

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

- P-OE-Gespräch mit Kerstin Dübner-Gee,
Abteilungsleiterin Personalentwicklung & Chancen
in der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft
- Neuromythen – ein Thema für die Personalentwicklung
in Lehre und Weiterbildung?
- Textanalyse der Ankündigung hochschuldidaktischer Workshops
am Beispiel „Diversitätssensible Hochschullehre“:
Eine explorative Studie
- Tagungsbericht 16. Bundesweite Fachtagung
„Gesundheit in der Hochschule – eine gemeinsame Aufgabe
an Hochschulen und Universitätskliniken“
vom 11.-13. September 2019 an der Universität Rostock

2 | 2019

Herausgeberkreis

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

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

Kerstin Dübner-Gee, Abteilungsleitung Personalentwicklung & Chancen, Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V.

Martin Mann, Dr., Leiter Personalentwicklung und Forschungsförderung des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Martin Mehrrens, Dr., Kanzler der Universität Bremen

Simone Schipper, Dr.-Ing., Referat Studium und Lehre, Hochschuldidaktik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Susanne Schulz, Dipl.-Soz.-Wiss., Personaldezernentin, Hochschule Niederrhein

Korinna Strobel, Dr., Bereichsleiterin Strategie / Impuls- und Vernetzungsfonds, Helmholtz-Gemeinschaft, Geschäftsstelle Berlin

Andreas Tesche, Regierungsdirektor, Head of Diversity, Universität Rostock

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

Hinweise für die Autor*innen

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

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

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

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

Satz:

UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 21.11.2019

Umschlagsgestaltung:

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

Abonnement/Bezugspreis ab 2019: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 79 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Copyright:

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

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

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Forum für Führung, Moderation, Training,
Programm-Organisation

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

37

Claudia Burger & Nicola Alina Maier
Textanalyse der Ankündigung hochschuldidaktischer
Workshops am Beispiel „Diversitätssensible
Hochschullehre“: Eine explorative Studie

53

In eigener Sache

Vorstellung neuer Herausgeber*innen

38

Tagungsbericht

Andreas Tesche & Tanja Graf
16. Bundesweite Fachtagung „Gesundheit in der
Hochschule – eine gemeinsame Aufgabe an Hochschulen
und Universitätskliniken“ vom 11.-13. September 2019
an der Universität Rostock

63

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch mit Kerstin Dübner-Gee,
Abteilungsleiterin Personalentwicklung & Chancen
in der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft

40

Meldungen

67

Personal- und Organisationsforschung

Hiltraut Paridon
Neuomythen – ein Thema für die
Personalentwicklung in Lehre und Weiterbildung?

46

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen,
Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

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

„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können), dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!“

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden? Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.

Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.

Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Die umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.



*Bielefeld 2016, 2. Auflage, 80 Seiten,
ISBN 978 3-937026-89-4, 19.80 Euro zzgl. Versand*

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

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

Diese Ausgabe erscheint durch (zum Glück vorübergehende) schwere Erkrankung wesentlicher Personen verspätet, was uns leid tut und wofür wir um Verständnis bitten.

Die Zeitschrift hat in den letzten Monaten des Jahres 2018 und im Laufe dieses Jahrgangs ihren Herausgeberkreis um insgesamt fünf neue Mitglieder erweitert. Davon war Andreas Tesche (Rostock) schon in einer früheren Ausgabe vorgestellt worden. In der vorliegenden Ausgabe werden unseren Leser*innen Dr.-Ing. Simone Schipper (Universität Oldenburg) und Dr. Martin Mann (WZB Berlin) bekannt gemacht. Dies geschieht ausführlicher, um die Vielfalt der fachlichen Hintergründe, der beruflichen Aufgabenbereiche und der Perspektiven sichtbar zu machen, die – mit diesen Personen verbunden – künftig in die Gestaltung der Zeitschrift eingehen werden. Zusammen mit Dr. Korinna Strobel (Helmholtz-Gemeinschaft, Berlin) und künftig auch Kerstin Dübner-Gee (Max-Planck-Gesellschaft, München), die in der kommenden Ausgabe vorgestellt werden, wird die Zeitschrift mit den bisherigen Herausgeber*innen zusammen über eine besonders breite Basis an Erfahrungen und Zukunftskonzepten verfügen. Auch von hier aus werden die neuen Mitglieder herzlich begrüßt. **Seite 38**

Die Max-Planck-Gesellschaft hat ein umfangreiches und breit ausdifferenziertes PE-Programm entwickelt, das viel Aufmerksamkeit verdient. In vieler Hinsicht kommt ihm Modellcharakter zu. Darstellungen auf einer Webseite haben manchmal aber etwas Statisches. Um die dahinter liegende Dynamik sichtbar zu machen, hat die Zeitschrift die verantwortliche Person zu einem Dialog eingeladen. Da sie die Einladung annahm, fand das typische **P-OE-Gespräch mit Kerstin Dübner-Gee, Abteilungsleiterin Personalentwicklung & Chancen in der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft** statt. Darin konnten viele Aspekte der PE in der Max-Planck-Gesellschaft beleuchtet werden. Wir danken an dieser Stelle für das ausführliche und im Ergebnis sehr informative Gespräch. Es hat vielleicht dazu beigetragen, dass sich Frau Dübner-Gee anschließend dazu entschlossen hat, in den Herausgeberkreis der Zeitschrift P-OE einzutreten. Darauf wird an anderer Stelle zurückgekommen. **Seite 40**

Angebliche Ergebnisse der Hirnforschung, die Lernen unterstützen sollen, werden immer häufiger in Weiterbildungen angepriesen. Da ihnen eine wirkliche wissenschaftliche Basis fehlt, wird von Neuomythen gesprochen. Dabei ist nicht nur die Frage naheliegend, wo sie herkommen, sondern auch, inwiefern von ihnen sogar Gefährdungen ausgehen. Da Neuomythen und ihre Verbreitung tatsächlich Risiken in sich bergen, möchte *Hiltraut Paridon* in ihrem vorliegenden Artikel **Neuomythen – ein Thema für die Personalentwicklung in Lehre und Weiterbildung?** darüber aufklären. Die geplante Aufklärung gelingt – auch anhand einer, wie wir es sehen, überzeugenden Darstellung der häufigsten Neuomythen. Der Artikel befasst sich mit einem sehr spannenden und aktuellen Thema, das im Zuge der derzeitigen Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Neurolidaktik Neugigkeitswert hat. **Seite 46**

Die Ankündigung hochschuldidaktischer Workshops soll bereits interessierte, aber noch wichtiger bisher eher wenig interessierte Lehrende für eine Fortbildung ihrer Lehrkompetenz gewinnen. Dafür gibt es keinerlei Standards, oft sind aber auch die Rahmenvorgaben (Anzahl maximal möglicher Zeilen) schon wenig geeignet für das Ziel. Wenn an anderer Stelle der Webseite das Gesamtprogramm



Wolff-Dietrich Webler

und seine Begründung (falls die Veranstaltung in ein Curriculum eingebettet ist) und vielleicht eine ausführlichere Darstellung und Begründung der betreffenden Einzelveranstaltung verfügbar sind, können Kurzformen hinzunehmen sein – auch mit Blick auf die anfängliche, möglicherweise begrenzte Lesebereitschaft von Lehrenden, die hochschuldidaktischen Angeboten zunächst skeptisch gegenüber stehen. *Claudia Burger* und *Nicola Alina Maier* haben eine **Textanalyse der Ankündigung hochschuldidaktischer Workshops am Beispiel „Diversitätssensible Hochschullehre“ als explorative Studie** durchgeführt und legen deren erste Ergebnisse hier vor. Der Artikel untersucht den Reflexionsstand online zugänglicher Ankündigungstexte und lässt auch Schlussfolgerungen zu den dort verfolgten Lehrzielen und deren Angemessenheit für den verfügbaren Zeitrahmen zu. Der Artikel ist geeignet, die hochschuldidaktische Community an die Standards (Begrifflichkeit, Theoriebezug usw.) zu erinnern, die hochschuldidaktische Fortbildungen schon in ihren Ankündigungen einhalten sollten. Dabei wird aber der explorative Charakter der Studie unterstrichen. **Seite 53**

An der Universität Rostock fand vom 11.-13. September 2019 die 16. bundesweite Fachtagung **„Gesundheit in der Hochschule – eine gemeinsame Aufgabe an Hochschulen und Universitätskliniken“** statt. *Andreas Tesche* und *Tanja Graf* haben für die P-OE darüber einen ausführlichen Bericht verfasst. Er spiegelt die zentralen Themen und gegenwärtigen Trends in diesem Aufgabenbereich, der mit der Expansion und Umstrukturierung der Aufgaben (nicht nur, aber auch der Digitalisierung), Verdichtung der Arbeit, dem Selbstanspruch einer perfekten Leistung für wissenschaftliche ebenso wie wissenschaftsunterstützende Mitglieder der Hochschulen gesundheitsgefährdende Ausmaße angenommen hat. Die Tagung bot einen umfassenden Überblick. **Seite 63**

Die hier abgedruckte THESIS-Stellungnahme zur Bayreuther Erklärung der Universitätskanzler zu Zeitverträgen: **„Zu kurz gesprungen, Universitätskanzler!“** sei Ihrer Aufmerksamkeit empfohlen. **Seite 67**

W.-D. W.

Die Zeitschrift P-OE begrüßt neue Mitglieder im Herausgeberkreis

Bei der Herausgabe der Zeitschrift P-OE haben sich Änderungen ergeben. Der Herausgeberkreis ist erweitert worden, um die Vielfalt der Perspektiven im Wissenschaftssystem auf die Personal- und Organisationsentwicklung noch besser abbilden zu können und die Möglichkeiten der Betreuung der Ausgaben zu erweitern. Er soll in seiner Zusammensetzung sowohl die Seite der einschlägigen Forschung und Entwicklung im Bereich Personal und Organisation, als auch der reflektierten Praxis in diesem Feld widerspiegeln. Damit auch unsere Leserinnen und Leser besser einschätzen können, von wem die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung“ (P-OE) verantwortet und gestaltet wird, wollen wir die neuen Mitglieder hier vorstellen, wie das seinerzeit schon mit den bisherigen Mitgliedern geschah.

Im Laufe dieses Jahrgangs sind Dr.-Ing. Simone Schipper (Universität Oldenburg), Dr. Martin Mann (Wissenschaftszentrum Berlin), Dr. Korinna Strobel (Helmholtz-Gemeinschaft, Berlin) sowie Kerstin Dübner-Gee (Max-Planck-Gesellschaft, München) auf die Einladung des Verlages zur Mit-Herausgabe der Zeitschrift P-OE eingegangen. RD Andreas Tesche (Universität Rostock) war schon 2018 dazu gestoßen. Sie repräsentieren sehr unterschiedliche berufliche Aufgaben, unterschiedliche Lebenserfahrungen und fachliche Hintergründe, was der Gestaltung der Zeitschrift anhand der interdisziplinären Zusammenarbeit und Perspektivenvielfalt sehr zugute kommen wird. Verlag und Herausgeberkreis möchten diese neuen Kolleginnen und Kollegen hier auch offiziell begrüßen. Wir freuen uns auf die künftige Zusammenarbeit.

