzufriedenheit aus ($\beta=0,006$). Das Gehalt ($\beta=-0,10$), die Ausstattung mit Arbeitsmitteln ($\beta=-0,070$) und die Familienfreundlichkeit ($\beta=-0,064$) wirken sich negativ aus.²⁰ Dies bedeutet, dass eine Zunahme dieser Faktoren sich negativ auf die Gesamtzufriedenheit auswirken würde. Bei den ermittelten Faktoren zeigt sich, dass die Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte sich am stärksten auf die Gesamtzufriedenheit auswirken. Der Faktor Freizeitorientierung hat am wenigsten Einflussnahme.

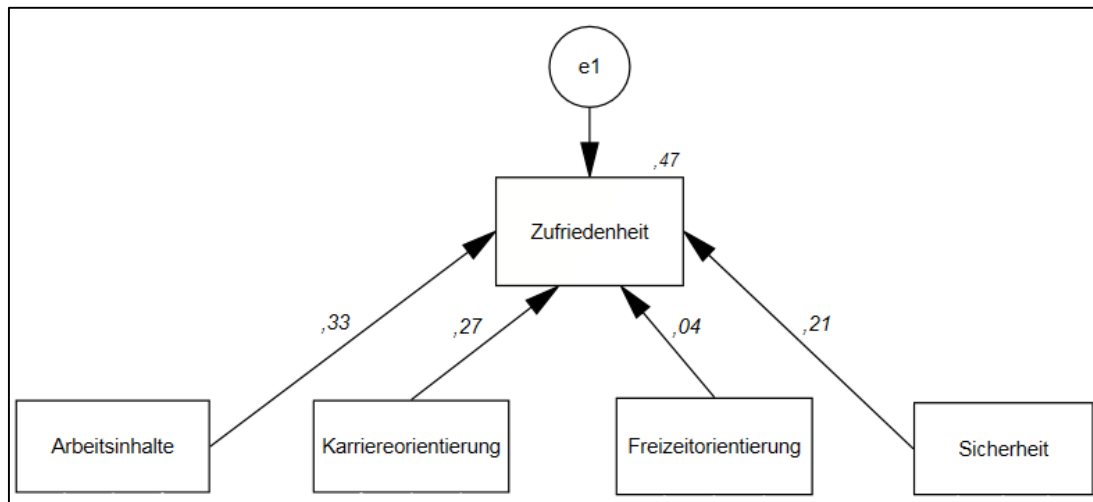
Eine weitere Betrachtung (Teilfrage 3.4) ist der Zusammenhang der extrahierten Faktoren auf die Gesamtzufriedenheit zwischen den Gruppen ‚mit Forschungsbezug‘ und ‚ohne Forschungsbezug‘. Mit Hilfe von SPSS AMOS wurde dazu ein Modell aufgestellt. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde eine vereinfachte Pfadanalyse durchgeführt. Die ‚Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte‘ wirken sich am stärksten auf die Arbeitszufriedenheit bei den Forschenden aus ($\beta=0,33$). Bei denen, die weniger eine Hochschulkarriere anstreben, wirken sich die Faktoren ‚Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte‘ sowie ‚Karriereorientierung‘ gleich stark auf die Gesamtzufriedenheit aus ($\beta=0,31$). In der Gruppe mit Forschungsbezug beträgt der Koeffizient $\beta=0,27$ bei der ‚Karriereorientierung‘. Bei dem Faktor ‚Freizeitorientierung‘ lassen sich keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen feststellen. Insgesamt wirkt sich die ‚Freizeitorientierung‘ minimal auf die Gesamtzufriedenheit aus ($\beta=0,04$). Der Faktor ‚Sicherheit und Stabilität‘ zeigt in der Gruppe mit Forschungsbezug einen höheren Einfluss ($\beta=0,21$) auf die Gesamtzufriedenheit als in der Gruppe, die keine Hochschulkarriere anstreben ($\beta=0,19$).

¹⁹ Dazu wurden die drei Items der Gesamtzufriedenheit addiert und durch deren Anzahl dividiert, so dass die Gesamtzufriedenheit Werte zwischen 1-5 aufweist (zusammengefasste Gesamtzufriedenheit).

²⁰ In der Studie der HIS waren die Ausstattung mit Arbeitsmitteln, Umfang und Länge der Arbeitszeit sowie die Familienfreundlichkeit mit negativen Auswirkungen behaftet.

Auf die Darstellung der Korrelationen zwischen den Faktoren wird im Zuge dieser Masterarbeit nicht näher eingegangen. Das nachfolgende Strukturgleichungsmodell dient einem ersten Diskussionsvorschlag. Abbildung 15 illustriert die Ergebnisse der Gruppe, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben:

Abbildung 14: Auswirkungen der Faktoren auf die Zufriedenheit



Quelle: Eigene Darstellung

Die Abbildung zeigt die standardisierten Koeffizienten zwischen den Faktoren (unabhängige Variablen) und der Gesamtzufriedenheit (abhängige Variable).

5.5 Forschungsfrage 4: Kriterien und Hürden

5.5.1 Karrierekriterien

Die vierte Forschungsfrage beleuchtet die Kriterien für eine wissenschaftliche Karriere an einer Fachhochschule und ermittelt Hürden. Zur Beantwortung der Teilfrage 4.1 wurden die Befragten gebeten, zehn aufgeführte Kriterien der Wichtigkeit von 1-10 zu zuordnen. Für die Datenauswertung wurde sich an ähnlichen Auswertungsverfahren²¹ orientiert (Keuschen & Marner, 2015, o.S.).

Für den ersten Rang wurden zehn Punkte, für den zweiten neun, für den dritten acht usw. vergeben. Der letzte Rang erhielt einen Punkt. Dies wurde mit der Anzahl der Nennungen multipliziert. Fehlende Werte wurden für die nachfolgenden Berechnungen ausgeschlossen.

²¹ Ferner wurde auch ein Mittelwertvergleich durchgeführt, der zu ähnlichen Ergebnissen führte.

Das Ergebnis illustriert die nachfolgende Tabelle:

Tabelle 14: Ranking der Karrierefaktoren

Platz	Kriterium	Punkte
1.	Fachliche Kompetenz	7.732
2.	Berufserfahrung in der Wirtschaft	6.180
3.	Didaktik, Lehrerfahrung	6.051
4.	Abgeschlossene Promotion	5.815
5.	Eingeworbene Drittmittel, Projekterfahrung	5.079
6.	Soziale Netzwerke und Kontakte	4.978
7.	Publikationen (Qualität und Quantität)	4.806
8.	Führungserfahrung	4.477
9.	Alter	2.728
10.	Geschlecht	1.804

Quelle: Eigene Darstellung

Für die Befragten erscheint das Kriterium fachliche Kompetenz besonders wichtig, sodass es mit 7.536 Punkten den ersten Platz einnimmt. Es folgen auf Platz zwei Berufserfahrung in der Wirtschaft mit 6.180 Punkten, Didaktik und Lehrerfahrung mit 6.051 Punkten sowie eine abgeschlossene Promotion mit 5.815 Punkten. Der letzte Platz mit 1.786 Punkten nimmt das Geschlecht ein.

In Bezug auf Teilfrage 4.2 wurde untersucht, ob sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Karrierefaktoren ergeben. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden wurde, damit es zu keiner Verzerrung der Ergebnisse kommt, zuvor das Ranking differenziert nach Geschlechtern durchgeführt. Sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Teilnehmenden liegt die fachliche Kompetenz auf Platz 1. Das Kriterium abgeschlossene Promotion nimmt bei den weiblichen Befragten Platz 2 ein und bei den männlichen Platz 4. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Befragten:

Tabelle 15: Karrierefaktoren nach Geschlecht

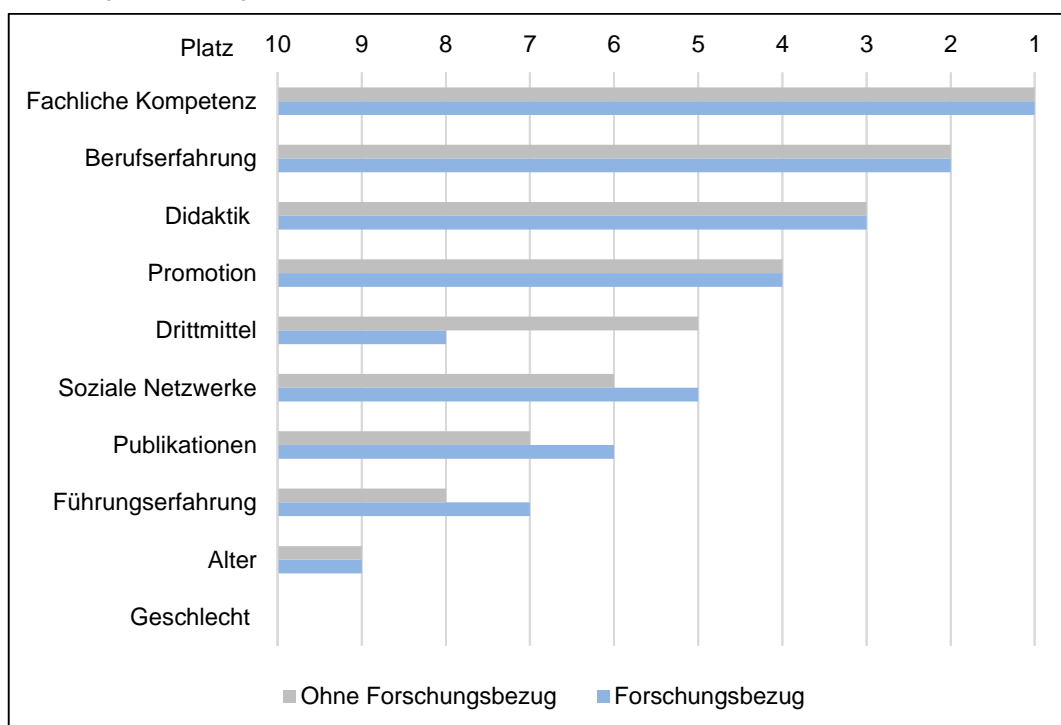
Kriterium	Platz männlich	Platz weiblich
Fachliche Kompetenz	1.	1.
Berufserfahrung in der Wirtschaft	2.	3.
Didaktik, Lehrerfahrung	3.	4.
Abgeschlossene Promotion	4.	2.
Eingeworbene Drittmittel, Projekterfahrung	6.	5.
Soziale Netzwerke und Kontakte	7.	6.
Publikationen (Qualität und Quantität)	5.	7.
Führungserfahrung	8.	8.
Alter	10.	9.
Geschlecht	9.	10.

Quelle: Eigene Darstellung

Für die Berechnung eines Korrelationskoeffizienten nach Pearson wird eine Normalverteilung vorausgesetzt. Liegt eine solche nicht vor, sollte beispielsweise auf die Methode nach Spearman zurückgegriffen werden (Raithel, 2008, S. 157; Schendera, 2014, S. 7). In diesem Fall wurde die Korrelation nach Spearman berechnet, die einen Korrelationskoeffizienten zwischen den Gruppen von $r_s=0,901$ ($p<0,001$, zweiseitig) aufweist.

Teilfrage 4.3 befasst sich mit dem unterschiedlichen Kriterienranking zwischen denen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben und denen, die eine solche nicht anstreben. Das nachfolgende Diagramm illustriert die Ergebnisse:

Abbildung 15: Ranking der Karrierefaktoren nach Gruppe



Quelle: Eigene Darstellung

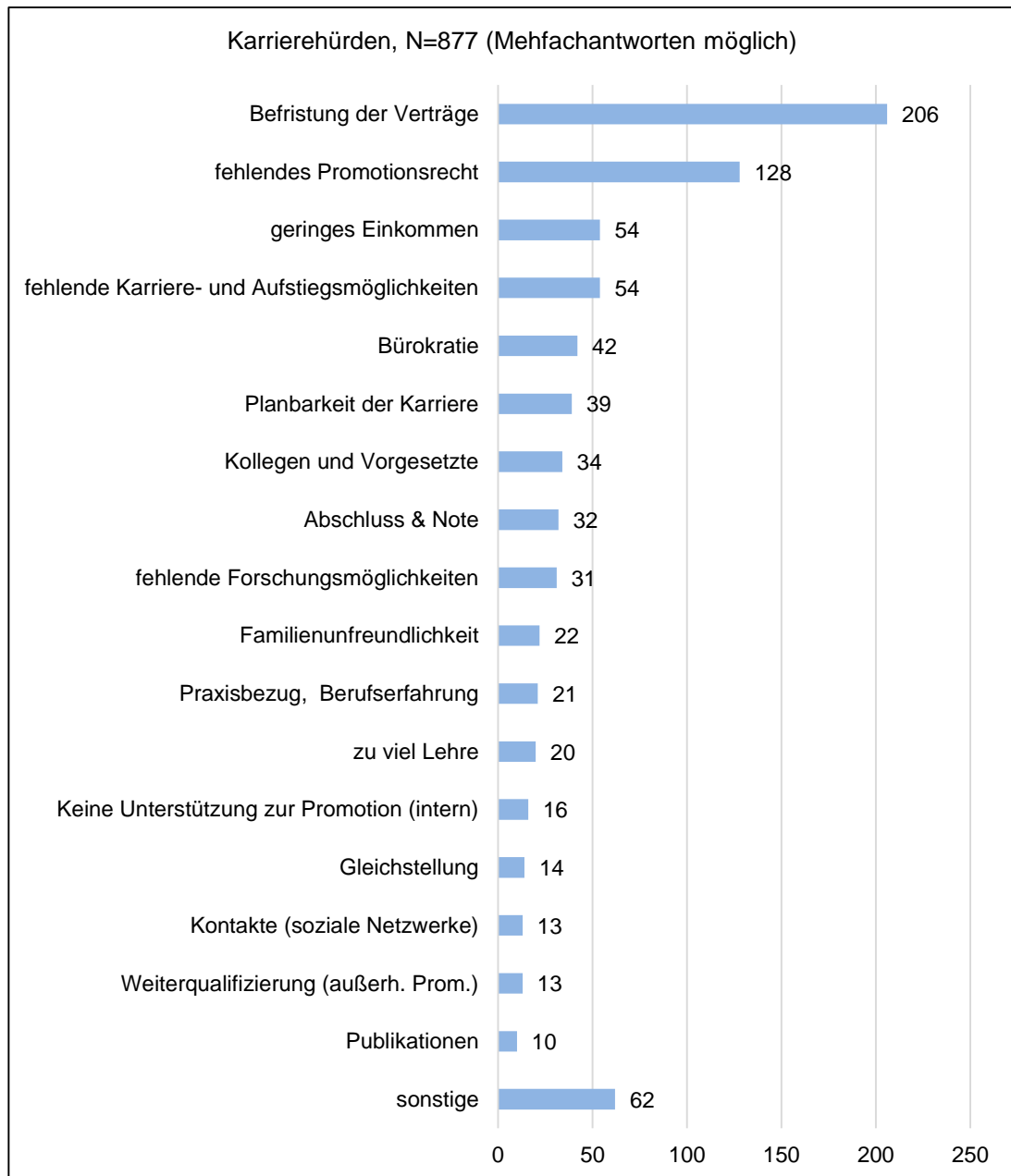
Beide Gruppen sehen die Fachkompetenz auf dem ersten, die Berufserfahrung in der Wirtschaft auf dem zweiten und die Didaktik auf dem dritten Platz. Die größte Diskrepanz lässt sich beim Faktor Drittmittel konstatieren. In der Gruppe mit Forschungsbezug findet sich dieses Kriterium auf Platz 8 wieder, bei denen, die eine Karriere außerhalb der Wissenschaft anstreben auf Platz 5. Die Korrelation nach Spearman beträgt $r_s=0,901$ ($p<0,001$, zweiseitig).²²

²² Anzumerken ist, dass unterschiedlich viele Nennungen je Faktor abgegeben wurden, Gesamtranking (N=890-904), differenziert männlich (N=477-483), weiblich (N=410-416; Gruppe mit Forschungsbezug (N=180-185) Gruppe ohne Forschungsbezug (N=180-185).

5.5.2 Karrierehürden

Das nachfolgende Schaubild illustriert die Ergebnisse zu Teilfrage 4.4, die sich mit den Hürden für eine wissenschaftliche Karriere befasst:

Abbildung 16: Karrierehürden



Quelle: Eigene Darstellung.

Im Rahmen der Erhebung wurde von den Befragten am meisten die Befristung der Verträge (N=206) genannt. Interviewpartner (IP) teilten beispielsweise mit:

„Die Hürde ist, dass solche Stellen in Deutschland für gewöhnlich nur befristet vergeben werden. Zudem wird der wissenschaftliche Mittelbau nicht als wesentlich angesehen, sondern eher als eine fluktuierende Masse junger Wissenschaftler/Innen auf dem Weg zur Professur.“ (IP374)

Oder:

„Die zunehmende Anzahl der Stellen, die befristet ausgeschrieben werden (manche sogar für nur 3 Monate!). So kann langfristig kein qualifizierter Nachwuchs in den Hochschulen für den Fortbestand der Lehrqualität auf lange Sicht gewährleistet werden. Die "9 to 5-Kultur" und die damit einhergehende Work-Life-Balance im öffentlichen Dienst ist für viele ein entscheidendes Kriterium und eben sehr verlockend, sich doch für eine Stelle im öffentlichen Dienst in einer Hochschule zu entscheiden. Wer Karriere machen möchte, der geht in die Wirtschaft!“ (IP733)

Das zweitgenannte bei den Teilnehmenden ist das fehlende Promotionsrecht an den Fachhochschulen. Im Rahmen der Erhebung ließen sich Aussagen wie „fehlendes Promotionsrecht“ (IP1206) oder „in der Regel fehlende Möglichkeit der Promotion
Status als wiss.MA oft Sackgasse“ gewonnen werden.“ (IP663)

An dritter Stelle wurde das geringere Einkommen von den Befragten genannt. Aussagen, wie die Folgende, wurden dieser Kategorie zugeordnet:

„Prinzipiell ist ein Problem die zu geringe Bezahlung der Professorenstellen, um gute motivierte "Lehrende" zu bekommen. Immer mehr Lehrbeauftragte werden zeitweise angestellt, um die Defizite zu füllen, zu Lasten der Studienqualität.“ (IP1626).

Hinsichtlich fehlender Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten teilten die Befragten unter anderem mit:

„Als Wissenschaftlicher Mitarbeiter keine Aufstiegchancen (außer Professur); außerdem alle WMA-Stellen befristet, d.h. langfristige Planung von und Mitarbeit an Projekten schwierig (senkt Einsatzbereitschaft und Motivation, sich langfristig für FH-Interessen einzusetzen.“ (IP639) oder

„Es gibt kaum Förder- und Aufstiegsmöglichkeiten für den Mittelbau.“ (IP1011)

Neben der Hürde „Unbeweglichkeit, interne Bürokratie“ (IP1176) teilten die Teilnehmenden mit, dass für sie „keine berufliche und persönliche Planbarkeit“ (IP1191) eine Hürde ist.

Unter der Rubrik ‚sonstiges‘ (N=62) wurden alle Nennungen unter der Anzahl zehn zusammengefasst. Hier wurde beispielsweise die fehlende Zeit für das Promotionsvorankommen (N=8), das Alter (N=6), die fehlende Autonomie (N=4) oder das Bewerbungs- und Einstellungsverfahren (N=1) genannt.

5.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden zur Beantwortung der Leitfrage (Kapitel 1) vier Forschungsfragen formuliert. Die erste Frage beleuchtet die Personalentwicklung an den Fachhochschulen. Dazu wurden die Mitarbeitenden befragt wie die Personalentwicklung an ihrer Fachhochschule aussieht. Forschungsfrage 1 generiert acht Hypothesen. Hypothese 1.1 fragte dazu nach den eingesetzten Instrumenten. Es zeigte sich, dass die Evaluierung von Lehrveranstaltungen die meisten Nennungen erhielt. Die kollegiale Beratung wurde am zweithäufigsten als eingesetztes Instrument genannt. Auf Platz drei teilten die Befragten mit, dass bei ihnen keine Personalentwicklungsinstrumente eingesetzt werden.

Hypothesen 1.2, 1.3. und 1.4 befassen sich mit dem Promotionsstatus der untersuchten Gruppe. Hypothese 1.2 beleuchtet den Anteil abgeschlossener Promotionen nach Fächergruppen. In der Reihenfolge Agrar-, Natur- und Sozialwissenschaften sind die meisten Promovierten zu finden.

Kooperative Promotionen werden in Hypothese 1.3 betrachtet, bei der der Anteil deutscher und ausländischer kooperativer Promotionen beleuchtet wird. Das Ergebnis zeigt, dass in allen Fächergruppen der Anteil kooperativer Promotionen mit deutschen Universitäten höher ist, als mit ausländischen Hochschulen.

Die Bereitschaft zur Promotion im Hinblick auf die Vertragsart wird mit Hypothese 1.4 untersucht. Das Ergebnis ist recht eindeutig. Die Gruppe mit einem unbefristeten Vertrag zeigt weniger Bereitschaft zur Promotion, als die Gruppe, die einen befristeten Arbeitsvertrag innehat.

Der Frage nach der Verantwortung für die Personalentwicklung wurde mit Hypothese 1.5 nachgegangen. In allen Fächergruppen wird die Auffassung vertreten, dass Personalentwicklung als Aufgabe der Fachhochschule angesehen wird.

Der strategieorientierten Ausrichtung und deren Elemente wird mit Hypothese 1.6 nachgegangen. Es zeigt sich, dass ein Vorhandensein weniger oft genannt wird als die Zustimmung der Mitarbeitenden, dass diese Elemente sich vorfinden lassen.

Die letzten beiden Hypothesen der ersten Forschungsfrage befassen sich mit der Lebensphasen. Hypothese 1.7 untersucht dabei die Berufserfahrung, Hypothese 1.8 die Hochschulzugehörigkeit der Teilnehmenden. Das Ergebnis verdeutlicht, dass die Mehrheit derer, die an der Umfrage mitgewirkt haben, mehr als fünf Jahre Berufserfahrung vorweisen kann, nahezu ein Drittel ist seit über 5 Jahren an der Hochschule beschäftigt.

Forschungsfrage 2 befasst sich mit den Karrierezielen der befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Neben sieben Hypothesen, die mit dieser Forschungsfrage formuliert wurden, wurden aufgrund des explorativen Charakters zwei Teilfragen generiert.

Im Zuge der Hypothese 2.1 zeigte sich, dass der nahezu 70% der an der Umfrage mitgewirkten Akteure eine Karriere im wissenschaftlichen Umfeld anstreben. Für viele Befragte ist dabei das angestrebte Karriereziel nicht die Professur, sondern eine Tätigkeit an einer Hochschule mit Forschungsbezug (Hypothese 2.2). Bei den fachspezifischen Unterschieden zeigte sich, dass die Fächergruppen Medizin/ Gesundheits- und Naturwissenschaften sowie die Ingenieure das Ziel einer wissenschaftlichen Karriere am häufigsten angaben. Aus der Gruppe der Rechts- und Kulturwissenschaften streben prozentual weniger eine Forschungskarriere an. Beleuchtet wurde dies mit der Hypothese 2.3. Im Zuge der Erhebung wurde keine Gruppe ausfindig gemacht, bei der jeder zweite Befragte von Anfang an das Ziel verfolgte, dauerhaft in der Wissenschaft tätig zu sein (Hypothese 2.4). Die Gruppe derer, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, habe dies von Beginn mehr angestrebt als die, die keine wissenschaftliche Karriere anstreben (Hypothese 2.5). Hinsichtlich der Karriereunsicherheit zeigte sich, dass sich die Befragten häufig über ihre berufliche Zukunft Gedanken machen (Hypothese 2.6). Bis auf die Befragten aus der Fächergruppe Medizin/ Gesundheitswissenschaften schätzen die Teilnehmenden die Karrierechancen innerhalb des Wissenschaftssystems schlechter ein (Hypothese 2.7).