Andreas Tesche ist im Rahmen dieser Zeitschrift bereits vorgestellt worden (siehe das POE-Gespräch in 1+2/2018). Zusätzlich hinzuweisen ist noch auf seine Tätigkeit im Beirat zum „Kompetenzzentrum gesundheitsfördernder Hochschulen Deutschlands“, das sich auch mit OE-Prozessen in den Hochschulen befasst. Seine aktuelle Dienstbezeichnung lautet RD Andreas Tesche, Head of Diversity, Specialist for Human Resource Strategy, Universität Rostock. Die übrigen Kolleginnen sowie Dr. Martin Mann werden in dieser und der nächsten Ausgabe eingeführt.

Eine der bisherigen Herausgeberinnen (seit Gründung der Zeitschrift), Dr. Edith Kröber, Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart, hat das Profil ihres Engagements verändert und sich zu unserem Bedauern aus dem Herausgeberkreis zurückgezogen. Auch Dr. Monika Rummel (TU Berlin) hat die Schwerpunkte ihrer Arbeit neu ausgerichtet. Insofern gilt das gleiche auch für sie. Wir danken beiden sehr herzlich für ihre langjährige Unterstützung.

Verlag und Herausgeberkreis der P-OE

Die P-OE hat ein neues Mitglied des Herausgeberkreises gewonnen:

Dr. Simone Schipper



Simone Schipper

Wir begrüßen Dr.-Ing. Simone Schipper als Mitglied des Herausgeberkreises der P-OE, die seit diesem Jahrgang zu unserer Freude ihr Wissen und ihre Erfahrung in die Gestaltung der Zeitschrift einbringen will. Sie ist seit 10 Jahren im Referat Studium und Lehre der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg für den wachsenden Arbeitsbereich Hochschuldidaktik verantwortlich. Ihre Zuständigkeit bezieht

sich vor allem auf die Programmplanung und Koordination hochschuldidaktischer Aktivitäten, Beratung, Workshops sowie den Lehrpreis der Universität.

Über Konzeptionierungs-, Planungs- und Organisationsaufgaben hinaus ist sie auch inhaltlich sehr engagiert. Das war ausschlaggebend für unseren Wunsch, sie für die Zeitschrift zu gewinnen. Denn die (Weiter-)Entwicklung der individuellen Lehrkompetenz von Wissenschaftler*innen wurde vielfach für ein Thema allenfalls punktueller Fortbildung als Initiative von Einzelpersonen gehalten und nicht der Personalentwicklung von Seiten der Hochschulen zugerechnet. Von Seiten des Verlages wird das aber deutlich anders gesehen. Immer mehr Hochschulen sind zu dieser Ansicht gekommen und bieten entsprechende Curricula an. Wegen dieser Zusammenhänge hat der Verlag Simone Schipper in den Herausgeberkreis unserer Zeitschrift eingeladen.

Und der Verlag war überrascht, welche interessante Entwicklung Simone Schipper bis dahin schon durchlaufen hatte – ein Beispiel für breite Interessen und den generalistischen Anspruch, den ein Studium haben sollte, um nach dem Abschluss weite Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. In dem Aufgabenbereich „Hochschuldidaktik“ nicht an einer TU, sondern an einer Universität mit breitem Profil eine promovierte Ingenieurin anzutreffen, war schon ungewöhnlich.

Simone Schipper studierte zunächst Landschafts- und Freiraumplanung an der Universität Hannover. Noch während des Studiums begann sie nebenher zu Themen der Nachhaltigkeit und Bürgerbeteiligung zu arbeiten: freie Mitarbeit in der Umweltkommunikation/Agenda 21-Büro der Stadt Hannover, Mitarbeit in einem EU-Projekt zu Informations- und Kommunikationstechnologien in Agenda 21-Prozessen und ihre Tätigkeit als Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Landesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz (LBU) Niedersachsen.

Nach dem Diplom im Jahr 2000 arbeitete Simone Schipper als freie Journalistin (Tageszeitung, Stadtmagazin, Fachzeitschriften) und übernahm zudem am Fachbereich Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung der Universität Hannover den ersten Lehrauftrag für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Landschaftsplaner/-architekten, den sie in den nächsten Jah-

ren fortführte. Es folgten fünf Jahre als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Freiraumpolitik und Planungskommunikation der Leibniz Universität Hannover in der Begleitforschung zum umfangreichen Projekt „Interaktiver Landschaftsplan Königslutter am Elm“, gefördert vom Bundesamt für Naturschutz. Ihre Arbeitsschwerpunkte bildeten die Themen (Neue) Medien in der Planung und Bürgerbeteiligung, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Planungskommunikation sowie Organisation von Tagungen und Workshops. In diesen Jahren sammelte Simone Schipper Lehrerfahrung in vielfältigen Formaten und innovativen Lehrprojekten zur Einführung von eLearning-Plattformen/-Konzepten. Nach zwei Jahren in der Schweiz nahm sie im Jahr 2009 ihre Tätigkeit an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg auf. Im Jahr 2010 ging aus ihren Arbeitsschwerpunkten folgerichtig die Promotion zum Dr.-Ing. über „Interaktive Öffentlichkeitsarbeit in der Landschaftsplanung“ an der Leibniz Universität Hannover hervor.

Simone Schipper bildete sich im journalistischen Bereich weiter und absolvierte eine Ausbildung zur Fernsehjournalistin. Fortbildungen im Bereich Kommunikation, Erwachsenenbildung und Beratung sowie im engeren Bereich der Hochschuldidaktik komplettierten ihr professionelles Profil. Weiterbildungen in klientenzentrierter Gesprächsführung sowie kollegiale Beratung und Supervision kamen dazu. Sie ist zudem Certified Facilitator with StrategicPlay® (for Lego® Serious Play®). Simone Schipper ist verheiratet und hat zwei Kinder.

Wir freuen uns außerordentlich, eine so vielseitig erfahrene Kollegin für die Zeitschrift gewonnen zu haben.

Dr. Martin Mann engagiert sich in der Herausgabe der Zeitschrift

Eine weitere wichtige Bereicherung der Zeitschrift verspricht der Eintritt von Dr. Martin Mann in den Herausgeberkreis zu werden. Er hat vor zwei Jahren im Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) die Leitung des Bereichs Personalentwicklung und Forschungsförderung übernommen. Dem gingen drei Jahre als Referent für Forschungs- und Karriereförderung am WZB voraus. Sein Interesse an Wissenschaftspolitik und seine Neigung zum Forschungsmanagement (einschließlich der Förderung des Forschungsnachwuchses) entwickelte sich schon während seines Studiums der Germanistik und Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München mit anschließender Promotion. In der Phase der weiteren Orientierung und beruflichen Richtungsentscheidung folgte zunächst ein Aufbaustudium Erwachsenenbildung an der Hochschule für Philosophie in München. Ein Praktikum am Gra-



Martin Mann

Copyright: David Ausserhofer

duateCenter der LMU führte ihn in den Bereich der Nachwuchsförderung, ein weiteres bei der Kooperationsstelle EU der Wissenschaftsorganisationen (KoWi) in Brüssel in die europäische Wissenschaftspolitik. Nach einer Station als Forschungsreferent an der Technischen Universität Berlin wechselte er an das WZB, ein Institut der Leibniz-Gemeinschaft, das sich der problemorientierten Grundlagenforschung in den Sozialwissenschaften widmet.

Am WZB arbeiten mehr als 200 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen zusammen, vor allem aus der Soziologie, der Politikwissenschaft und der Ökonomie. Sie werden unterstützt von fast 140 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des wissenschaftsunterstützenden Bereichs sowie von rund 90 studentischen Hilfskräften.

Martin Mann verantwortet am WZB die Personalentwicklung aller Beschäftigten. Es gehört zum neu erarbeiteten Personalentwicklungskonzept des WZB, dass dabei kein kategorialer Unterschied zwischen wissenschaftlichen und wissenschaftsunterstützenden Beschäftigten gemacht wird. Ein Ziel der angebotenen Maßnahmen ist der sukzessive Abbau von Barrieren zwischen diesen Beschäftigtengruppen, denn Workshops und Weiterbildungen sind oft ein guter Ort, dass sich Personen mit ganz unterschiedlichen Funktionen begegnen. Eine zweite Besonderheit des WZB-Konzepts ist die organisatorische Zusammenführung von Personalentwicklung und Forschungsförderung: Letztere wird nicht mit dem Imperativ betrachtet, so viel Drittmittel wie möglich einzunehmen; vielmehr gilt Forschungsförderung am WZB selbst als Instrument der Karriereförderung. Drittens schließlich charakterisiert sich die Personalentwicklung am WZB durch die Offenheit ihrer Anlässe: Es werden auch Maßnahmen gefördert, die nicht im engeren Sinn im dienstlichen Interesse liegen, sondern sich auch auf die individuelle Entwicklung nach einer Beschäftigung am WZB richten – unabhängig davon, ob ihre Arbeitsverträge befristet oder unbefristet sind.

Auf der Basis dieser Strategien und Erfahrungen wird sich Martin Mann in die Gestaltung der P-OE einbringen.

P-OE-Gespräch mit Kerstin Dübner-Gee, Abteilungsleiterin Personalentwicklung & Chancen in der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft



Kerstin Dübner-Gee

P-OE: Liebe Frau Dübner-Gee, Sie leiten seit etwa anderthalb Jahren die neue Abteilung „Personalentwicklung und Chancen“ bei der Max-Planck-Gesellschaft. Ich gratuliere Ihnen zu dieser wirklich spannenden Aufgabe! Wenn ich mir nochmal den Text der Stellenanzeige ansehe, auf die Sie sich erfolgreich beworben haben, dann wurde dort zu einer großen Aufgabe eingeladen:

„Abteilungsleiterin/Abteilungsleiter Personalentwicklung & Chancengerechtigkeit (Kennziffer 79/17)

Die Abteilung wird die Themenfelder Personalentwicklung (insbesondere – aber nicht nur – des wissenschaftlichen Personals), die zentrale Betreuung der strukturierten Programme für die verschiedenen wissenschaftlichen Karrierestufen (u.a. International Max Planck Research Schools, Max-Planck-Forschungsgruppen und Max Planck Schools) sowie Chancengerechtigkeit abbilden. Sie unterstützt und berät die Institute der Max-Planck-Gesellschaft dabei insbesondere bei der Gewinnung, dem Onboarding und der Betreuung international ausgerichteter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Themenbereiche wie Fortbildung und Weiterqualifizierung, Karrieremessen, Ausbau eines Alumni-Netzwerkes sowie die Kooperation mit den organisierten Vertretungen der Promovierenden und der Postdocs in der Max-Planck-Gesellschaft runden das Aufgabenprofil ab. Ein Schwerpunkt liegt in der Chancengerechtigkeit für Frauen und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.“

Was hat Sie besonders gereizt, diese Aufgabe zu übernehmen, wovon Sie die MPG offensichtlich überzeugen konnten? Und was haben Sie zur Bewältigung dieser Aufgabe an Profil und Erfahrungen mitgebracht?