Ferner wurden zwei Teilfragen aus Forschungsfrage 2 generiert. Teilfrage 2.1 befasst sich mit den Berufs- und Lebenszielen der teilnehmenden wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Nach der Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse ließen sich die Faktoren Kreativität, Freizeitorientierung, Führung und Management, Karriereorientierung, berufliche Sicherheit und Autonomie herausfiltern. Es zeigte sich, dass im Zuge der vorliegenden Erhebung sich andere Faktoren als in der Ursprungsuntersuchung herauskristallisierten. Teilfrage 2.2 befasst sich mit den extrahierten Faktoren und den unterschiedlichen Gruppen der Karrierezielsetzung. Bei dem Faktor Sicherheit ließen sich im Gruppenvergleich die größten Unterschiede vorfinden. Diejenigen, die keine wissenschaftliche Karriere verfolgen, haben ein größeres Bestreben nach beruflicher Sicherheit als die, die sich für eine Wissenschaftskarriere entschieden haben.

Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit der Ermittlung der Ist-Situation, die sich in weitere vier Teilfragen untergliedert. Es wurden die Faktoren Arbeitsinhalte und Ar-

beitsbedingungen, Karriere- und Freizeitorientierung sowie Sicherheit extrahiert. Neben der Frage nach den Faktoren (Teilfrage 3.1) wurden die Befragten zu ihrer beruflichen Situation gefragt. Besonders zufrieden sind die Teilnehmenden mit der Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, dem Arbeitsklima und den Arbeitsbedingungen. Aufstiegsmöglichkeiten, die Möglichkeit zur Promotion und das Gehalt finden sich auf den hinteren Plätzen wieder (Teilfrage 3.2). Den Auswirkungen der einzelnen Items auf die Gesamtzufriedenheit geht Teilfrage 3.3 nach. Es zeigt sich, dass die berufliche Position, die Arbeitsbedingungen und die Planbarkeit der Karriere die größten Einflüsse auf die Gesamtzufriedenheit haben. Ferner lassen sich negative Zusammenhänge ermitteln. Dies ist beispielsweise beim Gehalt, bei der Ausstattung mit Arbeitsmitteln und der Familienfreundlichkeit der Fall. Teilfrage 3.4 fragt nach dem Zusammenhang zwischen den abgeleiteten Faktoren und der Gesamtzufriedenheit. Es zeigt sich, dass tätigkeitsrelevante Kriterien (Faktor Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte) den größten Einfluss auf die Zufriedenheit bei den Befragten hat.

Forschungsfrage 4 beleuchtet die Kriterien, die die Befragten für eine wissenschaftliche Karriere als wichtig erachten. Fachliche Kompetenz, Berufserfahrung in der Wirtschaft und Didaktik/ Lehrerfahrung wurden auf den ersten drei Plätzen von den Teilnehmenden genannt (Teilfrage 4.1). Bei der Analyse nach Geschlecht zeigt sich, dass die teilnehmenden Frauen die Promotion, die teilnehmenden Männer die Berufserfahrung in der Wirtschaft für besonders wichtig erachten (Teilfrage 4.2). Bei dem Gruppenvergleich zwischen denen, die eine wissenschaftliche und denen, die keine wissenschaftliche Karriere anstreben, lassen sich keine Unterschiede bei den ersten 4 Plätzen ausfindig machen. Dies beleuchtet Teilfrage 4.3. Die Befristung der Verträge, die fehlenden Promotionsmöglichkeiten und ein zu geringes Einkommen teilen die Befragten unter den Top 3 im Zuge der Teilfrage 4.4 mit.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

6.1 Forschungsfrage 1: Personalentwicklung an Fachhochschulen

Die erste Forschungsfrage beleuchtet den Aspekt der Personalentwicklung an Fachhochschulen.

Hinsichtlich der Personalentwicklung ist Studien zu entnehmen, dass verschiedene und insbesondere auf den Hochschulkontext zugeschnittene Instrumente zum Einsatz kommen. Allerdings lässt sich konstatieren, dass größtenteils Instrumente wie Coachings oder Zielvereinbarungen im Mittelpunkt stehen. Laufbahnberatung und Fördergespräch sowie Nachwuchsförderprogramme werden eher selten an Hochschulen eingesetzt (Jaksztat et al., 2010, S. 55).

Bei der durchgeführten Untersuchung zeigt sich ebenfalls, dass Laufbahnberatung/ Fördergespräch weitaus weniger von den Befragten angegeben wurde, so dass Hypothese 1.1 unterstützt werden kann. Auffällig hingegen ist, dass Instrumente wie die Evaluierung von Lehrveranstaltungen und die kollegiale Beratung zu den beiden Erstgenannten zählen. Beide Instrumente werden für eine Verbesserung der Lehrqualität eingesetzt. Hier wäre durchaus zu hinterfragen, ob die Fachhochschulen diese Instrumente zum Selbstzweck (Kunden- beziehungsweise Studierendenorientierung) oder auch im Zuge einer Mitarbeiterentwicklung anbieten. Allerdings zeigt sich anhand der Ergebnisse, dass Lehrqualität zumindest im Rahmen der Umfrage ernst genommen wird. Auf dem dritten Platz wurde von den Befragten angegeben, dass in ihrem Arbeitskontext keine Instrumente eingesetzt werden. Dieses Ergebnis kann darauf hindeuten, dass sich Personalentwicklung an Fachhochschulen noch nicht vollständig etabliert hat. Ein weiterer Grund für dieses Ergebnisses könnte darin liegen, dass Maßnahmen und Instrumente den Befragten nicht bewusst sind oder diese nicht transparent gemacht werden.

Für eine wissenschaftliche Karriere nimmt die Promotion eine herausragende Stellung ein (Briedis et al., 2013, S. 2; Rompa, 2015, S. 35; Schmidt, 2007a, S. 22). Diesbezüglich wurden die Hypothesen 1.2 bis 1.4 formuliert, die dieses Merkmal beleuchten.

Wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben, wies das (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2013) für das Jahr 2010 ein Drittel der Promotionen in den Fächergruppen Naturwissenschaften und Medizin/ Gesundheitswissenschaften aus. Im Zuge der vorliegenden Erhebung nehmen die Agrarwissenschaften prozentual den höchsten Anteil an Promotionen ein, sodass Hypothese 1.2 nicht untermauert werden kann. Doch auch bei den Befragten an Fachhochschulen sind viele Promovierte in

den Bereichen der Medizin/ Gesundheitswissenschaften und den Naturwissenschaften tätig.

Hinsichtlich der Promotion haben Fachhochschulen die Möglichkeit, mit Universitäten zu kooperieren, da sie kein eigenes Promotionsrecht besitzen (HG NRW, 2014; Richter, 2012, S. 99). In der Hochschulforschung wurde festgestellt, dass Absolvierende von Fachhochschulen zunehmend die Promotion an einer ausländischen Hochschule durchführen (Flöther, 2015, S. 112). Diesbezüglich wurde Hypothese 1.3 generiert, die bei den Befragten folgendes erwarten lässt: Der Anteil derer, die in Kooperation mit einer ausländischen Hochschule promovieren, ist höher, als der Anteil derer, die in Kooperation mit einer deutschen Hochschule promovieren. Die Auswertung der Ergebnisse hat gezeigt, dass sich Hypothese 1.3 nicht unterstützen lässt. Dies kann als ein Anzeichen dafür gewertet werden, dass sich die Anerkennung der (Fach)Hochschulabschlüsse auf nationaler Ebene verbessert hat, unter Umständen jedoch noch Hürden hinsichtlich der Bürokratie und der Studienabläufe und –verfahren vorfinden lassen. Hinsichtlich ausländischer Kooperationen kann die Zielsetzung der Studierendenmobilität, wie durch den Bologna-Prozess gefordert, hinterfragt werden. In der Literatur werden wissenschaftliche Mitarbeitende mit Promovierenden gleichgesetzt (vgl. zum Beispiel Kapitel 2.3.3). Die geringe Anzahl der Promovierenden aus der Stichprobe unterstützt dies jedoch nicht.

Das wissenschaftliche Umfeld ist geprägt von hoher Unsicherheit. Drittmittelprojekte und Befristungsregelungen werden unter anderem dafür verantwortlich gemacht. Erst mit abgeschlossener Promotion steigt die Chance, einen unbefristeten Arbeitsvertrag zu erhalten (Klinkhammer, 2013, S. 308). Diesbezüglich wurde Hypothese 1.4 formuliert. Es zeigt sich, dass die, die an der Fachhochschule einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben, weniger häufig planen zu promovieren als die mit einem befristeten Anstellungsverhältnis. Hypothese 1.4 kann demnach unterstützt werden. Dies lässt die Vermutung zu, dass Mitarbeitenden mit unbefristeten Verträgen die Motivation und die Notwendigkeit zur Weiterbildung fehlen. An dieser Stelle ist es Aufgabe der Personalentwicklung mit geeigneten Instrumenten dem entgegenzuwirken (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2). Im Vergleich zu Erhebungen an Universitäten lassen sich deutliche Unterschiede feststellen. So haben 3% der Mitarbeitenden ohne Promotion einen unbefristeten Vertrag, bei den Promovierten sind es hingegen 19% (Jaksztat et al., 2010, S. 13). Diese Unterschiede lassen sich bei der durchgeführten Stichprobe nicht vorfinden. Der Anzahl der Promovierten mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag weist nur einen leicht höheren Anteil auf. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Promotion

keine grundlegende Voraussetzung für die Karrieregestaltung ist und eine verbesserte Planbarkeit im Vergleich zu den Universitäten besteht. Aufgrund des höheren Durchschnittsalters von 43 Jahren (Gesamtstichgruppe=36) bei denen, die einen unbefristeten Arbeitsvertrag vorweisen können, lässt sich jedoch vermuten, dass zunehmend befristete Verträge ausgestellt werden, da kein ‚unbefristeter Nachwuchs‘ folgt. Ein Indiz für den Wandel an den Fachhochschulen und der Annäherung am System der Universität. Dies würde die die Zunahmen der Forschung an Fachhochschulen mit ihren Vor- und Nachteilen untermauern (Drittmittelprojekte, Befristungen, Wissenschaftszeitvertragsgesetz).

Im Rahmen von grenzenlosen und proteischen Karrieren (vgl. Kapitel 3.6) wird über die Verantwortung der Personalentwicklung diskutiert. Durch den Expert/Innenstatus (vgl. Kapitel 2.3.2) und der Illoyalität gegenüber der eigenen Organisation (Hechler & Pasternack, 2012, S. 27) lässt sich vermuten, dass die Befragten Personalentwicklung nicht als Aufgabe der Hochschule sondern als ihre eigene sehen.

Allerdings wurde in ähnlichen Untersuchungen festgestellt, dass mehr als dreiviertel in allen Fächergruppen angeben, dass Personalentwicklung in den Verantwortungsbereich der Hochschulen fällt (Briedis et al., 2013, S. 35). Aus diesem Grund wurde Hypothese 1.5 formuliert, die sich unterstützen lässt, da in allen Fächergruppen mehr als dreiviertel der Befragten angeben, Personalentwicklung ist als Aufgabe der Fachhochschule anzusehen. Dies bedeutet, dass proteische und grenzenlose Karrieren nicht zwangsläufig auf die Gruppe der Befragten übertragbar sind.