Kerstin Dübner-Gee (D.-G.): Nach etwa 10 Jahren Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement und der Beschäftigung mit Förderprogrammen und Services für Wissenschaftler*innen hat mich vor allem die Größe der Verantwortung und die Bedeutung dieser Aufgabe gereizt. Die Leitung einer ganz neuen Abteilung übernehmen zu dürfen, die alle meine fachlichen Interessen vereint, war für mich enorm reizvoll. Ich habe die Ausschreibung als Berufung gesehen, da sie alle Kompetenzen bündelte, die ich in unterschiedlichen Kontexten erworben habe und die mein berufliches Wertesystem voll und ganz ansprachen. Überdies fühlte ich mich der Max-Planck-Gesellschaft

durch enge Kooperationsbezüge über die Jahre bereits sehr verbunden, so dass es mir eine große Auszeichnung war, diese verantwortungsvolle Aufgabe in einer der größten internationalen Forschungsorganisationen übernehmen zu dürfen. Besonders begeistert hat mich vor allem aber der Umstand, etwas vollständig Neues aufbauen und entwickeln zu dürfen, was es vorher noch nicht gab. Ich verband damit große Gestaltungsfreiheit, was sich mehr als bestätigt hat. Wertvolle Erfahrungen für meinen Start waren vor allem mein tiefer Einblick in das Forschungssystem durch die Tätigkeiten in unterschiedlichen Zentralen – Universität und außeruniversitäre Forschungsorganisation –, meine zahlreichen Referenten- und Beratungstätigkeiten im Wissenschaftssystem und die langjährige intensive, thematische Auseinandersetzung mit allen Themen – Dual Career, Integration, Personalentwicklung und Recruiting für die Wissenschaft, Vereinbarkeit etc. –, die die neue Abteilung fassen sollte. In der Aufgabe sah und sehe ich Chance und Herausforderung zugleich. Das motiviert mich ungemein.

P-OE: Wie aus der Anzeige weiter zu erfahren war, sollte diese neue Abteilung „personell und thematisch aus dem bestehenden Referat zur Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Abteilung ‚Personal und Personalrecht‘ entwickelt“ werden, „um der ständig zunehmenden inhaltlichen Bedeutung und Themenfülle gerecht zu werden.“ Hier sind Bedeutung und Umfang der neuen Aufgabe offensichtlich schon weitsichtig erkannt worden, und das Themenfeld sollte nun entscheidend erweitert und weiterentwickelt werden. Wenn ich mir heute die Homepage der Abteilung ansehe, haben Sie und die von Ihnen gegründeten Teams in nur etwas mehr als einem Jahr abzüglich Ihrer Einarbeitung schon eine Leistung vollbracht, die großen Respekt verdient. Aber in der Anzeige war ja auch als Erwartung von viel Engagement die Rede und davon, dass Sie „sehr belastbar, kommunikationsstark und teamorientiert“ sein sollten.

¹ Quelle: <https://jobs.zeit.de/jobs/abteilungsleiter-m-w-personalentwicklung-chancengerechtigkeit-max-planck-gesellschaft-zur-foerderung-der-wissenschaften-e-v-muenchen-149457>

Die neue Abteilung musste natürlich auch Struktur bekommen und besteht heute aus dem Team **Onboarding, Karriere & Entwicklung**, dem Team **Programme & Netzwerke** sowie dem Team **Welcome, Doppelkarriere, Familie & Gesundheit**. Auf diese Felder gehen wir gleich noch detaillierter ein. Aber zunächst: Wie haben Sie die Neustrukturierung des Themenfeldes und den personellen Ausbau mit seinen Einstellungsverfahren und der gezielten Einarbeitung der neuen Mitarbeiter*innen in so kurzer Zeit hinbekommen?

D.-G.: Da ich bislang in allen meinen Funktionen mit Aufbauprojekten beschäftigt war, folge ich wohl stets einem inneren Fahrplan mit Meilensteinen, die ich im Kontext von neuen Projekten als besonders erfolgskritisch erlebt habe. Über die Strukturierung habe ich mir bereits in Vorbereitung auf meine erste Vorstellung im Bewerbungsverfahren intensiv Gedanken gemacht, teilweise war dies ohnehin bereits gesetzter Inhalt der Vorstellungsgespräche. Also bin ich mit einem Arbeitskonzept gekommen und wenn ich mir heute anschau, was entstanden ist, dann ist dies fast identisch mit meinen sehr frühen Konzeptideen. Das Wichtigste schien mir, die bereits vorhandenen Mitarbeiter*innen zu gewinnen und zu motivieren, mich beim Aufbau zu unterstützen. Durch diese intensive Arbeit mit dem Team hatte ich nicht nur viel Support, sondern vor allem auch wenig Reibungsverluste und konnte bspw. später die Einarbeitung der neuen Mitarbeiter*innen vertrauensvoll an das vorhandene Team übergeben. Gute Erfahrungen hatte ich auch in anderen Kontexten bereits damit gemacht, die vorhandenen und erfahrenen Mitarbeiter*innen als zentrale Wissensträger*innen zu behandeln und mich von ihnen beraten zu lassen. Darüber hinaus habe ich frühzeitig wichtige Stellen wie beispielsweise den Betriebsrat einbezogen, unzählige Gespräche zur Bedarfsermittlung mit allen internen Stakeholdern geführt und breitflächig um Unterstützung gebeten. Etwas Großes zu erreichen geht nur gemeinsam.

P-OE: Die neue Abteilung sollte nach dem Wortlaut der Anzeige „Personalentwicklung & Chancengerechtigkeit“ heißen. Nun ist aus dem ursprünglichen Namen der Abteilung bei „Chancengerechtigkeit“ die „...gerechtigkeit“ herausgefallen. In der Arbeit wird sie sicherlich weiterverfolgt werden. Aber was waren die Gründe für die Änderung im Titel?

D.-G.: Das Thema Chancengerechtigkeit hat seit vielen Jahren in der MPG oberste Priorität. Dieser Kernwert wurde 2016 durch eine „Präsidentenkommission Chancen“ unter der Leitung der Vizepräsidentin Prof. Dr. Dr. h.c. Angela Friederici auf Leitungsebene verankert. Für die chancengerechte Personalentwicklung hat diese Kommission seither vielfältige Impulse gesetzt und den Aufbau der neuen Abteilung maßgeblich unterstützt. Es schien mir daher sehr schlüssig, durch den Begriff „Chancen“ auf die gemeinsame Ziellinie zu rekurrieren. Bei der Implementierung neuer Maßnahmen und Programme spielen meiner Erfahrung nach auch Namen und Begrifflichkeiten in Bezug auf zu erreichende Ziele

eine große Rolle. Ich persönlich mochte an den „Chancen“ vor allem die Weite und Offenheit des Begriffs, den er für die Menschen in der Organisation impliziert.

P-OE: Gibt es ein Vorbild bzw. Modell für Ihre Abteilung? Oder bestimmte Vorerfahrungen, die Sie als Modelle einbringen wollen?

D.-G.: Nein, ein Vorbild oder Modell für die Aufbauorganisation gab es für mich nicht. Das Organigramm, Ausrichtung und Arbeitskonzept sind tatsächlich basierend auf meinen Erfahrungen mit den Bedarfssituationen von Mitarbeiter*innen im Wissenschaftsbetrieb, diversen Zielvorstellungen und im Abgleich mit einer möglichen Organisationsstruktur in einer Generalverwaltung einer außeruniversitären Forschungsorganisation entstanden. In Bezug auf die Ausrichtung von sinnvollen Service- und Supportbereichen für Wissenschaftler*innen hatte ich mich beispielsweise im Kontext meiner Arbeit für die TU München und im Rahmen des Zukunftskonzepts Exzellenzinitiative oder innerhalb meiner Tätigkeit für die German Scholars Organization e.V. intensiv beschäftigt und dies dann in gewisser Hinsicht skaliert. Gesucht habe ich natürlich schon nach Benchmarks, aber die Max-Planck-Gesellschaft ist mit ihren 86 Instituten, einer sehr dezentralen Struktur und einem hohen Maß an Herausforderungen vor allem durch die internationale Rekrutierung wenig vergleichbar mit anderen Organisationen. Daher musste die Abteilung in Bezug auf die speziellen Herausforderungen und Rahmenbedingungen ein Stück weit „neu erfunden“ werden. Mir war es vor allem wichtig, einen Bereich zu schaffen, der neben den Abteilungen mit zentralen Kontrollfunktionen auch ausgewiesene Dienstleistungsfunktionen fest in der Organisation verankert.

P-OE: Sie betrachten Ihre Arbeit auch als Talentmanagement. Könnten Sie diesen Begriff und seine Reichweite näher erläutern?

D.-G.: Es ist immer wieder schwer für Wissenschafts- und Forschungsorganisationen geeignete Begrifflichkeiten zu finden, die der Situation der darin tätigen Persönlichkeiten und der Ansätze, mit welchen man diese unterstützen will, entsprechen. Begriffe wie „Management“, „Personalmanagement“ oder gar „Kompetenzmodelle“ stoßen auf Kritik, da Wissenschaftler*innen sich oder ihre Bedarfssituationen im Rahmen des klassischen betriebswirtschaftlichen Vokabulars häufig nicht entsprechend repräsentiert sehen. Durch den Begriff „Talentmanagement“ können wir im Vergleich zur Personalentwicklung auch die Servicebereiche einschließen. Wir orientieren uns in unseren Programmen an dem Talent-Life-Cycle mit den Phasen „Attract & Recruit“, „Welcome & Onboard“, „Develop & Retain“ und „Navigate & Transfer“. Durch diese Strukturierung können wir im Rahmen eines ganzheitlichen Talentmanagements alle Angebote sinnvoll und systematisch integrieren.

P-OE: Ich möchte auf Ihre Teams zurückkommen. Die Struktur Ihrer Abteilung besteht heute aus dem Team

Onboarding, Karriere & Entwicklung, dem Team **Programme & Netzwerke** sowie dem Team **Welcome, Doppelkarriere, Familie & Gesundheit**. Zunächst: Welche Aufgaben hat das Team **Onboarding, Karriere & Entwicklung**?

D.-G.: In diesem Team werden alle „klassischen“ Personalentwicklungsaufgaben gebündelt. Die „Planck Academy“ als virtuelles Dach für unsere Entwicklungs- und Fördermaßnahmen ist hier verortet. Für jede Zielgruppe der MPG gibt es in dieser Organisationseinheit auch mindestens eine*n Referenten*in, welche*r die systematische Personalentwicklung für die jeweilige Zielgruppe sicherstellt – für die wissenschaftlichen Führungskräfte (Direktor*innen), den wissenschaftlichen Nachwuchs (Forschungsgruppenleiter*innen, Postdocs, PhDs, wissenschaftliche Hilfskräfte etc.) und den wissenschaftsstützenden Bereich/Wissenschaftsmanagement (Führungskräfte, Assistenzbereiche, Koordinator*innen, Referent*innen etc.).

P-OE: Welche Aufgaben hat das Team **Programme & Netzwerke**?

D.-G.: Das Team Programme & Netzwerke ist für alle strukturierten Programme, wie die International Max Planck Research Schools (IMPRS), die zentralen Max-Planck-Forschungsprogramme (Max-Planck-Forschungsgruppen etc.) und Nachwuchspreise sowie die Netzwerke der Max-Planck-Gesellschaft wie Alumni, PhD-Net, PostdocNet und Career Steps Network verantwortlich. Überdies werden hier auch neue Themen und Maßnahmenbereiche, wie beispielsweise das Career Tracking/Data Mining für alle Talentmanagementmaßnahmen oder der Aufbau von Industrienetzwerken für gute Anschlussperspektiven für unsere Nachwuchswissenschaftler*innen, konzipiert.

P-OE: Welche Aufgaben hat das Team **Welcome, Doppelkarriere, Familie & Gesundheit**? Und: Wie grenzt sich „Welcome“ hier von „Onboarding“ ab?

D.-G.: Das Team Welcome, Doppelkarriere, Familie & Gesundheit verantwortet alle Maßnahmen und Programme zu Querschnittsthemen, deren Grundprinzipien überall verankert sein müssen, wie etwa Vereinbarkeit von Arbeit und Leben, Chancengerechtigkeit, gendergerechte Karriereförderung, Integration und Gesundheitsvorsorge. Überdies haben wir hier die Gesamtkoordination für alle Programme rund um die Arbeits- und Führungskultur verortet. Der Begriff „Welcome“ bezieht sich hier im Wesentlichen auf die Gesamt-Integrations- und Willkommenskultur, währendem wir beim Onboarding von konkreten Maßnahmen zur grundsätzlichen Sicherstellung der Arbeits- und Forschungsfähigkeit in der Organisation sprechen.

P-OE: Außerdem ist noch ein eigener Arbeitsbereich **Maßnahmen rund um Talent, Gender & Diversity** sowie die zentralen **Kooperations- und Netzwerkstrukturen** mit den Instituten ausgewiesen. Könnten Sie diesen Arbeitsbereich kommentieren?

D.-G.: In der Stabsstelle werden alle Maßnahmen rund um Talent, Gender & Diversity sowie die zentralen Kooperations- und Netzwerkstrukturen konzipiert, entwickelt und umgesetzt. Mir war es wichtig, diese Themen besonders nah bei mir verortet zu wissen, da sie grundsätzlich bedacht, geplant und in alle Programme einfließen müssen. Die Entwicklung eines funktionierenden und effizienten Multiplikator*innen-Konzepts ist beispielsweise sehr wichtig dafür, dass unsere Maßnahmen auch an den Instituten ankommen und die Informations- und Servicekanäle funktionieren. Talent, Gender & Diversity-Prinzipien müssen in der Strategie verankert und in operative Ziele übersetzt werden, der Impact der Maßnahmen dann in ein Gesamtmonitoring einfließen.

P-OE: Sie unterscheiden in Ihrer Arbeit als Phasen: • Attract & Recruit • Welcome & Onboard • Develop & Retain • Navigate & Transfer. Das wird nicht überall in der PE so strukturiert. Würden Sie Ihre Phasengliederung etwas kommentieren und begründen?

D.-G.: Durch diese Strukturierung ist ein ganzheitlicher Blick auf die Bedürfnisse der Talente, die wir gewinnen, halten und auch verantwortlich wieder in die „Welt hinaus“ entsenden wollen, möglich. Wir schauen zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf die Bedürfnisse und Herausforderungen, gegenüber denen sich Talente in jeder Phase ihrer Karriere sehen, und können systematisch an diesen Herausforderungen ansetzen sowie bedarfsgerechte Angebote und Services entwickeln. Überdies soll die Begleitung unserer Talente eine rote Linie haben und ganzheitlich sowie konsequent sein. Das Phasenmodell ermöglicht uns nicht nur einen systematischen, sondern vor allem auch einen systemischen Ansatz in Bezug auf die Bedürfnisse der Menschen in unserer Organisation. Die Strukturierung soll hier vor allem dazu dienen, den altbekannten Leitsatz der Personalentwicklung „Mensch im Mittelpunkt“ operativ zu realisieren.

P-OE: Personalentwicklung hat fast immer auch mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun. Haben Sie zumindest Rahmenvorstellungen, in welcher Richtung und mit welchen Hilfen ein solcher Prozess gefördert werden könnte?

D.-G.: Dass sich unsere Talente während der intensiven Forschungszeit, innerhalb derer sie in den faszinierenden „Kosmos“ einer sehr diversen Forschungsorganisation eintauchen, in der sie aber auch mit einem hohen Leistungsanspruch konfrontiert sind, auch in ihren Persönlichkeiten entwickeln, passiert zwangsläufig. Fördern wollen wir dies eben gerade durch die intensive Begleitung durch die bereits geschilderten Phasen. Als besonders hilfreich und bedeutungsvoll erachten wir den Ansatz der Verantwortung für- und miteinander in diesen Phasen und das Maß der Identifizierung. Es ist ein hoher Wert und Voraussetzung für eine hohe Leistungsfähigkeit, wenn sich unsere Talente in besonderem Maße mit ihrem Tun und mit der Organisation identifizieren, wenn sie diese ein Stück weit als Zuhause, als ihre Community bzw. ihre Max-Planck-Familie, mit der sie arbeiten und auch leben, verstehen und diese auch so erleben. Unter

dem Dach der Planck Academy wollen wir daher gerade auf jene Maßnahmen fokussieren, die diese Verbundenheit und Verantwortung (für sich selbst und für andere) in besonderem Maße fördern.

P-OE: Steuern Sie Ihre Programme nach einem Fixstern? M.a.W. haben Sie für den wissenschaftlichen und den wissenschaftsunterstützenden Bereich ein Berufsbild darüber, über welche Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen Akteure in diesen Feldern als Zielvorstellungen heute beruflich verfügen müssen?

D.-G.: Derzeit beschäftigen sich ja viele Forschungseinrichtungen mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen für Wissenschaftler*innen. Und das Berufsbild der Wissenschaftsmanager*innen oder die darin gefragten Kompetenzen sind ohnehin viel diskutiert. Wir haben zunächst davon Abstand genommen, mit einem Modell zu arbeiten, eher mit bestimmten Anforderungen für die einzelnen Zielgruppen. Nicht nur, weil das Thema „Kompetenzmodell“ vor allem in wissenschaftlichen Zielgruppen noch wenig Akzeptanz findet, sondern auch, weil die unterschiedlichen Zielgruppen im Wissenschaftsbereich so divers aufgestellt sein müssen. Fixsterne gibt es so gesehen nicht, aber es gibt sich beständig wandelnde Anforderungen an Forschungsorganisationen, die die erforderlichen Kompetenzen stets aufs Neue definieren und Auswirkungen auf die Förderprogramme haben müssen. Daher müssen wir diese Anforderungen kennen und beschreiben und diese in unsere Angebote integrieren. Anforderungen, die bei uns derzeit intensiv diskutiert und durch Maßnahmen adressiert werden, sind bspw. verantwortliche Führung in Hochleistungsumgebungen, Digitalisierung, Compliance, Nachhaltigkeit, strategisches Management, Entrepreneurship, Umgang mit Komplexität, Führungskräfteauswahl und strategisches Rekrutieren.

P-OE: Welche Zielvorstellungen verfolgen Sie im wissenschaftsunterstützenden Bereich? Sind da Berufsbilder vorgegeben oder geht es mehr um flexible Basiskompetenzen, die einen vielfachen Einsatz ermöglichen?

D.-G.: Der wissenschaftsstützende Bereich ist für uns eine ganz zentrale Zielgruppe. Exzellente Forschung benötigt professionellen und kompetenten Support, daher wollen wir der bislang noch zu wenig beachteten Zielgruppe in der Personalentwicklung eine besondere Aufmerksamkeit widmen. Hohe Anforderungen stellen sich beispielsweise den Führungskräften im Wissenschaftsmanagement oder den Forschungsreferent*innen und -koordinator*innen, die in einem hoch wettbewerblichen Umfeld schwierige Schnittstellenherausforderungen lösen müssen. High Potentials in Administration und Wissenschaftsmanagement können keine klar definierten Karriereperspektiven angeboten werden. Bestimmte Berufsgruppen sind immer schwerer mit den Anreizsystemen des öffentlichen Dienstes zu gewinnen oder zu halten. Daher geht es im gesamten wissenschaftsstützenden Bereich – von der Verwaltungsleiterin bis zur Assistentin – sowohl um bedarfsgerechte Förderung und die Entwicklung attraktiver Karrierewege, aber auch um

Strategien rund um die Gewinnung und Bindung dieser Zielgruppe. Eine wichtige Zielausrichtung ist hier auch, dass der wissenschaftsstützende Bereich zum*r anerkannten Partner*in auf Augenhöhe mit den Wissenschaftler*innen wird.

P-OE: Entwickeln Sie die Programme in Ihrer Abteilung ganz unabhängig oder haben Sie einen förmlichen oder informellen Beirat?

D.-G.: Die Arbeit der Abteilung Personalentwicklung & Chancen erfolgt in einem differenzierten Netz aus Kooperations- und Beratungsbezügen. Nur so können die hochwertigen Services, Programme und Beratungen passgenau, im Rahmen gesetzlicher Vorgaben, gremial erwirkter Beschlüsse und finanziell gesichert entwickelt und umgesetzt werden. Die enge Abstimmung und gemeinsame Beratung mit der Leitung der Max-Planck-Gesellschaft, den anderen Abteilungen der Generalverwaltung und ihren Beauftragten ist daher genauso wichtig und erfolgskritisch, wie die enge Zusammenarbeit und der Austausch mit den Max-Planck-Instituten. Eine besondere Ressource stellen die Beratungsgremien dar – die bereits genannte Präsidentenkommission Chancen, sowie die beiden von mir einberufenen Boards – das Sounding Board der Planck Academy und das Talent, Gender & Diversity Board. Das Sounding Board der Planck Academy wurde gegründet, um die Konzeptionierung, den Aufbau und die weitere Entwicklung der Planck Academy von einer Gruppe MPG-interner, vor allem aber auch externer Expert*innen begleiten zu lassen. Das Talent, Gender & Diversity Board als „Action-Board“ zielt durch die Besetzung mit Mitgliedern verschiedener GV-Fachabteilungen und Institutsvertretungen auf die interne Entwicklung wettbewerbsorientierter Maßnahmen im Bereich diversitätsgerechter Talentförderung, sowie das Monitoring und die Qualitätssicherung bereits bestehender Personalentwicklungsprogramme. Vor allem mit extern besetzten Beratungsgremien, wie unserem Sounding Board, habe ich im Rahmen meiner bisherigen Tätigkeiten in anderen Organisationen sehr gute Erfahrungen gemacht. Erfolg ist nur gemeinsam, im Netzwerk und durch die Expertise möglichst unterschiedlicher Akteure möglich. Davon bin ich fest überzeugt.