Strategische Personalentwicklung (vgl. zum Beispiel Kapitel 3.3 und 3.4) wird durch zielgerichtete Maßnahmen realisiert. Voraussetzung dafür ist die Bedarfs- und Kompetenzermittlung (Kapitel 3.5), die Berücksichtigung der Wünsche der Mitarbeitenden und die Evaluierung des Erfolgs der Maßnahmen (Becker, 2013b, S. 365 f; Müller-Vorbrüggen, 2010, S. 12). Dies kann jedoch im Widerspruch zu den charakteristischen Merkmalen der Hochschulen stehen (vgl. Kapitel 2.2). Zum einen wird das eigene Handeln an Hochschulen nicht reflektiert (Cohen & March, 1974, S. 195 f.) und zum anderen lassen sich Befristungsregelungen und die zur Verfügung stehenden Stellen oberhalb des Mittelbaus aufführen. Hierzu wurde Hypothese 1.6 aufgestellt, die unterstützt werden kann. Die Mehrheit der Nennungen zeigt, dass sich die ausgewählten Elemente einer strategischen Personalentwicklung an den Fachhochschulen der Befragten nicht finden lassen. Eine gemeinsame Zielausrichtung mit den Mitarbeitenden wird demnach nicht praktiziert.

Der Beginn einer wissenschaftlichen Karriere erfolgt oft nach dem Abschluss des Studiums (Peters, 2012, S. 12). Im Hinblick auf die Lebensphasen (vgl. Kapitel 3.6) der

Mitarbeitenden wurden die Hypothesen 1.7 und 1.8 aufgestellt. Beide Hypothesen lassen sich nicht unterstützen, da die Mehrheit der Befragten mehr als keinem und einem Jahr Berufserfahrung und Hochschulzugehörigkeit aufweisen kann. Die Mehrheit der Teilnehmenden gibt an, mehr als fünf Jahre Berufserfahrung zu haben und nahezu ein Drittel gibt an, bereits über fünf Jahre an der Hochschule beschäftigt zu sein. Die Phase der Einführung oder die Phase des Wachstums im Rahmen der lebenszyklusorientierten Personalentwicklung (Graf, 2008, S. 275) lässt sich auf die Befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Fachhochschulen nicht ohne weiteres übertragen. Im Zuge der theoretischen Grundlagen wurde diskutiert, dass für die Mitarbeitenden die Hochschule eine Art Durchlaufstation (vgl. Kapitel 3.6.2) darstellt. Auch werden Hochschulen mit Anarchieorganisationen in Verbindung (vgl. Kapitel 2.2.3) gebracht, für die eine hohe Fluktuation unter den Akteuren kennzeichnend ist (Cohen & March, 1974, S. 195 f.). Im Hinblick auf die Ergebnisse lassen sich die beschriebenen Eigenschaften nicht untermauern. Die langfristige und strategische Einbindung der Mitarbeitenden wäre demnach (im Gegensatz zur theoretischen Diskussion) möglich.

6.2 Forschungsfrage 2: Karriereziele der Befragten

Die zweite Forschungsfrage befasst sich mit den Karrierezielen der Teilnehmenden. Hypothese 2.1 untersucht dabei die angestrebten Karriereziele der Befragten. Mehr als dreiviertel der Befragten streben in den nächsten zehn Jahren eine Tätigkeit mit Forschungs- und Entwicklungsbezug an. Dies unterstützt Hypothese 2.1. Es scheint, dass der Anteil derer, die aus der Wissenschaft ‚flüchten‘ wollen oder durch ‚Zufall an der Fachhochschule gelandet sind‘ eher gering ist. Die Professur als Karriereziel steht dabei für viele Befragte nicht im Mittelpunkt des Karriereweges, im Gegensatz zu den Ergebnissen von Studien an Universitäten ((Briedis et al., 2013, S. 24). Hypothese 2.2 lässt sich somit nicht unterstützen. Überraschend ist, dass mehr als ein Viertel in zehn Jahren eine Tätigkeit mit Forschungs- und Entwicklungsbezug an der Hochschule anstreben und somit in etwa der gleichen Tätigkeit nachgehen wollen wie heute.

Der kontinuierliche und ranghierarchische Aufstieg, wie er bei dem traditionellen Karriereweg beschrieben wird (Abele & Spurk, 2009, S. 53), scheint auf ein Drittel der Befragten nicht unmittelbar zu zutreffen. Insbesondere unter der Berücksichtigung, dass der wissenschaftliche Nachwuchs ‚nur‘ ein durchlaufender Posten ist und ausschließlich das Erreichen der Professur oder der Ausstieg aus dem System sich realisieren lassen (Dörre, 2009, S. 51).

Bei der Betrachtung der Fächergruppen sind in der Gruppe der Medizin/ Gesundheitswissenschaften prozentual die meisten Befragten, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben. Bei der Gruppe der Kultur- und Rechtswissenschaften lässt sich ein ausgewogenes Verhältnis vorfinden. Hypothese 2.3 lässt sich daher nicht unterstützen. Im Vergleich zu Studien an Universitäten (Briedis et al., 2013, S. 24) zeigen die Ingenieure eher Interesse an einer Hochschulkarriere.

Die meisten der Teilnehmenden hatten zu Beginn der Karriere nicht das Ziel, dauerhaft in der Wissenschaft tätig zu sein, dies spiegelt sich in allen Fächergruppen wider. Dieses Ergebnis führt dazu, dass sich Hypothese 2.4 nicht untermauern lässt. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass viele der Befragten im Vergleich zu Hypothese 2.1 ihre Karriereziele im Laufe der Zeit ändern.

Die, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, hatten dies auch eher von Beginn an vor als die, die dies nicht anstreben. Hypothese 2.5 wird daher untermauert. Dies deutet auf eine etwas höhere Zielstrebigkeit derer hin, die eine Karriere im Wissenschaftssystem verfolgen. Allerdings teilte mehr als die Hälfte mit, dass sie nicht von Beginn an das Ziel einer Wissenschaftskarriere verfolgte. Hypothese 2.6 kann unterstützt werden.

Die Fragen zur Karriereunsicherheit weisen alle einen Mittelwert über 2,5 auf. Das häufige Gedankenmachen über die berufliche Zukunft erfuhr großer Zustimmung bei den Befragten. Hier spiegeln sich die typischen Merkmale einer Hochschulkarriere wider, die sich unter anderem durch das Drittmittelprojektgeschäft oder das Wissenschaftszeitvertragsgesetz in Verbindung bringen lassen (vgl. Kapitel 2.4 und Forschung 1). Zwischen den Gruppen mit befristeten und unbefristeten Anstellungsverhältnissen lässt sich ferner im Rahmen der Datenauswertung die größte Diskrepanz feststellen. Die Teilnehmenden mit einem befristeten Arbeitsvertrag machen sich häufiger Gedanken über die berufliche Zukunft. Die Vertragsart spielt demnach eine große Rolle bei dem wahrgenommenen Unsicherheitsempfinden.

Bis auf die Befragten aus der Gruppe der Medizin/ Gesundheitswissenschaften schätzen alle anderen die Aussichten innerhalb des Wissenschaftssystems als schlechter ein. Hypothese 2.7 lässt sich somit nicht unterstützen. Eine mögliche Erklärung dafür ist die wachsende Anzahl der Beschäftigten in dieser Branche. Für die Gesundheitsbranche verzeichnete das statistische Bundesamt für das Jahr 2012 mehr als 5,2 Millionen Beschäftigte. Demnach ist jeder achte in dieser Branche beschäftigt (www.destatis.de, 2014). Dies stellt einen interessanten Aspekt dar, da nicht von einem Angebotsmangel an Arbeitsplätzen auszugehen ist. Hier sind durchaus weitere Analysen notwendig, wie beispielsweise das Studienangebot der Hochschulen und

die damit verbundenen Karriereaussichten außerhalb der Wissenschaft in diesem Segment. Auch lässt sich die Vermutung aufstellen, dass aufgrund der Branchengröße viele Arbeitsplätze im Hochschulkontext geschaffen wurden, was die Notwendigkeit einer Personalentwicklung unterstützen würde.

Hochschulen berichten, dass ihnen gerade in dem Bereich der Ingenieurwissenschaften der Nachwuchs ausgeht. Dies ist dem Fachkräftemangel und den attraktiven Rahmenbedingungen in der Wirtschaftspraxis geschuldet (www.zeit.de, 2014). Im Zuge der Erhebung wurden diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

Neben der abgeleiteten Hypothesen bei Forschungsfrage 2 wurden weitere Teilfragen aufgrund des explorativen Charakters formuliert. Teilfrage 2.1 befasst sich mit den Berufs- und Lebenszielen der Mitarbeitenden.

Nach der Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse wurden die Faktoren Autonomieorientierung, Freizeit- und Karriereorientierung, Kreativität, Führung und Management sowie Sicherheit extrahiert. Einige davon lassen sich mit dem Karriereanker nach Schein (Schein, 1975, S. 11 f., 1977, S. 711 f., 2005, S. 3 f) in Verbindung bringen (vgl. Kapitel 3.6.2).

Bestimmte Faktoren werden als besonders wichtig im wissenschaftlichen Kontext erachtet, wie beispielsweise Autonomie (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3). Auch für die Teilnehmenden scheint eine hohe Autonomieorientierung ein wichtiges Kriterium. Es zeigt sich auch, dass die Befragten weniger Interesse an Führungsaufgaben, dafür aber mehr Interesse an forschungsbezogenen Aufgaben wie zum Beispiel Kreativität haben. Dies untermauert den theoretischen Ansatz hinsichtlich der individuellen Ausprägung der Karriere Merkmale. Im Vergleich zu Erhebungen an Universitäten zeigen sich diese Merkmale, wie Kreativität und Autonomie noch deutlicher (Jaksztat et al., 2010, S. 26). Teilfrage 2.2 beleuchtet die Gruppenunterschiede zwischen denen, die eine wissenschaftliche Karriere verfolgen und denen, die in zehn Jahren eine Tätigkeit ohne Forschungs- und Entwicklungsbezug anstreben. Auffällig waren dabei im Gruppenvergleich die Faktoren Sicherheit und Kreativität. In der Gruppe der wissenschaftsorientierten Akteure wird der Kreativität mehr Bedeutung beigemessen als in der anderen Gruppe. Dies unterstützt die getroffene Berufswahl bei der Betrachtung der Karriere- und Lebensziele. Bei dem Vergleich des Faktors Sicherheit zeigt sich, dass die, die keine wissenschaftliche Karriere in den nächsten zehn Jahren anstreben, ein höheres Sicherheitsbedürfnis vorweisen. Dies könnte sich als ein Ausstiegsgrund erweisen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass ein Grund dafür die unbefristeten Verträge sind.

6.3 Forschungsfrage 3: Zufriedenheitsanalyse

Die Forschungsfrage 3 befasst sich mit der Erfassung der Zufriedenheitssituation bei den teilnehmenden Mitarbeitenden an den Fachhochhochschulen. Diesbezüglich wurden Teilfragen formulieren. Im Vergleich zur Ursprungsstudie (Jaksztat et al., 2010, S. 16) zeigt sich, dass sich andere Faktoren ableiten lassen (Teilfrage 3.1), dies unterstützt den explorativen Charakter.

Bei der Betrachtung der Karriereziele (Kapitel 6.2) kommt der Faktor ‚Karriereorientierung‘, wenn auch weniger stark ausgeprägt, hervor. Im Vergleich zur Ursprungsstudie (Jaksztat et al., 2010, S. 16) zeigt sich allerdings, dass den Befragten dieses Kriterium wichtiger erscheint. Bei der Verdichtung der Items zu Faktoren lässt sich das Item ‚Möglichkeit zur Promotion‘ besser dem Faktor ‚Karriereorientierung‘ zuordnen. Das Item ‚Möglichkeit zur fachlichen Weiterbildung‘ lässt sich hingegen dem Faktor ‚Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen‘ zuordnen. Dies zeigt, dass die Weiterbildung mittlerweile schon zur alltäglichen Arbeit gehört und, dass das Produktionsgut ‚Wissen‘ bei den Befragten an den Fachhochschulen auch gelebt wird (vgl. Kapitel 2.1.3).

Im Vergleich zum Konzept des Karrierankers nach Schein (vgl. Kapitel 3.6.2) lassen nicht 8, sondern 4 Elemente extrahieren. Bei der Itembetrachtung (Teilfrage 3.2) zeigt sich, dass die Befragten dem Item ‚Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen‘ eine hohe Zustimmung beigemessen haben. Neben der Ausprägung der ‚Kreativität‘ bei den Befragten, lassen sich hier Gestaltungsansätze ableiten. Führungskräfte, wie die Professorinnen und Professoren können zu einer Erhöhung der Zufriedenheit der Mitarbeitenden beitragen, wenn für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden die Möglichkeit besteht, eigene Ideen einzubringen.

Auch das ‚Arbeitsklima‘ wird von den Befragten als ein positiv wirkendes Item bewertet. Die Verbesserung des Arbeitsklimas ist Aufgabe der Personalentwicklung (Staehe, Conrad & Sydow, 2014, S. 875). Hier kann das drei Ebenen-Modell (vgl. Kapitel 3.3.2) als theoretische Grundlage dienen. Dabei kann das Arbeitsklima durch Teamentwicklungsmaßnahmen verbessert werden (Hossiep, Paschen & Mühlhaus, 2015, S. 248). Bei dem Kriterium ‚Aufstiegschancen‘ wurde die größte Unzufriedenheit festgestellt. Dies unterstützt die Tatsache, dass unterhalb der Professur nahezu keine Möglichkeiten eines Aufstiegs für die Teilnehmenden zu finden sind. Trotzdem ziehen viel Befragte die Möglichkeit zur Promotion nicht in Betracht. Hier ist zu hinterfragen, ob es an systemischen, organisatorischen oder personellen Aspekten liegt. Zu den systemischen Aspekten zählt beispielsweise wie das fehlende Promotionsrecht an Fachhochschulen, zu den organisatorischen und personellen Aspekten zählt

die fehlende Unterstützung, sowohl zeitlich als auch personell. Das Kriterium ‚Arbeitsplatzsicherheit‘ wurde als relativ zufriedenstellend von den Befragten bewertet. Im Vergleich zu Frage 8, der ‚Karriereunsicherheit‘ ist dies ein abweichendes Ergebnis. Es zeigt sich jedoch, dass bis auf einzelne Aspekte die Mitarbeitenden größtenteils mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind. Die genannten Kriterien, die niedrige Zufriedenheitswerte aufweisen, unterliegen gesetzlichen Rahmenbedingungen, wie dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TV-L) und dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz, sodass sich Handlungsempfehlungen für eine Personalentwicklung nur bedingt aussprechen lassen.

Die Teilfrage 3.3 beleuchtet das Wirken einzelner Merkmale auf die Gesamtzufriedenheit. Die Ergebnisse zeigen, dass die ‚Arbeitsbedingungen‘, die ‚Planbarkeit der Karriere‘ und die ‚Aufstiegsmöglichkeiten‘ den größten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit bei den Teilnehmenden haben. Diese Aussage ist jedoch mit Vorsicht zu genießen, da beispielsweise das Gehalt, die Familienfreundlichkeit, und die Ausstattung mit Arbeitsmitteln in einem negativen Zusammenhang mit der Gesamtzufriedenheit zu stehen scheinen. Hier sind weitere Analyseschritte erforderlich, um verlässlichere Zahlen und Aussagen zu bekommen.

Teilfrage 3.4 befasst sich mit dem Zusammenhang der Faktoren und der Gesamtzufriedenheit. Im Zuge eines ersten Modellvorschlags zeigt sich, dass die Faktoren ‚Arbeitsbedingungen‘ und ‚Arbeitsinhalte‘ den größten Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit ausüben. Dies unterstützt die theoretische Diskussion, dass Wissenschaftler/Innen eher einer Fachkarriere zuzuordnen sind (vgl. Kapitel 3.5). Für die Personalentwicklung bedeutet das, dass hier Gestaltungsansätze zu schaffen sind. Ein weiteres Indiz dieses Zusammenhangs deutet darauf hin, dass die befragten Mitarbeitenden intrinsisch motiviert sind, da gerade tätigkeitsrelevante Aspekte einen relativ großen Einfluss auf die Situation ausüben.

‚Karriereorientierung‘ und ‚Sicherheit‘ üben im Vergleich zur ‚Freizeitorientierung‘ einen stärkeren Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit aus. Im Gegensatz zu den ermittelten Berufs- und Lebenszielen (vgl. Forschungsfrage 2) wird die ‚Freizeitorientierung‘ als wichtig eingestuft.

Allerdings zeigen sich im Vergleich zu Forschungsfrage 3 Unterschiede. So nimmt die ‚Karriereorientierung‘ den zweitgrößten Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit, ist dabei aber weniger stark bei den Befragten ausgeprägt. Dies stellt interessante Aspekte für weitere Forschungsarbeiten dar.

6.4 Forschungsfrage 4: Kriterien und Hürden

Die vierte Forschungsfrage befasst sich mit den Kriterien, die für eine wissenschaftliche Karriere an den Fachhochschulen als besonders wichtig/ unwichtig erachtet werden und wo Hürden seitens der Befragten gesehen werden. In der einschlägigen Literatur wird dazu die Promotion als unabdingbare Voraussetzung gesehen (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Die Ergebnisse der durchgeführten Erhebung in Bezug auf Teilfrage 4.1 zeigen jedoch, dass die Befragten die Promotion nicht unter die ersten drei Ränge wählten. Die fachliche Kompetenz wurde dabei mit großem Abstand auf Platz 1 von den Befragten gerankt. Platz 2 und 3 nehmen Berufserfahrung in der Wirtschaft und Didaktik/ Lehrerfahrung ein. Dieses Ergebnis spiegelt die anwendungsorientierte Ausrichtung der Fachhochschulen wider (vgl. Kapitel 2.3.1). Hinsichtlich der Berufserfahrung in der Wirtschaft wäre noch zu hinterfragen, ob dies eine notwendige Voraussetzung für die Lehre oder für die Karriere in der Wissenschaft (Berufung) ist.

Teilfrage 4.2 untersucht, ob sich Unterschiede zwischen Frauen und Männern vorfinden lassen. Das Kriterium ‚fachliche Kompetenz‘ wird von beiden Geschlechtern als das Ausschlaggebende wahrgenommen. Frauen bewerten die ‚Promotion‘ wichtiger als Männer, die der ‚Berufserfahrung in der Wirtschaft‘ mehr Wertigkeit beimessen. Dies könnte daran liegen, dass mehr Männer in den anwendungsorientierten Kontexten der Ingenieurwissenschaften beschäftigt sind, bei denen die Berufserfahrung als eine notwendige Voraussetzung erscheint. Im Rahmen der durchgeführten Studie liegt der Anteil der männlichen Teilnehmer im Bereich der Ingenieurwissenschaften mit 64,4% deutlich höher als der Frauenanteil mit 32,2%. In den Sozialwissenschaften hingegen sind mehr Frauen (15, 9%) als Männer (4,9%) tätig. Dies wurde am Rande der Erhebung festgestellt (Anhang 11). Trotz leichter Differenzen zeigt sich, dass beide Gruppen nahe beieinander liegen.

Die Teilfrage 4.3 untersucht die genannten Karrierefaktoren nach den Gruppen mit unterschiedlichem Karriereziel. Im Zuge der durchgeführten Erhebung zeigt sich, dass sich ein nahezu identisches Ranking abzeichnet. Die ersten vier Plätze sind identisch. Zwischen der Gruppe, die eine wissenschaftliche Karriere anstrebt und derer, die keine anstrebt, werden die vier wichtigsten Karrierefaktoren gleich bewertet. Hinsichtlich der Karrierehürden wurde Teilfrage 4.4 formuliert. Die Befragten nennen die Befristung der Stellen, das fehlende Promotionsrecht und das geringe Einkommen als wesentliche Hürden für eine Karrieregestaltung an der Fachhochschule. Bei der Ursprungsstudie (Jaksztat et al., 2010, S. 20) wurden, bis auf das fehlende Promotionsrecht, die gleichen Hürden auf den ersten Plätzen genannt. Im Vergleich mit den Zufriedenheitswerten fällt auf, dass das Gehalt bei den Hürden weitaus stärker in den

Fokus rückt. Die Bedeutung der Promotion bekommt eine stärkere Gewichtung. Auch in der Literatur wurden ähnliche Aspekte als Hürden einer wissenschaftlichen Karriere diskutiert (Klinkhammer, 2013, S. 307). Hier sind die Gestaltungsansätze einer wissenschaftlichen Karriere aufgrund rechtlicher Rahmenbedingungen nur teilweise anwendbar.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Eine grundlegende Veränderung hat das Hochschulsystem in den letzten Jahren in Deutschland erfahren (Blümel & Kloke, 2011, S. 107; Bogumil & Heinze., 2009, S. 7; Kerres & Wolff-Bendik, 2014, S. 9). Dieser permanente Wandel, der unter anderem auf die Studienstrukturreform und dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz zurückzuführen ist, trägt zu einer zunehmenden Wettbewerbsintensität bei. Dadurch stehen Hochschulen zunehmend im nationalen und internationalem Wettbewerb miteinander (Klinkhammer, 2013, S. 307). Dies führt dazu, dass das traditionelle humboldtsche Leitbild durch das ökonomische Leitbild ersetzt wird (Zimmer, 2014, S. 32). Hochschulen werden somit zunehmend als Unternehmen betrachtet, dessen wichtigste Ressource das Wissen ist (Hechler & Pasternack, 2012, S. 26 f.). Dies bedeutet, dass der Einsatz von Instrumenten aus der Wirtschaftspraxis zum Tragen kommt. Das Controlling, das Personal- und Qualitätsmanagement lassen sich exemplarisch dafür nennen (Klein, 2003, S. 120; Zimmer, 2014, S. 33).

Diese grundlegenden Veränderungen haben auch auf die wissenschaftliche Nachwuchsförderung Auswirkungen. Dies spiegelt sich ebenfalls im zunehmenden Forschungsinteresse wider. Der Schwerpunkt der bisherigen Forschungsbemühungen erstreckt sich größtenteils auf Universitäten (Briedis et al., 2013; Diez, 2010)

Fachhochschulen wurden bislang wenig betrachtet. Aus diesem Anlass greift die Masterarbeit die Thematik auf und untersucht die wissenschaftliche Nachwuchsförderung. Der Beitrag, den eine strategische Personalentwicklung an Fachhochschulen im Rahmen der Karrieregestaltung leisten kann, ist zentrale Leitfrage.

Zur Beantwortung der Leitfrage wurden wissenschaftliche Mitarbeitende an Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen befragt. Mittels Web-Recherche wurden fast 3.000 Adressen ermittelt. Nach Datenbereinigung konnten 980 Interviews gewonnen werden. Als Methode kam ein quantitatives Forschungsdesign zum Einsatz. Dabei wurden größtenteils erprobte Instrumente verwendet und auf den Kontext der Fachhochschulen modifiziert.

Zur Beantwortung der Leitfrage ließen sich im Verlauf der Arbeit vier Forschungsfragen konkretisieren. Im Zuge der ersten Forschungsfrage wurde der Status quo zur Personalentwicklung beleuchtet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Elemente einer strategischen und somit langfristigen Personalentwicklung von den Teilnehmenden weniger genannt werden. Auch die eingesetzten Instrumente deuten darauf hin, dass die Karrieregestaltung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden kein zentrales Anliegen der Hochschulen ist. Eine proteische und grenzenlose Karriereorientierung der Teilnehmenden ließ sich weniger stark ausgeprägt vorfinden. Unter Berücksichtigung der

lebenszyklusorientierten Personalentwicklung zeigt sich, dass die Mehrzahl der Befragten sich nicht in der Einführungsphase befindet.