P-OE: Haben Teilnehmer*innen Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Programminhalte?

D.-G.: Die Programminhalte basieren im Wesentlichen auf kontinuierlichen Bedarfsanalysen mit allen Zielgruppen der Max-Planck-Gesellschaft. Ohne die Rückmeldungen und das Feedback der Nutzer*innen lässt sich kaum ein wertschöpfendes, akzeptiertes und bedarfsgerechtes Programmportfolio gestalten. Dem Dialog mit den Zielgruppen geben wir mittels unterschiedlichster Formate starkes Gewicht. Wir sind darüber hinaus mit allen Netzwerken der MPG in engstem Kontakt und versuchen stets die Programme gemeinsam zu entwickeln. Am Gesamtkonzept für eine kontinuierliche digitale Evaluierung arbeiten wir derzeit und wollen die Ergebnisse sukzessive für ein vitales Personalentwicklungs- und Serviceangebot nutzen.

P-OE: Sind Sie autonom in der Entscheidung über Ihre Programme oder müssen die Programme genehmigt werden? Wem gegenüber sind Sie über Ergebnisse rechenschaftspflichtig?

D.-G.: Wir berichten in einem ersten Schritt direkt an den Generalsekretär, darüber hinaus an die einschlägigen Gremien der MPG sowie unsere Zuwendungsgeber. Natürlich müssen neue und große Programme entsprechend genehmigt und später Evaluationsergebnisse präsentiert werden. Im Kontext von Maßnahmen der Arbeits- und Führungskultur, die bedingt durch den MPG-weiten Survey aufgesetzt wurden, konnten wir bereits eine zentrale Rolle in der Empfehlung und Entwicklung neuer, weitgreifender Maßnahmen einnehmen.

P-OE: Das deutsche Wissenschaftssystem soll auch personell internationaler werden. Gibt es Vorstellungen darüber, welche Angebote den ausländischen Kolleg*innen gemacht werden können, damit sie in der deutschen Gesellschaft ankommen und hiesige Wertekataloge und Denkmuster verstehen können? Ich habe als Mentor gerade eine Dissertation begleitet, die sich mit US-amerikanischen Professor*innen beschäftigt hat, die an deutsche Universitäten gekommen sind. Deren heutige Eindrücke und Sichtweisen weichen z.T. stark von ihren vorherigen Bildern von deutschen Universitäten ab. Gibt es also künftig Angebote in dieser Richtung?

D.-G.: Die Rekrutierung und ein gelingendes Onboarding internationaler Talente auf allen Karrierestufen ist tatsächlich eine unserer Kernherausforderungen im Talentmanagement. Mit fast 30% der rund 20.380 Beschäftigten, die aus dem Ausland kommen, einem Ausländeranteil von 52% unter den Wissenschaftler*innen (allein die Hälfte der Promovierenden kommt aus dem Ausland) und einem Anteil von fast 36% der Direktor*innen mit ausländischem Pass sind wir täglich mit einem großen Beratungsvolumen im Hinblick auf Integration dieser Persönlichkeiten in das deutsche Wissenschaftssystem beschäftigt. Unser Survey zur Arbeits- und Führungskultur hat zudem nochmals gezeigt, dass sich unter diesen Personen noch zu wenige tatsächlich gut integriert fühlen, so dass die Bemühungen rund um Integration und Willkommen in den nächsten Jahren deutlich intensiviert und Maßnahmen weiter ausgebaut werden müssen. Die Arbeit unserer International Offices vor Ort ist hier genauso gefragt wie die gesamthafte internationale Ausrichtung von Services und Programmen. Eine besondere Herausforderung sehen wir auch im Kontext der sehr komplexen Anforderungen im Rahmen von Compliance im deutschen System, die gerade für ausländische Forscher*innen schwer ad hoc zu erfassen und zu bewältigen sind. Um Handlungssicherheit im komplexen Institutsalltag zu schaffen, werden wir hier mit den Angeboten der Planck Academy ansetzen – beispielsweise im Rahmen von Seminaren für Geschäftsführende Direktor*innen, die in diesem Jahr starten, oder Formaten zum Austausch von Best Practice.

P-OE: Gehört für Sie nicht nur Projektmanagement und Personalführung, sondern auch Wissenschaftskommuni-

kation zu den Gegenständen der PE – von journalistischem Schreiben (für populärwissenschaftliche Zielgruppen) über wissenschaftliches Schreiben bis zur akademischen Lehre (also Hochschuldidaktik)?

D.-G.: Für die Anforderungen einer modernen und bedarfsgerechten Wissenschaftskommunikation bieten wir mit der Planck Academy das Dach für diverse Angebote. Das Thema hat gesamtstrategisch eine hohe Bedeutung und wird in Kooperation mit den einschlägigen Abteilungen – Kommunikation und Wissenschaftspolitik – entsprechend mit Maßnahmen beplant. Wir verstehen uns hier eher als Provider in Form von Trainings, Coaching und weiteren Entwicklungsangeboten für diese Themen.

P-OE: Wie grenzen Sie PE von Weiterbildung ab – oder geht das je nach individuellem Entwicklungsstand ineinander über?

D.-G.: Die Weiterbildung ist für uns ein integraler Bestandteil der Personalentwicklung, aber eben nur ein Teil neben Coaching, Mentoring, Netzwerkmöglichkeiten und zahlreichen Serviceangeboten, welche eine ganzheitliche Begleitung der Talente befördern soll. Weiterbildung hat insbesondere für den wissenschaftsstützenden Bereich eine hohe Bedeutung, da dieser sich den aktuellen Herausforderungen noch viel stringenter anpassen muss und diese Tätigkeitsbereiche sehr gut durch bedarfsgerechte und eine in Bezug auf aktuelle Anforderungen gestaltete Weiterbildung unterstützt werden können. In Bezug auf unsere Forscher*innen ist Weiterbildung schwieriger bzw. forschungsbezogen auszurichten und muss in weiten Teilen „on the lab“ passieren.

P-OE: Und wie grenzen sie PE von Organisationsentwicklung ab?

D.-G.: Meine Aufmerksamkeit richtet sich hier eher darauf, wie diese Bereiche, die in den meisten Organisationen noch voneinander abgegrenzt sind, bestmöglich miteinander verzahnt werden können. Ich habe gelernt, dass strategische Personalentwicklung immer Organisationsentwicklung ist. Wenn wir beispielsweise unsere Verwaltungsleitungen mittels Personalentwicklung stärken wollen, so müssen wir uns auch die Strukturen und Rahmenbedingungen anschauen, in denen diese tätig sind. Ansonsten verpuffen die Effekte von Coaching oder Trainingsmaßnahmen. In vielen unserer Programme und Maßnahmen können wir diesen Impact auch nachweisen. Wenn wir beispielsweise Standards für Integrationsangebote oder Dual Career setzen, so müssen diese über entsprechende Netzwerkansätze der Institute implementiert werden. Das geht nicht ohne organisatorische Veränderungen. Darüber hinaus versuchen wir ganz aktiv, auf eine Spiegelung der Angebote der Abteilung bei den Instituten zu zielen, d.h., dass wir versuchen, die Einrichtung von Supportfunktionen nach unserem zentralen Beispiel und mit unserer Unterstützung an Instituten zu befördern.

P-OE: Welche Herausforderungen warten noch auf eine Lösung?

D.-G.: Tatsächlich ist es gerade dieser Impact auf die Organisationsentwicklung. Wir versuchen derzeit die Institute darin zu unterstützen, die wichtigen Funktionen rund um das People Management auch vor Ort abzubilden, d.h. Personalressourcen für die Begleitung und Unterstützung der Talente freizumachen oder einzurichten. Das ist nicht leicht. Auch setze ich mich mit diversen Prozessen, Implementierungstempi und den komplexen behördlichen Anforderungen auseinander. Wir könnten viel mehr, wenn es bereits flächendeckend digitalisierte Infrastrukturen für das Talentmanagement gäbe. Im Kontext von Datenschutz, Mitbestimmungsrechten und allgemeiner behördlicher Verfahrenswege ist das wettbewerbliche Vorschreiten in diesem Bereich schwerfällig, benötigt Geduld und ist für mich manchmal noch ein längerer Weg der Realisierung.

P-OE: Gibt es – auch nach so relativ kurzer Zeit schon – einen Hinweis an diejenigen, die einen solchen Aufbau vor sich haben?

D.-G.: Ein solcher Weg ist nur mit einer klaren Entscheidung, hohem Commitment und Identifizierung mit einer Forschungsorganisation und den darin tätigen

Menschen möglich. Eine Aufbauarbeit in diesem Umfang und mit dieser Verantwortung muss mit Leidenschaft betrieben werden, ernsthaft gewollt und von der Führung unterstützt sein. Wichtigste Ressourcen auf meinem Weg sind mir daher vor allem die Unterstützung meiner direkten Führungskraft, die ich bei der MPG von Anfang an zur Verfügung habe, die vielen Verbündeten in meinem Netzwerk, bei Bedarf Coaching-Möglichkeiten, enge kollegiale Verbindungen, eine verlässliche Unterstützung aus dem Familien- und Freundeskreis, Lust und Werteverbundenheit sowie ein langer Atem!

P-OE: Frau Dübner-Gee, wir danken Ihnen für dieses sehr informative Gespräch!

D.-G.: Ich danke Ihnen, lieber Herr Webler, für diese Möglichkeit!

Auf Seiten der P-OE wurde das Gespräch geführt von Wolff-Dietrich Webler.

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1, 39.70 Euro zzgl. Versand

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

Hiltraut Paridon



Neuromythen – ein Thema für die Personalentwicklung in Lehre und Weiterbildung?

In some books and workshops about learning exercises are recommended that are supposed "to connect the left and the right brain" or that enable "to think rationally and emotionally in a holistic manner". In informal conversations lecturers as well as students report that lecturers apply those methods. Not all methods are scientifically proven and so-called neuromyths developed. The present article describes what is meant by neuromyths and how widespread they are. Afterwards, the article depicts causes and risks of neuromyths. To finalize, the article discusses if neuromyths should be subject of personnel development in educational and academic staff in Higher Education.