Die zweite Forschungsfrage befasst sich mit den Karrierezielen der befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Die Mehrzahl der Interviewten wünscht sich in zehn Jahren eine Tätigkeit mit Forschungsbezug, dabei ist das angestrebte Karriereziel nicht ausschließlich die Professur. Feststellen lässt sich im Zuge der Erhebung, dass der Wunsch für eine Karriere in der Wissenschaft sich erst im Laufe der Tätigkeitsausführung verstärkt. Der Großteil der Befragten hatte zu Beginn nicht vor, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben. Allerdings sehen alle Fächergruppen, bis auf die der Medizin/ Gesundheitswissenschaften, die Chancen innerhalb der Wissenschaft schlechter als in der Wirtschaftspraxis. Faktoren zu den Karriere- und Lebenszielen wurden mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse extrahiert. Zwar wurden erprobte Instrumente verwendet, jedoch zeigt sich, dass sich andere Faktoren verdichteten. Teilnehmende, die keine wissenschaftliche Karriere anstreben, haben ein höheres Bedürfnis nach Sicherheit. Im Rahmen der Diskussion wurde darüber hinaus deutlich, dass weiterer Forschungsbedarf besteht. Auch hinsichtlich der verwendeten Instrumente. Die Ermittlung der Reliabilität weist teilweise bessere Werte als in der Ursprungsstudie auf, teilweise waren einige Werte unter den geforderten Minimalanforderungen. Auch wenn nicht unmittelbar alles miteinander vergleichbar ist, so lassen sich Indizien ableiten und weitere Untersuchungen anschließen.

Im Zuge der dritten Forschungsfrage wurde die Ist-Situation der Befragten erfasst, um mögliche Gestaltungsansätze abzuleiten. Die befragten wissenschaftlichen Mitarbeitenden sind sehr mit dem Arbeitsklima zufrieden und relativ unzufrieden mit den Aufstiegschancen. Den größten Einfluss auf die Zufriedenheit der Mitarbeitenden nehmen allerdings tätigkeitsrelevante Faktoren ein. Im Rahmen des Diskussionsteils konnten weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt werden.

Die vierte Forschungsfrage beleuchtete die Kriterien und Hürden einer wissenschaftlichen Karriere an der Fachhochschule. Als besonders wichtig sehen die Befragten die fachliche Kompetenz und die Berufserfahrung. Die Promotion hingegen lag nicht auf den ersten drei Plätzen. Als Hürden sehen die Befragten vor allem die Befristung der Stellen und das fehlende Promotionsrecht.

Im Rahmen der Diskussion zeigte sich, dass die Personalentwicklung einige Beiträge für die Karrieregestaltung unter wissenschaftlichen Mitarbeitenden leisten kann. Im Vergleich zu Wirtschaftsunternehmen sind die Gestaltungsmöglichkeiten jedoch eingeschränkt.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of vocational behavior*, 74 (1), S. 53–62.
- Aichholzer, V. (2012). *Strategische Personalentwicklung an Universitäten. Eine qualitative Fallstudie zur Weiterentwicklung von WissenschaftlerInnen als Gegenüberstellung von Angebot und Nachfrage* (Dissertation). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt.
- Ansoff, H. I. (1965). *Corporate strategy: Business policy for growth and expansion*. New York: McGraw-Hill.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15, S. 7–22.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hamburg: ESV.
- Baier, C. & Münch, R. (2013). Institutioneller Wettbewerb und Karrierechancen von Nachwuchswissenschaftlern in der Chemie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65 (1), S. 129–155.
- Balog, A. (2008). Organisationsbegriff und Organisationstheorien. In Balog, A. (Hrsg.), *Organisationsbegriff und Organisationstheorien* (S. 263–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barclay, W. B., Chapman, J. R. & Brown, B. L. (2013). Underlying factor structure of Schein's career anchor model. *Journal of Career Assessment*, 21 (3), S. 430–451.
- Bardachzi, C. (2010). *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt: Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*: Waxmann.
- Beauducel, A. & Leune, A. (2014). *Psychologische Diagnostik*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Beusaert, S., Segers, M. & Gijssels, W. (2011). The use of a personal development plan and the undertaking of learning activities, expertise-growth, flexibility and performance: the role of supporting assessment conditions. *Human Resource Development International*, 14 (5), S. 527–543.
- Becker, M. (2013a). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2013b). Wie gestalten? Systematische Personalentwicklung im Funktionszyklus. In Meifert, M. T. (Hrsg.), *Strategische Personalentwicklung* (3. Auflage, S. 365–384). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Bennett, D. (2009). Academy and the real world: Developing realistic notions of career in the performing arts. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8 (3), S. 309–327.
- Berger, A. (2008). Unternehmen Universität - Universität unternehmen. In Siebenhaar, K. (Hrsg.), *Universität als Unternehmen. Wissenschaft und Wirtschaft im Dialog* (S. 37–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bettis, R., Mitchell, W. & Zajac, E. (2012). Prospectives section of strategic management Journal. *Strategic Management Journal*, 33 (1), S. 107.
- Blümel, A. & Kloke, K. (2011). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In Langer, A. & Schröer, A. (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management* (S. 105–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J. & Heinze, R. G. (2009). Einleitung. In Bogumil, J. & Heinze, R. G. (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz* (S. 7–12). Berlin: Sigma-Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Briedis, K., Jaksztat, S., Schneider, J., Schwarzer, A. & Winde, M. (2013). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Bedarf, Angebote und Perspektiven - eine empirische Bestandsaufnahme*. Hannover: Eigenverlag.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T. & Frautschy DeMuth, R. L. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (1), S. 30–47.
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (1), S. 4–18.
- Brosius, F. (2011). *SPSS 19*. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: Hüthig-Jehle-Rehm.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test und Fragebogenkonstruktion* (2. Auflage). München: Pearson.
- Campanelli, P. (2008). Testing survey questions. In de Leeuw, E., Hox, J. J. & Dillmann, D. A. (Hrsg.), *International Handbook of Survey Methodology* (S. 176–200). New York: Lawrence Erlbaum.

- Capano, G. & Piattoni, S. (2011). From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon 'script' in European higher education policy. *Journal of European Public Policy*, 18 (4), S. 584–606.
- Carey, J. C. (1956). University or Corporation? *The Journal of Higher Education*, 27 (8), S. 440–444.
- Carless, S. A. & Wintle, J. (2007). Applicant Attraction: The role of recruiter function, work–life balance policies and career salience. *International Journal of Selection and Assessment*, 15 (4), S. 394–404.
- Chambers, M. M. (1931). The University as a Corporation. *The Journal of Higher Education*, 2 (1), S. 24–29.
- Chan, K. Y., Uy, M. A., Ho, M.-H. R., Sam, Y. L., Chernyshenko, O. S. & Yu, K.-Y. T. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: Relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 87, S. 22–31.
- Cihlars, D. (2011). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften: Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olawn, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), S. 1–25.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The american college president*. New York: Harvard Business School Press.
- Comelli, G. (1985). *Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung: Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung*. München: Hanser.
- Conradi, W. (1983). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- De Long, T. J. (1982). Reexamining the career anchor model. *Personell*, 56, S. 50–61.
- Demel, B. (2010). *Karrieren von Expatriates und Flexpatriates: Eine qualitative Studie europaweit tätiger ManagerInnen aus Österreich. Schriftenreihe Internationale Personal- und Strategieforschung*. München, Mering: Hampp.
- Diez, A. (2010). *Entwicklung eines Konzeptes zur Personalentwicklung für eine technische Universität* (Dissertation). Universität Dortmund, Dortmund. Abgerufen unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27540/1/Diss_Diez_Zentraldokument_20101127.pdf, am 21.08.2014.

- Dillmann, D. A. & Bowker, D. K. (2001). The web questionnaire challenge to survey methodologies. In Reips, U.-D., Bosnjak, M. & Werner, A. (Hrsg.), *Dimensions of Internet Science* (S. 159–177). Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Domínguez, J. F. C. & Pérez, M. A. M. (2012). Professional doctorates and careers: the Spanish case¹. *European Journal of Education*, 47 (1), S. 153–171.
- Dörre, K. (2009). Prekarität im Finanzmarkt-Kapitalismus. In Castel, R. & Dörre, K. (Hrsg.), *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 35–64). Frankfurt: Campus Verlag.
- Emrich, E. & Fröhlich, M. (2010). Universität in Deutschland zwischen Institution und Organisation: Reflexionen zur Idee der Universität und ihrer betrieblichen Ausgestaltung. *sozialer sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 11 (1), S. 125–144.
- Enders, J. (2010). Hochschulen und Fachhochschulen. In Simon, D., Knie, A. & Hornbostel, S. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 443–456). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engel, U. & Schmidt, B. O. (2014). Unit- und Item-Nonresponse. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 331–348). Wiesbaden: Springer.
- Epping, V. (2011). Typisierung von Hochschulen: Universitäten und Fachhochschulen. In Hartmer, M. (Hrsg.), *Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 50–73). Heidelberg: Hüthig-Jehle-Rehm.
- Europäische Kommission. (2005). *Europäische Charta für Forscher: Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern*: Brüssel.
- Fay, D. & Hüttges, A. (2013). $P=f[KSA \times M \times S]$. In Dautzenberg, K., Fay, D. & Graf, P. (Hrsg.), *Aufstieg und Ausstieg. Ein geschlechterspezifischer Blick auf Motive und Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft* (S. 11–20). Wiesbaden: Springer.
- FHG NW. (1979). *Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 20.11.1979*: Landesregierung Nordrhein-Westfalen.
- Flöther, C. (2015). At the Top? Die berufliche Situation promovierter Absolventinnen und Absolventen. In Flöther, C. & Krücken, G. (Hrsg.), *Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung* (S. 107–116). Münster: Waxmann.
- Fraas, C., Meier, S. & Pentzold, C. (2012). *Online-Kommunikation: Grundlagen, Praxisfelder und Methoden*. München: Oldenbourg.

- Friedli, V. (2008). Betriebliche Karriereplanung. In Thom, N. & Zaugg, R. J. (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. Auflage, S. 247–264). Wiesbaden: Gabler.
- Fromm, S. (2012). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fumasoli, T. & Lepori, B. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*, 61 (2), S. 157–178.
- Garvin, D. A. (1998). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 66 (1), S. 47–80.
- Geisler, K. (2009). *Karriere - ein Zusammenspiel aus Individualität und organisationaler Struktur. Eine Studie über die Beziehung zwischen Karriereorientierungen und organisationalen Sozialisationserfahrungen* (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Georgy, U. (2012). Forschungsstrategien an Fachhochschulen am Beispiel der Fachhochschule Köln. *Information - Wissenschaft & Praxis*, 63 (1), S. 3–6.
- Getto, B. (2013). *Anreize für E-Learning. Eine Untersuchung zur nachhaltigen Verankerung von Lerninnovationen an Hochschulen* (Dissertation). Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. Abgerufen unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-32363/0_Dissertation_BGetto.pdf, am 13.11.2014.
- Ghanbari, A. S. (2002). *Einführung in die Statistik für Sozial- und Erziehungswissenschaften*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Goedebuure, L. (1992). *Hochschulpolitik international: Trends - Probleme - Lösungsansätze*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goertz, G. & Mahoney, J. (2013). Methodological Rorschach Tests: Contrasting interpretations in qualitative and quantitative research. *Comparative Political Studies*, 46 (2), S. 236–251.
- Goldfinch, S. (2006). Rituals of reform, policy transfer, and the national university corporation reforms of Japan. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 19 (4), S. 585–604.
- Gourmelon, A., Seidel, S. & Treier, M. (2014). *Personalmanagement im öffentlichen Sektor: Grundlagen und Herausforderungen*. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: Rehm.

- Graf, A. (2002). *Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung: Ein Ansatz für die Erhaltung und Förderung von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft während des gesamten betrieblichen Lebenszyklus*. Bern: Haupt.
- Graf, A. (2008). Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung: Herausforderungen und Massnahmen. In Thom, N. & Zaugg, R. J. (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. Auflage, S. 267–281). Wiesbaden: Gabler.
- Graf, A. (2011). Lebenszyklusorientierte PE als Ausgangspunkt für den Erhalt der Arbeitsmarktfähigkeit. In Seyfried, B. (Hrsg.), *Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein. Konzepte - Forschungsergebnisse - Instrumente*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Graf, A. (2015). *Die Wissenschaftselite Deutschlands: Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013*. Frankfurt am Main: Campus.
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, S. 1–13.
- Hanft, A. (2011). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2008). Institution. In Baur, N. & Korte, H., Löw, M., Schroer, M. (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 163–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hechler, D. & Pasternack, P. (2012). Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung: Sonderband „die hochschule“ 2012. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 2012 (Sonderband), S. 1–99.
- HG NRW. (2014). *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) mit Begründungen: Vom 16. September 2014*. Abgerufen unter: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/HZG_mit_Begr%C3%BCndung.pdf, am 12.01.2015.
- Hirschi, A. (2012). *Neue Theorien der Laufbahnberatung und deren Implikationen für die Beraterpraxis*.
- HIS. (2012). *Randauszählung Studienqualitätsmonitor Fächergruppen an Fachhochschulen: Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2012*. Hannover.
- Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. (2015). *Organigramm der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg*. Abgerufen unter: https://www.h-brs.de/files/related/organigramm_der_hochschule_0.pdf, am 13.01.2015.

- Hochschule Osnabrück. (2014). *Organigramm der Hochschule Osnabrück*. Abgerufen unter: http://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/users/311/upload/praesidium/Organigramm_FH_2014-ab-1905.pdf, abgerufen am 13.01.2015.
- Hoffbauer, B. (2011). *Berufsziel Life Sciences*. Heidelberg: Springer.
- Höge, T., Brucculeri, A. & Iwanowa, A. N. (2012). Karriereunsicherheit, Zielkonflikte und Wohlbefinden bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56 (4), S. 159–172.
- Holuscha, E. (2013). *Das Prinzip Fachhochschule - Erfolg oder Scheitern?: Eine Fallstudie am Beispiel NRW. MV-Wissenschaft*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hossiep, R., Paschen, M. & Mühlhaus, O. (2015). *Persönlichkeitstests im Personalmanagement*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 27–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob, R., Heinz, A. & Décieux, J. P. (2013). *Umfrage: Einführung in die Methoden der Umfrageforschung* (3. Auflage). München: Oldenbourg.
- Jaeger, M. (2006). Steuerung an Hochschulen durch interne Zielvereinbarungen: Akuteller Stand der Entwicklungen. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, S. 55–66.
- Jaksztat, S., Schindler, N. & Briedis, K. (2010). *Wissenschaftliche Karrieren: Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Hannover: Eigenverlag.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2013). *Statistische Datenanalyse mit SPSS*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kaesler, D. (2002). *Max Weber Schriften 1894 - 1922: Wissenschaft als Beruf 1919*. Stuttgart: Kröner.
- Kaiser, M. & Maasen, S. (2010). Wissenschaftssoziologie, In Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (Vol. 2010, S. 685–706). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kamm, E. (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule - Neue Strukturen, bewährte Mythen: Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses*. Dissertation. Bern: Peter-Lang.
- Kämper, N. (2014). *Der Einfluss von Fachkulturen auf den E-Learning-Einsatz in der Lehre an Fachhochschulen* (Dissertation). Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. Abgerufen unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-36111/Dissertation_N_Kaemper.pdf, am 31.12.2014.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen?: Neue Theorien zur 'Organisation Hochschule'. In Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Voss, B. (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule: Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz*. Abgerufen unter: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/2005-10-kerres-et-al-e-lehrkompetenz_0.pdf, am 17.01.2015.
- Kerres, M. & Wolff-Bendik, K. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen und Wissenstransfer. *Wirtschaft & Beruf - Zeitschrift für berufliche Bildung*, 66 (2).
- Keuschen, T. & Marner, T. (2015). Akzeptanz von Elektromobilität: Eine empirische Untersuchung der Entscheidungsparameter zu Elektrofahrzeugen. In Proff, H. (Hrsg.), *Decisions on the path to future mobility* (in Druck). Wiesbaden: Springer.
- Klausch, T., Hox, J. J. & Schouten, B. (2013). Measurement effects of survey mode on the equivalence of attitudinal rating scale questions. *Sociological Methods & Research*, 42 (3), S. 227–263.
- Klein, J. (2003). Universitäten als Unternehmen. In Geideck, S. & Liebert, W.-A. (Hrsg.), *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern* (S. 119–124). Berlin: de Gruyter.
- Klinkhammer, M. (2013). Charakteristika und Belastungen des Arbeitsplatzes Hochschule: Erfahrungen aus dem Coaching mit Wissenschaftler/innen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20 (3), S. 307–318.

- Kloke, K. & Krücken, G. (2012). Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen?. In Becker, F., Krücken, G. & Wild, E. (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 13–30). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klug, A. (2011). Analyse des Personalentwicklungsbedarfs. In Ryschka, J., Solga, M. & Mattenklott, A. (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Auflage, S. 35–92). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: WBV.
- Kreckel, R. (2011). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung: Strukturelle Differenzierung an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisted. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 237–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online: Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzler, C. (2011). Förderung des akademischen Nachwuchses an der ETH Zürich. In AQA - Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hrsg.), *Personalmanagement als Schlüssel zur nachhaltigen Hochschulentwicklung* (S. 55–60). Wien: Facultas.
- Lindner-Lohmann, D., Lohmann, F. & Schirmer, U. (2012). *Personalmanagement*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lohr, K., Hilbrich, R. & Peets, T. (2015). Das Ende der Unsicherheit? Beobachtungen aus der reformierten Universität. In Apelt, M. & Senge, K. (Hrsg.), *Organisation und Unsicherheit* (S. 123–138). Wiesbaden: Springer.
- Lück, D. (2011). Mängel um Datensatz beseitigen. In Akremi, L., Baur, N. & Fromm, S. (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik* (3. Auflage, S. 66–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lui, Y. (2009). Analysis and evaluation of organizational change approaches. *International Journal of Business and Management*, 4 (12), S. 234–238.
- Lunenburg, F. C. (2012). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International Journal of Scholarly, Academic, Intellectual Diversity*, 14 (1), S. 1–8.
- Magg-Schwarzbäcker, M. (2014). *Mentoring für Frauen an Hochschulen: Die Organisation informellen Wissenstransfers*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, J. & Brettschneider, F. (2009). Wirkungen von Umfrageberichterstattung auf Wählerverhalten: Ein Online- Experiment zu den Landtagswahlen in Baden-Württemberg 2006, Rheinland-Pfalz 2006 und Hessen 2008. In Jakob, N., Schonen, H. & Zerback, T. (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 321–338). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maisch, J. (2006). *Wissensmanagement am Gymnasium: Anforderungen der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Matzler, K., Müller, J. & Mooradian, T. A. (2011). *Strategisches Management: Konzepte und Methoden. Fachbuch Wirtschaft*. Wien: Linde.
- Meifert, M. T. (2013). Was ist strategisch an der strategischen Personalentwicklung?. In Meifert, M. T. (Hrsg.), *Strategische Personalentwicklung* (3. Auflage, S. 3–28). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik, Organisationsentwicklung und Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal: Ein integrativer Ansatz. In Egger, R., Kiendl-Wendner, D. & Pöllinger, M. (Hrsg.), *Lernweltforschung: Vol. 12. Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen* (S. 27–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mertel, S. & Karsten, M.-E. (2003). Eine wissenschaftliche Karriere gestalten: Einblicke und Ausblicke in geschlechtergerechte Personalentwicklung im Spektrum biographischer Kompetenz und Institutionenkultur. In Roloff, C. & Selent, P. (Hrsg.), *Hochschulreform und Gender Mainstreaming. Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe. 2003, Bielefeld: 295-315*. (S. 295–315). Bielefeld: USP International.
- Mietzel, G. (2012). *Entwicklung im Erwachsenenalter*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5'S: A synthesis of the research on organization design. *Management Science*, 26 (3).
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg am Lech: Englewood Cliffs: Verlag Moderne Industrie.

- Mintzberg, H. (1994). Rethinking strategic planning part I: Pitfalls and fallacies. *Long Range Planning*, 27 (3), S. 12–21.
- Mintzberg, H. & Westley, F. (2000). Sustaining the institutional environment. *Organization Studies*, 21 (1), S. 71–94.
- Möhring, W. & Schlütz, D. (2010). *Die Befragung in Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2006). Faktorenanalyse. In Petermann, F. & Eid, M. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 304–317). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Mudra, P. (2004). *Personalentwicklung: Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse*. München: Vahlen.
- Müller, M. (2014). *Promotion - Postdoc - Professur: Karriereplanung in der Wissenschaft*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Müller-Vorbrüggen, M. (2010). Struktur und Strategie der Personalentwicklung. In Bröckermann, R. & Müller-Vorbrüggen, M. (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung. die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (3rd ed., S. 3–14). Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag.
- Negri, C., Braun, B., Werkmann-Karcher, B. & Moser, B. (2010). Grundlagen, Kompetenzen und Rollen. In Negri, C. (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung* (S. 7–68). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (2. Auflage). Stuttgart: Enke.
- Nickel, S. & Ziegele, F. (2010). *Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle: Eine empirische Vergleichsstudie*. Gütersloh.
- Nickel, S. (2012). Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen, In Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279–292). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberwallner, W. (1979). *Von der Fachoberschule zur Fachhochschule*. Pfaffenhofen an der Ilm: Ilmgau.

- Paier, D. (2010). *Quantitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Wien: Facultas.
- Pautsch, A. & Dillenburger, A. (2011). *Kompendium zum Hochschul- und Wissenschaftsrecht*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), S. 164–172.
- Pellert, A. & Widmann, A. (2008). *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Peters, S. (2012). *Gut beraten durch die Promotion: Best Practice für Promovierende*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pielorz, M. (2009). *Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). Wiesbaden.
- Pötschke, M. (2009). Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In Jakob, N., Schonen, H., & Zerback, T. (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 75–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pruisken, I. (2012). Wissenschaft und Organisation. *Soziologische Revue*, 35 (3), S. 294–303.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehling, M. (2008). *Personalentwicklung als Pilotprojekt an einer Hochschule: Eine strukturationstheoretische und mikropolitisch geleitete Analyse*. München, Mering: Hampp.
- Renner, K.-H., Heydasch, T. & Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie: Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reponen, T. (1999). Is leadership possible at loosely coupled organizations such as universities? *Higher Education Policy*, 12 (3), S. 237–244.
- Reuband, K.-H. (2014). Schriftlich-postalische Befragung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 643–660). Wiesbaden: Springer.

- Richter, F. & Pohlandt, A. (2011). Arbeitsintegrierte Ansätze der Personalentwicklung. In Ryschka, J., Solga, M. & Mattenklott, A. (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Auflage, S. 137–176). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Richter, K. (2012). Promotionsförderung an Fachhochschulen. In Günauer, F., Krüger, A. K., Moes, J., Steidten, T. & Koepernik, C. (Hrsg.), *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen* (S. 97–102). Bielefeld: WBV.
- Rijdt, C. de, Stes, A., van der Vleuten, C. & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, S. 48–74.
- Ritz, A. & Thom, N. (2011). Talent Management auf dem Prüfstand: Was Sie für Ihren Führungsalltag wissen müssen. In Ritz, A. & Thom, N. (Hrsg.), *Talent-Management. Talente identifizieren, Kompetenzen entwickeln, Leistungsträger erhalten* (S. 235–252). Wiesbaden: Springer.
- Röbken, H. (2011). Inwiefern haben sich die Kriterien für den Berufungserfolg des wissenschaftlichen Nachwuchses verändert?. In AQA - Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hrsg.), *Personalmanagement als Schlüssel zur nachhaltigen Hochschulentwicklung* (S. 61–74). Wien: Facultas.
- Rodenstock, B. (2007). Erfolgsfaktor Veränderungsbereitschaft: «Weiche» Faktoren in Projekten messen und steuern. *OrganisationsEntwicklung* (4), S. 14–24.
- Rompa, R. (2015). *Karriere am Campus: Traumjobs an Uni und FH* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Rowold, J. (2013). *Human resource management*. Berlin: Springer Gabler.
- Ryschka, J. & Tietze, K.-O. (2011). Instrumente der Personalentwicklung. In Ryschka, J., Solga, M. & Mattenklott, A. (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Auflage, S. 93–136). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Samida, S. (2010). Zukunft im Angesicht des Nichts?: Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 2/2010, S. 172–211.
- Schein, E. H. (1975). How "career anchors" hold executives to their career paths. *Personell*, 52, S. 11–24.