1. Einleitung

Seit ungefähr 20 Jahren werden Erkenntnisse der Neurowissenschaften zunehmend auf Fragen des Lehrens und v.a. des Lernens übertragen. Erkenntnisse über die Arbeitsweise des Gehirns werden genutzt, um bessere Lernergebnisse zu erzielen (vgl. Terhart 2009). So sind auf der Basis (vermeintlich) neurowissenschaftlicher Erkenntnisse Übungen entstanden, die die kognitive Effizienz steigern sollen. Dies zeigt sich u.a. in Bucherscheitungen wie z.B. „Beweg dein Hirn: Das tägliche 10-Minuten-Programm für mehr Potenzial, Kreativität und Lebensqualität“ (Nowak 2017) oder „Gehirntraining – Durch Bewegung produktiver denken und kreativer arbeiten“ (Zadrobilek 2018).

Nicht alle Übungen sind jedoch seriös bzw. die zugrundeliegenden Annahmen nicht wissenschaftlich bestätigt. Inzwischen sind sogenannte „Neuromythen“ entstanden, d.h. Fehlvorstellungen über die Funktionsweise des Gehirns, die viele Menschen fälschlicherweise für wissenschaftlich belegt halten. Da Neuromythen und ihre Verbreitung Risiken in sich bergen und sie einem evidenzbasiert arbeitenden Bildungssystem widersprechen (Krammer et al. 2019), sind sie Gegenstand des vorliegenden Artikels.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) beschäftigt sich bereits seit mehreren Jahren mit dem Thema Neuromythen und war eine der ersten Institutionen, die auf ihre Gefahren hingewiesen hat (Bailey et al. 2018; Dekker et al. 2012). Die OECD (2002) beschreibt Neuromythen als Fehlvorstellungen über die Funktionsweise des Gehirns, die viele Menschen für wissenschaftlich belegt halten. Hierbei stehen diejenigen Vorstellungen im Fokus, die mit

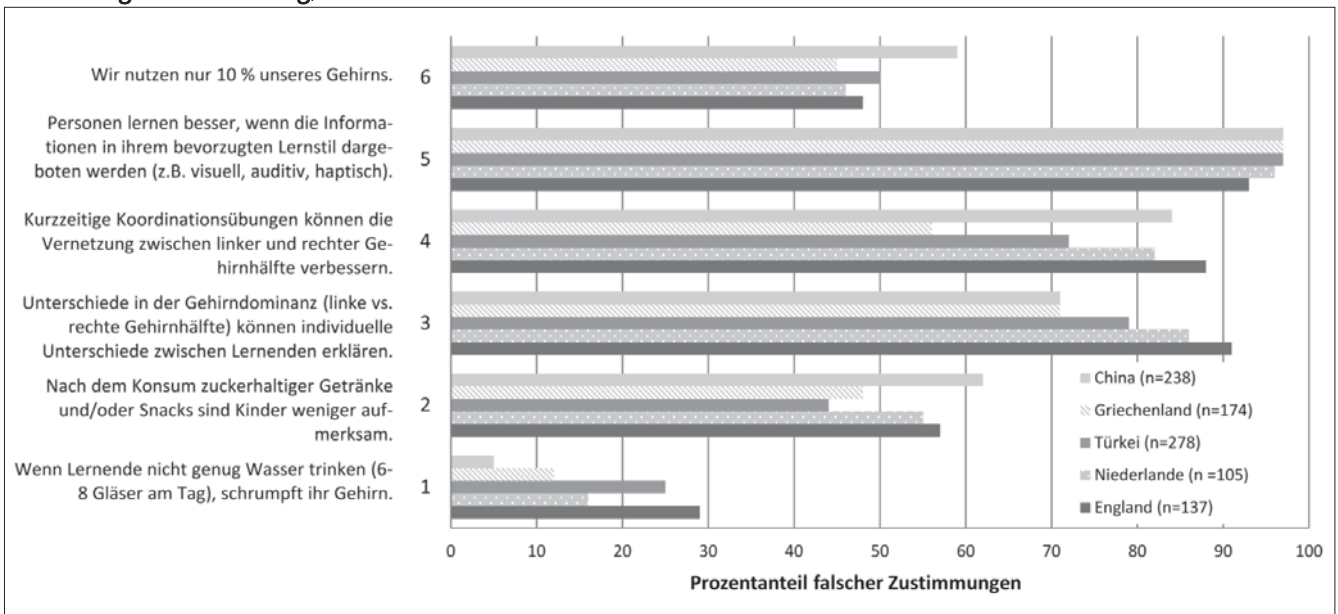
dem Thema Lernen zusammenhängen bzw. in pädagogischen Kontexten bedeutsam sind.

Einige Autoren (z.B. Deligiannidi/Howard-Jones 2015; Ferrero/Garaizar/Vadillo 2016) grenzen Neuromythen von allgemeinen falschen Annahmen über das Gehirn ab (z.B. dass das Gehirn im Schlaf inaktiv ist). Andere Autoren (z.B. Beck 2014) bezeichnen Fehlvorstellungen über das Gehirn allgemein als Neuromythen, unabhängig davon, ob sie pädagogisch relevant sind oder nicht. Da die Trennung in zwei Gruppen nicht immer eindeutig möglich ist, werden im Folgenden unter Neuromythen generell falsche Vorstellungen über die Funktionsweise des Gehirns verstanden. Entscheidend ist aber, dass komplexe geistige Prozesse im Vordergrund stehen, wie sie bei der Auseinandersetzung mit umfassenden Themen ablaufen, während basale Hirnfunktionen nicht betrachtet werden.

2. Verbreitung von Neuromythen

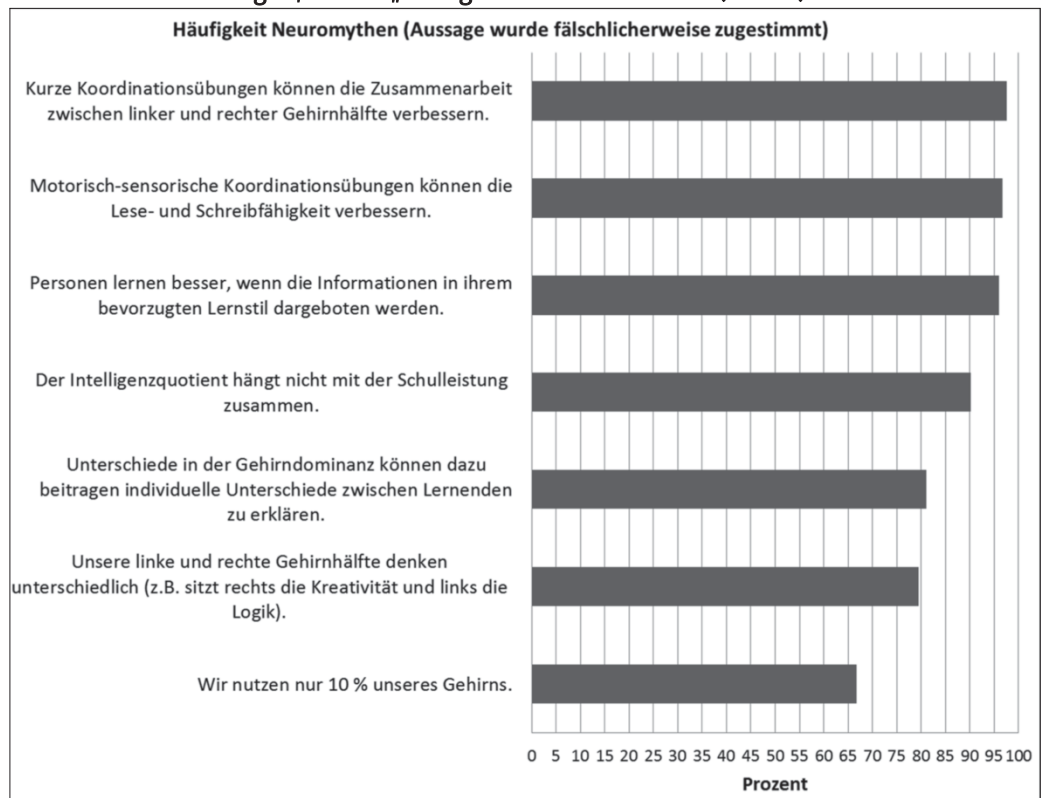
Die Verbreitung von Neuromythen wurde in mehreren psychologischen Studien mit Hilfe von Fragebögen untersucht, in denen ca. 30 Aussagen zur Funktionsweise des Gehirns aufgelistet werden, wobei die Befragten jeweils entscheiden sollen, ob die Aussage richtig oder falsch ist. Die meisten Fragebögen gehen auf denjenigen von Dekker et al. (2012) zurück und wurden teilweise durch andere Items ergänzt. Neuromythen wurden bisher vor allem bei Lehrkräften an Schulen untersucht, aber auch bei Lehramt-Studierenden, Hochschullehrenden und Sporttrainern. Es finden sich Ergebnisse für verschiedene Länder, wie England und Niederlande (Dekker et al. 2012), Türkei (Karakus/Howard-Jones/Jay 2015), Spanien (Ferrero et al. 2016), Griechenland (Deligiannidi/Howard-Jones 2015, Papadatou-Pastou/Haliou/Vlachos

Abb. 1: Prozentuale Häufigkeiten von sechs Neuromythen bei Lehrkräften in fünf Ländern (nach Howard-Jones 2014, eigene Darstellung).



2017), Ost-China (Pei et al. 2015) oder Lateinamerika (Gleichgerrcht et al. 2015). Es lässt sich festhalten, dass Neuromythen in unterschiedlichen Ländern existieren, wobei bestimmte Neuromythen über Ländergrenzen hinweg besonders stark verbreitet sind, es bei anderen Neuromythen aber auch Unterschiede in ihrer Häufigkeit gibt. Bestimmte Neuromythen scheinen also ein generelles Phänomen darzustellen und sind unabhängig vom Bildungssystem (z.B. zu Lernstilen), während andere Neuromythen möglicherweise auf länderspezifische Programme zurückzuführen sind (wie z.B. Braingym, das möglicherweise zur Annahme einer getrennten Informationsverarbeitung in den Hirnhälften geführt hat, Krammer et al. 2019). Howard-Jones (2014) hat Ergebnisse mehrerer Studien aus verschiedenen Ländern verglichen; die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt. Für Deutschland scheinen bisher keine Daten vorzuliegen. Eigene erste Ergebnisse sollen daher im folgenden Abschnitt vorgestellt werden. Um die Verbreitung von Neuromythen erfassen zu können, wurde zunächst eine

Abb. 2: Prozentuale Häufigkeit der sieben am weitesten verbreiteten Neuromythen, d.h. falsche Aussagen, die als „richtig“ klassifiziert wurden (n=122)



deutsche Variante eines Fragebogens erstellt und pilotiert. Hierzu wurden Items in der Literatur recherchiert (Dekker et al. 2012; Deligiannidi/Howard-Jones 2015; Macdonald et al. 2017; Papadatou-Pastou et al. 2017; Beck 2014) und zusammengestellt. Die Items wurden ins Deutsche übersetzt und von einem australischen Muttersprachler mit kognitionspsychologischem Hintergrund zurück übersetzt. Nach einer Pilotstudie bei 36

Studierenden wurde der Fragebogen überarbeitet und dann in einer Gelegenheitsstichprobe weiteren 122 Bachelor-Studierenden (Psychologie und Pädagogik) vorgegeben. Der Fragebogen bestand aus 18 Neuromythen und 13 zutreffenden Aussagen über das Gehirn, z.B. „Jungen haben größere Gehirne als Mädchen.“ (sogenannte Neurofakten, Krammer et al. 2019) Abbildung 2 zeigt die häufigsten Neuromythen.