- Schein, E. H. (1977). Career anchors and career path: A panel study of management school graduates, In Schein, E. H. (Hrsg.), *Organizational careers: Some new perspectives* (S. 707–774). London: John Wiley.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs. Organization development*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schein, E. H. (2005). *Karriereanker: Die verborgenen Muster in ihrer beruflichen Entwicklung* (10. Auflage). Darmstadt: Lanzenberger Dr. Looss Stadelmann.
- Schendera, C. F. G. (2014). *Regressionsanalyse mit SPSS* (2. Auflage). München: Oldenbourg.
- Schierenbeck, H. & Wöhle, C. B. (2012). *Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre*. München: Oldenbourg.
- Schilling, E. (2015). *Unterbrochene Karrieren: Wandel weiblicher Erwerbsverläufe in der öffentlichen Verwaltung*. Wiesbaden: Springer.
- Schlegel, M. (2007). *Professoren und Professorinnen an Fachhochschulen in Niedersachsen. Eine berufssoziologische empirische Untersuchung* (Dissertation). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg. Abgerufen unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/750/1/schpro07.pdf>, am 31.12.2014.
- Schlittgen, R. (2013). *Regressionsanalysen mit R*. München: Oldenbourg.
- Schmidt, B. (2007a). 100 Stunden pro Jahr: Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (3), S. 21–40.
- Schmidt, B. (2007b). Personalentwicklung an der Hochschule: Zehn Wege in ein unentdecktes Land. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (2), S. 125–153.
- Schmidt, B. (2007c). *Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung* (Dissertation). Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena. Abgerufen unter: [http://www.tb-thueringen.de/servlets\(DerivateServlet/Derivate-12179/Schmidt/Dissertation.pdf](http://www.tb-thueringen.de/servlets(DerivateServlet/Derivate-12179/Schmidt/Dissertation.pdf), am 21.08.2014.
- Schmidt, B. & Richter, A. (2008). Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler?: Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30 (4), S. 34–58.

- Schmuck, S. (2010). *Zielvereinbarungen im Hochschulbereich: Ein Beitrag zum neuen Steuerungsinstrument zwischen Staat und seinen Hochschulen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10. Auflage). München: Oldenbourg.
- Scholz, C. (2012). *Mitarbeiterbefragung: Aktuelle Trends und hilfreiche Tipps. Strategie- und Informationsmanagement: Vol. 29*. München: Hampp.
- Scholz, C. (2014). *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen* (6. Auflage). München: Vahlen.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management an Hochschulen: Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Köln: EUL.
- Schumacher, E.-M. (2012). Coaching- und Beratungsanliegen von Hochschullehrenden. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19 (1), S. 7–19.
- Schumacher, F. & Geschwill, R. (2014). *Employer Branding: Human Resources Management für die Unternehmensführung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Segers, J., Inceoglu, I., Vloeberghs, D., Bartram, D. & Henderickx, E. (2008). Protean and boundaryless careers: A study on potential motivators. *Journal of Vocational Behavior*, 73 (2), S. 212–230.
- Seifert, K. H. & Bergmann, C. (1983). Deutschsprachige Adaptation des Work Values Inventory von Super. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 27 (4), S. 160–172.
- Senger, U. (2011). *Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forscher: Innovative Konzepte an deutschen Universitäten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Solga, M. (2011). Evaluation der Personalentwicklung. In Ryschka, J., Solga, M. & Mattenklott, A. (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Auflage, S. 369–400). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Solga, M., Ryschka, J. & Mattenklott, A. (2011). Personalentwicklung: Gegenstand, Prozessmodell, Erfolgsfaktoren. In Ryschka, J., Solga, M. & Mattenklott, A. (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3rd ed., S. 19–34). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Staehele, W. H. (2013). *Management*. München: Vahlen.

- Staeble, W. H., Conrad, P. & Sydow, J. (2014). *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Einführung* (8. Auflage). München: Vahlen.
- Statistisches Bundesamt. (2012). *Bildung und Kultur: Promovierende in Deutschland*. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Statistisches Bundesamt. (2014a). *Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen - Vorläufige Ergebnisse - 1. Dezember 2013*. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Statistisches Bundesamt. (2014b). *Bildung und Kultur: Private Hochschulen*. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Statistisches Bundesamt. (2014c). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen - Wintersemester 2013/2014*. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117–134). Wiesbaden: Springer.
- Stock-Homburg, R. (2013). *Personalmanagement: Theorien - Konzepte - Instrumente* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Sturm, A., Opterbeck, I. & Gurt, J. (2011). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sullivan, S. E. & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (1), S. 19–29.
- Sullivan, S. E. & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35 (6), S. 1542–1571.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8 (5), S. 185–190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper.
- Super, D. E. (1970). *Work values inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), S. 282–298.
- Technische Universität München (2012). *TUM-Berufungs-und-Karrieresystemdeutsch-englisch: Statut zum Qualitätsmanagement*. München.

- Teichler, U. (2010). Europäisierung der Hochschulpolitik. In Simon, D., Knie, A. & Hornbostel, S. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 51–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, U. (2014). *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik: Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen*. Münster: Waxmann.
- Thom, N. (2008). Trends in der Personalentwicklung. In Thom, N. & Zaugg, R. J. (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. Auflage, S. 3–18). Wiesbaden: Gabler.
- Tremblay, M., Dahan, J. & Gianecchini, M. (2014). The mediating influence of career success in relationship between career mobility criteria, career anchors and satisfaction with organization. *Personnel Review*, 43 (6), S. 818–844.
- Trischler, F. (2013). *Erwerbsverlauf, Altersübergang, Alterssicherung: Zunehmende soziale Ungleichheit im Alter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschule: Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uy, M. A., Chan, K.-Y., Sam, Y.-L., Ho, M.-H. R. & Chernyshenko, O. S. (2015). Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness. *Journal of Vocational Behavior*, 86 (0), S. 115–123.
- Vögtle, E. M. & Martens, K. (2014). The Bologna Process as a template for transnational policy coordination. *Policy Studies*, 35 (3), S. 246–263.
- von Blanckenburg, C., Böhm, B., Dienel, H.-L. & Legewie, H. (2005). *Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen: Projekte initiieren - Zusammenarbeit gestalten*. Berlin: Franz Steiner.
- von Rosenstiel, L. (2010). Weiterbildung von Führungskräften. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (4. Auflage, S. 955–970). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661–673). Wiesbaden: Springer.
- Watzka, K. (2014). *Personalmanagement für Führungskräfte: Elf zentrale Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, Smart-PLS, und SPSS*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Weichbold, M. (2014). Pretest. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 299–304). Wiesbaden: Springer.
- Weick, K. E. (1976). Educational organisations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), S. 1–19.
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In Schemmann, M. (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wien, A. & Franzke, N. (2013a). *Systematische Personalentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wien, A. & Franzke, N. (2013b). *Systematische Personalentwicklung: 18 Strategien zur Implementierung eines erfolgreichen Personalentwicklungskonzepts*. Wiesbaden: Springer.
- Winkler, O. (2010). Wie soll es weitergehen?: Überlegungen zur Fortentwicklung des deutschen Hochschulsystems unter besonderer Berücksichtigung von Fachhochschulbelangen. In Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (Hrsg.), *Die gute Hochschule* (S. 63–76). Berlin: Sigma.
- Wissenschaftsrat. (2002). *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen*. Köln: Eigenverlag.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem*. Köln: Eigenverlag.
- WissZeitVG. (2007). *Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz - WissZeitVG) vom 12. April 2007*. Abgerufen unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/wisszeitvg/gesamt.pdf>, am 26.01.2015.
- Würmseer, G. (2010). *Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- www.destatis.de. (2014). *5,2 Millionen Beschäftigte im Gesundheitswesen im Jahr 2012*. Abgerufen unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/03/PD14_075_23621pdf.pdf?__blob=publicationFile, 14.03.2015.

- www.fh-duesseldorf.de. (2015). *Organigramme*. Abgerufen unter: http://www.fh-duesseldorf.de/d_org, am 13.01.2015.
- www.hochschulen-in-nrw.de. (2014). *Fachhochschulen in NRW*. Abgerufen unter: <http://www.hochschulen-in-nrw.de/hochschulen/fachhochschulen.html>, am 20.11.2014.
- www.hochschule-ruhr-west.de. (2015). *Organigramm der HRW: Die matrixgestützte Fachbereichsstruktur*. Abgerufen unter: <http://www.hochschule-ruhr-west.de/die-hrw/portrait/struktur.html>, am 13.01.2015.
- www.soscisurvey.de. (2014). *Willkommen bei SoSci Survey*. Abgerufen unter: <https://www.soscisurvey.de/>, am 12.11.2014.
- www.soscisurvey.de. (2015). *Serienmails verschicken*. Abgerufen unter: <https://www.soscisurvey.de/help/doku.php/de:survey:mailing>, am 29.01.2015.
- www.tu-dresden.de. (2015). *Ehemalige Mitarbeiter des Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik insb. Informationsmanagement*. Abgerufen unter: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_wirtschaftswissenschaften/wi/wiim/lehrstuhl/ehemalige_mitarbeiter, am 27.02.2015.
- www.zeit.de (2014). Die Doktormacherin. Abgerufen unter: <http://www.zeit.de/2013/49/fachhochschulen-promotionsrecht-von-lojewski>, am 14.01.2014.
- Yeo, R. K. & Gold, J. (2011). The inseparability of action and learning: unravelling Revans' action learning theory for Human Resource Development (HRD). *Human Resource Development International*, 14 (5), S. 511–526.
- Zafar, J. & Bint, N. M. (2012). Protean career attitude, competency development & career success: A mediating effect of perceived employability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (4), S. 204–223.
- Zimmer, M. (2014). *Strategisches Management in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.

Anhang

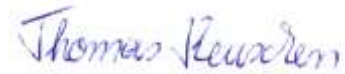
Durch den großen Umfang des Anhangs wird der Printversion nur Anhang 1-3 beigelegt. Der vollständige Anhang befindet sich auf dem Datenträger. Anhänge 1-15 sind der digitalen Version beigelegt.

- 1: Fragebogen
- 2: Anschreiben
- 3: Reminder
- 4: Anmerkungen zum Pretest und Rücklaufquote des Pretests
- 5: Zeitanalyse
- 6: Adressen und Versandbestätigungen
- 7: SPSS-Häufigkeitstabellen
- 8: Kreuztabelle: Promotionsstatus nach Fächergruppen
- 9: Kreuztabelle: Aufgabe der Personalentwicklung nach Fächergruppen
- 10: Kreuztabelle: Gewünschte Tätigkeit in 10 Jahren nach Fächergruppen
- 11: Kreuztabelle: Fächergruppen Geschlecht
- 12: Faktorenanalyse: Arbeitszufriedenheit
- 13: Faktorenanalyse: Karrierewege und Ziele
- 14: Zufriedenheitsmittelwerte
- 15: Lineare Regression
- 16: SPSS-Datensatz (Datenträger)
- 17: AMOS-Datensatz (Datenträger)

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt habe und keine anderen Hilfsmittel als die in Quellen- und Literaturverzeichnis sowie im Anmerkungsapparat genannten verwendet habe.

Stellen, an denen Wortlaut oder Sinn anderen Werken entnommen wurden, sind unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht.

Handwritten signature in blue ink that reads "Thomas Keweren".

Duisburg, 18.03.2015