Folgenden sieben Neuromythen stimmen also über 65% der Befragten fälschlicherweise zu:

- Kurze Koordinationsübungen können die Zusammenarbeit zwischen linker und rechter Gehirnhälfte verbessern.
- Motorisch-sensorische Koordinationsübungen können die Lese- und Schreibfähigkeit verbessern.
- Personen lernen besser, wenn die Informationen in ihrem bevorzugten Lernstil dargeboten werden.
- Der Intelligenzquotient hängt nicht mit der Schulleistung zusammen.
- Unterschiede in der Gehirndominanz können dazu beitragen individuelle Unterschiede zwischen Lernenden zu erklären.
- Unsere linke und rechte Gehirnhälfte denken unterschiedlich (z.B. sitzt rechts die Kreativität und links die Logik).
- Wir nutzen nur 10% unseres Gehirns.

Dieses Ergebnis stimmt mit den Befunden aus anderen Ländern überein (vgl. Abbildung 1). In anschließenden Untersuchungen sollen diese ersten Ergebnisse auf eine breitere Basis gestellt werden. Es ist zu vermuten, dass sich auch bei anderen Befragten Gruppen ähnliche Ergebnisse zeigen würden – so auch bei Hochschullehrenden, da Neuromythen zumindest in der schulischen Praxis weltweit verbreitet sind (Krammer et al. 2019) und Neuromythen vermutlich nicht nur über Ländergrenzen, sondern auch über „Professionsgrenzen“ hinweg prävalent sind.

3. Ursachen und Risiken von Neuromythen

Es gibt unterschiedliche Ursachen, die zur Entstehung von Neuromythen beitragen können, die dann ihrerseits wiederum negative Effekte nach sich ziehen können.

3.1 Ursachen von Neuromythen

Pasquienelli (2012) ist in einem Beitrag der Frage nachgegangen, warum Neuromythen existieren und warum sie sich so hartnäckig halten. Sie identifiziert hierbei folgende Prozesse:

- Verzerrung wissenschaftlicher Erkenntnisse
- Sensationsnachrichten
- Neurophilie
- Kognitive Täuschungen

Auf diese Prozesse soll im Folgenden näher eingegangen werden.

1. Verzerrung wissenschaftlicher Erkenntnisse

Zu einer Verzerrung kann es kommen, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse unangemessen vereinfacht werden. So hat möglicherweise die Erkenntnis, dass es be-

stimmte Hirnregionen gibt, die z.B. bei der Verarbeitung von Sprache oder von visuellen Reizen besonders stark beteiligt sind, mit zu der falschen Vorstellung geführt, dass sich komplexe Denkvorgänge grundsätzlich der einen oder anderen Hirnhälfte zuschreiben lassen. In der Weiterführung dieser (falschen) Vorstellung ist dann der Mythos entstanden, dass es Menschen gibt, die eher mit ihrer rechten Hirnhälfte oder mit ihrer linken Hirnhälfte denken (Pasquienelli 2012). Ähnliches beschreibt Howard-Jones (2014) hinsichtlich des Neuromythen „Lernstile“, der möglicherweise folgendermaßen zustande gekommen ist: Aus dem Befund, dass bestimmte Hirnregionen eine wichtige Rolle bei der visuellen, auditiven und sensorischen Verarbeitung spielen, wurde geschlossen, dass Lernenden Lerninhalte in einer bestimmten Modalität präsentiert werden sollten – abhängig davon, welche Gehirnregion am besten funktioniert (s. auch Pashler et al. 2009). Hierfür gibt es jedoch keine wissenschaftlichen Belege. Untersuchungen zeigen aber, dass manche Menschen eine Präferenz für eine bestimmte Modalität haben. Neuromythen können auch entstehen, wenn aufgrund erster Forschungsergebnisse wissenschaftliche Hypothesen formuliert werden, die zwar weitergehend nicht bestätigt werden, was dann jedoch nicht mehr zur Kenntnis genommen wird. Dies scheint z.B. beim sogenannten Mozarteffekt der Fall zu sein. Hierunter versteht man die Annahme, dass sich die intellektuelle Leistungsfähigkeit und hier v.a. das räumliche Vorstellungsvermögen durch das Hören klassischer Musik, insbesondere der von Mozart, verbessert (Gluck/Mercado/Myers 2010; Jansen-Osman 2006). Forschungsergebnisse können auch falsch verstanden bzw. interpretiert werden. Dies ist z.B. der Fall, wenn Eltern ihre kleinen Kinder extrem vielen Reizen aussetzen, in dem guten Glauben, sie damit optimal zu fördern, da bereits in den ersten Jahren die Synapsendichte im Gehirn abnimmt. Viele Personen glauben, dass damit die Lernfähigkeit abnimmt. Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Das sogenannte Pruning (stutzen, ausputzen) verbessert die Effizienz der Informationsverarbeitung (Santos/Noggle 2011).

2. Sensationsnachrichten

Schlagzeilen wie „Neurologie: Wie Sie Ihre linke und rechte Gehirnhälfte besser vernetzen“, verstärken die Vorstellung, dass es unterschiedliche Bereiche im Gehirn gibt, die unabhängig voneinander arbeiten. Auch der vermeintliche Mozarteffekt taucht in unterschiedlichen Abwandlungen regelmäßig in den Medien auf – auch in absurden Formen: So ging beispielsweise im Jahr 2010 durch die Presse, dass eine Japanische Obst-Firma ihre Bananen mit Musik von Mozart beschallt mit der Behauptung, die Musik würde süßere Bananen produzieren.¹ Neben solchen Sensationsnachrichten werden auch teilweise irrelevante Informationen angeboten oder relevante Informationen weggelassen (Pasquienelli 2012).

¹ siehe z.B. unter <https://www.independent.co.uk/life-style/food-and-drink/a-better-banana-with-mozart-2144948.html>

3. Neurophilie

Viele Menschen scheinen Erkenntnisse über das Gehirn besonders attraktiv zu finden, so dass über entsprechende Forschung nicht nur in Fachmedien, sondern auch in Medien für neurowissenschaftliche Laien berichtet wird, wie Tageszeitung, Internet, Illustrierte etc., was dann wiederum zu Sensationsnachrichten führen kann. Die Vorliebe für Neurowissenschaften bezeichnet Pasquienelli (2012) als Neurophilie. Dass neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse eine hohe Anziehungskraft haben, haben Weisberg et al. (2008) in ihren Untersuchungen zeigen können. Die Autoren haben Versuchspersonen Erklärungen für psychologische Phänomene vorgelegt und sie die Güte der Erklärung einschätzen lassen. Es zeigte sich, dass Erklärungen, die irrelevante neurowissenschaftliche Informationen enthielten, günstiger eingestuft wurden als Erklärungen, die solche irrelevanten Informationen nicht enthielten. Dies galt zumindest für Laien sowie Studierende der Neurowissenschaften, nicht jedoch für neurowissenschaftliche Experten. In einer weiteren Studie stellten Weisberg/Taylor/Hopkins (2015) fest, dass es grundsätzlich den Versuchspersonen gelang, gute von schlechten Erklärungen für psychologische Phänomene zu unterscheiden. Dies war jedoch nicht mehr der Fall, wenn die schlechten Erklärungen neurowissenschaftliche Informationen enthielten, die guten jedoch nicht. Pasquienelli (2012) verweist auch auf Untersuchungen, die zeigen, dass sich die Glaubwürdigkeit neurowissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Abbildung von Hirnscans im Vergleich zu Diagrammen erhöht. Die Darstellung von Hirnscans kann Laien in die Irre führen, da der Eindruck entstehen kann, ein Bild reiche aus, um einen kognitiven Vorgang erklären zu können. Durch entsprechende Bilder könnte auch der Neuromythos „Wir nutzen nur 10% unseres Gehirns“ entstanden sein, da Hirnscans i.d.R. viele graue Flächen enthalten und ein paar gelbe oder rote Stellen, die besondere Aktivität anzeigen. Mit bildgebenden Verfahren lässt sich zwar zeigen, wo vermehrte Aktivität bei bestimmten Prozessen stattfindet und man kann z.B. auch zeigen, dass es durch Lernen zu Veränderungen in den Verbindungen zwischen den Zellen im Gehirn kommt. Man kann an Hirnscans jedoch nicht sehen, was ein Mensch denkt oder welche Inhalte er gelernt hat (Stern/Grabner/Schumacher 2006).

4. Kognitive Täuschungen

Eine wichtige Wurzel für Neuromythen scheint in kognitiven Täuschungen und Verzerrungen zu liegen. Hierzu gehört der sogenannte „Bestätigungsfehler“ (confirmation bias). Der Bestätigungsfehler beschreibt, dass Menschen v.a. nach solchen Informationen suchen, die ihre eigene Position bestätigen, während widersprechende Informationen ignoriert werden (Nickerson 1998). Ein weiterer Denkfehler, der ebenfalls Neuromythen verstärken kann, ist die sogenannte illusorische Korrelation. So bezeichnet man die Neigung, Zusammenhänge zwischen zwei Variablen zu sehen, die in Wirklichkeit nicht miteinander in Beziehung stehen, z.B. zwischen „Vorahnungen“ und späteren Ereignissen oder zwischen Sternzeichen und Persönlichkeit (Aronson/Wilson/Akert 2008). Wunschenken oder auch Angst können ebenfalls zur

Verzerrung wissenschaftlicher Erkenntnisse führen. Übungen und Methoden, die leicht durchzuführen sind, eine Erleichterung beim Lernen versprechen und dann auch noch Spaß machen, haben sowohl für Lehrende als auch für Lernende eine hohe Attraktivität. Die Verknüpfung von Übungen mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen verbessert dann auch noch ihre Glaubwürdigkeit (vgl. Howard-Jones 2014).

3.2 Risiken von Neuromythen

Praktiken, die auf Neuromythen basieren, können – zumindest indirekt – Schaden anrichten, da sie Zeit und Geld binden, das dann für andere effektive Methoden nicht mehr zur Verfügung steht. Pasquienelli (2012) beschreibt als Beispiel eine ältere Person, die viel Zeit in Sudoku-Rätsel investiert, um ihre Denkfähigkeiten zu trainieren und dann aufgrund mangelnder Zeit ein aerobisches körperliches Training, das die Herz- und Lungenfunktionen anregt, vernachlässigt. Auch Dekker et al. (2012) verweisen darauf, dass der Einfluss von Neuromythen im Lernkontext problematisch ist, da hierdurch Geld, Zeit und Anstrengung verschwendet wird, was besser für die Entwicklung einer evidenzbasierten Praxis ausgegeben werden sollte. Bücher oder andere Übungsmaterialien kosten Geld und deren Rezeption bzw. Anwendung benötigen Zeit. Wenn sie jedoch nicht auf wissenschaftlichen Grundlagen basieren, und somit auch die angekündigten positiven Effekte nicht eintreten, sind es letztendlich verschwendete Ressourcen. Stern (2012) weist ebenfalls darauf hin, dass Gehirnjogging Zeit kostet, die dann für sinnvolles Lernen fehlt. Dass die Befürchtung – zumindest in Klassenzimmern – nicht unberechtigt ist, zeigt eine Untersuchung von Simmonds (2014). Sie berichtet Daten von Lehrkräften die zeigen, dass zwischen 16 und 76% der befragten Lehrkräfte Techniken zur Verbesserung der Schülerleistungen einsetzen, die sich z.B. auf Lernstile, Hirnhälften und Methoden des Brain Gym und somit auf Neuromythen beziehen. Es ist zu vermuten, dass im Bereich von Hochschullehre ebenfalls entsprechende Praktiken zu finden sind, auch wenn bisher keine Daten dazu vorliegen. Neuromythen in der Hochschullehre widersprechen einem evidenzbasierten Vorgehen im Bildungsbereich (Krammer et al. 2019). Sie scheinen jedoch gegenüber Veränderungen bzw. Korrekturen sehr widerstandsfähig zu sein (Pasquienelli 2012).

4. Forschungsergebnisse für den Praxistransfer

Nachdem der Artikel bisher v.a. dargestellt hat, welche Vorstellungen falsch sind, stellt sich natürlich die Frage: Was stimmt denn nun? Die direkte Übertragung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in Lernsituationen oder die Ableitung praktischer Tipps ist schwierig bis unmöglich. Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen, Umgebungsbedingungen in Trainings- und Lernsituationen sowie Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden sind hochkomplex und sind selten in einfachen Lösungsrezepten anzuwenden (vgl. Terhart 2009). Die psychologische Forschung hat bereits einige Erkenntnisse hervorgebracht, die für das Lernen und Weiterbilden im Er-

wachsenden relevant sind und mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen in Einklang stehen. Hiervon sollen zwei sehr bedeutsame an dieser Stelle vorgestellt werden: „Konstruktivismus“ und „Vorwissen aktivieren“.

4.1 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist ein Sammelbegriff für verschiedene erkenntnistheoretische Ansätze, die davon ausgehen, dass die menschliche Wahrnehmung die Welt nicht einfach „abbildet“, sondern die Menschen sie erst „konstruieren“ (Spektrum 2019). Wissen entsteht also auf der Grundlage interner subjektiver Konstruktionen und bleibt individuell (Terhart 2009).

Konstruktivistische Ansätze sind in unterschiedlichen Fachdisziplinen vorhanden und auch innerhalb des pädagogischen Konstruktivismus gibt es unterschiedliche Positionen. Allen Positionen gemein ist die hohe Bedeutung, die der Partizipation der Lernenden sowie der (sozialen) Umwelt zugeschrieben wird. Lernen ist ein aktiver Prozess, den die Lernenden nur selbst bewältigen können und die (soziale) Umwelt sollte hierfür angemessene Lernsituationen bieten (Phillips 1995). Die Lernangebote sollen offen gestaltet werden, da Lernen individuell stattfindet. Lernumgebungen sollten komplexe Probleme bieten und die Inhalte sollten authentisch und realitätsnah situiert sein. Darüber hinaus sollten multiple Perspektiven und eigene Erfahrungen berücksichtigt werden sowie Reflexion angeregt und Anlässe zum sozialen Austausch ermöglicht werden. Den Lehrenden kommt die Rolle eines Coaches zu, der Lernprozesse anstoßen kann und im Prozess begleitet. Der konstruktivistische Ansatz passt gut mit Lerntheorien und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen überein, da Lernen ein konstruktiver Vorgang ist und eingehende Informationen an bestehende Wissensstrukturen angebunden werden (Stern 2006a). Eine Besonderheit der menschlichen Informationsverarbeitung besteht darüber hinaus darin, dass Menschen fähig sind, ihr eigenes Wissen aktiv und ohne äußeren Anstoß umzustrukturieren, so dass sie auch neue Anforderungen bewältigen können (Stern 2006b). Auch wenn Erwachsene in einem Themengebiet kein oder nur wenig Vorwissen haben, so ist das Gehirn niemals ein „unbeschriebenes Blatt“ (Taylor 2006). Diese Überlegungen führen zum zweiten wichtigen Punkt: an bestehendes Wissen anknüpfen.

4.2 Vorwissen aktivieren

Warum die Aktivierung des Vorwissens von so großer Bedeutung für das Lernen ist, kann mit Hilfe gedächtnispsychologischer Modelle illustriert werden. In der Gedächtnispsychologie wird unter anderem zwischen dem episodischen und dem semantischen Gedächtnis unterschieden. Das episodische Gedächtnis speichert Erinnerungen an spezifische autobiographische Ereignisse (z.B. die Einschulung oder der erste Kuss) und das semantische Gedächtnis enthält Faktenwissen und allgemeine Informationen über die Welt. Gedächtnismodelle gehen davon aus, dass die Inhalte im semantischen Gedächtnis in hierarchischen semantischen Netzwerken gespeichert werden. Jedes Element wird als ein Knoten repräsentiert und jeder Knoten kann mit einem oder mehreren Merkmalen verbunden sein. Z.B. ist der Knoten „Säugetier“

mit den Knoten „Hund“ und „Katze“ verknüpft. Der Knoten „Hund“ wiederum ist mit den Knoten „Dalmatiner“, „Dackel“, „Pudel“ usw. verknüpft. Die Knoten sind in unterschiedlichen Hierarchieebenen angeordnet. Wenn Menschen etwas Neues lernen, kann dieses Wissen in bereits bestehende Netzwerke integriert werden, indem neue Knoten und Verknüpfungen hinzugefügt werden. Ein solches Gedächtnismodell ist zwar nicht als tatsächliche Repräsentationen von Verbindungen zwischen einzelnen Neuronen zu verstehen, sondern als Metapher, es hilft aber zu verstehen, wie Informationen im Gehirn organisiert sind (Gluck/Mercado/Myers 2010). Lernen führt tatsächlich auch im Gehirn zu Vernetzung, wobei sich neue Knoten entwickeln (können) und Verbindungen zwischen Knoten stärker werden (Stern 2006a). Mit einem solchen Modell lässt sich leicht nachvollziehen, dass Menschen neue Informationen besser im Gedächtnis speichern können, wenn sie sie mit vorhandenem Wissen verknüpfen können (Gluck/Mercado/Myers 2010). Es hängt somit auch stark vom Vorwissen ab, wie leicht es einer Person fällt, einen bestimmten Inhalt zu lernen. Je mehr eine Person weiß, umso größer ist ihr Wissensnetzwerk und umso besser kann sie neue Informationen daran anknüpfen. Sollen bekannte Lösungsstrategien auf neue Inhalte übertragen werden, so funktioniert dies allerdings nur, wenn bei der neuen Aufgabe Inhalte, Strukturen und Prozesse genutzt werden können, die bereits bei den alten Aufgaben beteiligt waren, mit denen die Strategie geübt wurde (Stern 2006a).

Da man als Lehrende*r nicht immer das Vorwissen der Teilnehmer*innen kennt, sollte man auf jeden Fall die Teilnehmer*innen fragen, was ihnen zu einem bestimmten Aspekt einfällt. So weiß man, wo es sich am besten anknüpfen lässt, gemäß dem bekannten Satz „Die Teilnehmenden dort abholen, wo sie stehen“ – das gilt auch für Gedächtnisinhalte.

5. Bedeutung für die Hochschuldidaktik

Es wurde deutlich, dass Neuromythen weit verbreitet sind und dass sie Risiken in sich bergen. Aus diesem Grund sollten Hochschuldidaktiker*innen und -lehrende Neuromythen kennen. Hier wiederum können Personalentwickler*innen unterstützen, indem sie angemessene Weiterbildungsmaßnahmen empfehlen. Dass Weiterbildung helfen kann, Neuromythen zu reduzieren, legt eine Studie von Macdonald et al. (2017) nahe. Sie untersuchten die Häufigkeiten von Neuromythen mit Hilfe eines Online-Fragebogen und verglichen dabei drei Gruppen von Teilnehmer*innen: die allgemeine Öffentlichkeit, pädagogisch qualifizierte Personen und Personen mit Lernerfahrungen in den Neurowissenschaften. Es zeigten sich deutliche Unterschiede in der Verbreitung von Neuromythen, wobei die Allgemeinheit am ungünstigsten abschnitt und die Personen mit neurowissenschaftlichen Kenntnissen am wenigsten ungünstig, wobei auch diese Gruppe durchaus Neuromythen für wahr hielt. Insgesamt am wenigsten „anfällig“ gegenüber Neuromythen waren Personen mit Hochschulabschluss, die an neurowissenschaftlichen Lehrveranstaltungen teilgenommen hatten und regelmäßig wissenschaftliche Zeit-

schriften (peer-reviewed) lasen. Die Autoren schlussfolgern, dass Training zwar die Häufigkeit von Neuromythen reduzieren, jedoch nicht eliminieren kann. Allerdings setzten sie kein gezieltes Training ein, sondern untersuchten bereits vorhandene Unterschiede. Mit gezieltem Training ließen sich vermutlich noch einmal stärkere Effekte erzielen.

Folgende Hinweise könnten darüber hinaus helfen, dass Neuromythen sich nicht unreflektiert weiter verbreiten. Sie gelten sowohl für Personalentwickler*innen als auch für Hochschuldidakter*innen und letztendlich auch für die Hochschullehrenden.

1. Neue Übungen und Trainingsmethoden kritisch hinterfragen

Hinterfragen Sie neue Erkenntnisse kritisch: Wie wurden die Effekte untersucht? Liegen den Behauptungen seriöse wissenschaftliche Erkenntnisse zugrunde? Es lohnt sich auch immer mal, Originalartikel zu recherchieren und zu lesen. Darüber hinaus kann man sich auch die Frage stellen: Lassen sich die Untersuchungsbefunde auch anders erklären? Hierzu ein Beispiel: Es gibt Trainings, von denen die Vertreter behaupten, dass sie das Gehirn fördern und die Leistungsfähigkeit erhöhen. Und tatsächlich: Untersuchungen zeigen, dass nach den Übungen das Lernen leichter fällt. Ist dies nicht ein ausreichender Beleg für die Güte des Trainings? Nein – denn nur wenn die Methode tatsächlich besser wäre als andere (kostenlose) Übungen, würde sich eine entsprechende Investition lohnen und dass (Lern-)Pausen gut für die Erholung sind und es sich anschließend effektiver Lernen lässt, zeigen zahlreiche Untersuchungen zur Pausenforschung (Wendsche/Lohmann-Haislah 2018). Die Aussage, dass das teure Programm günstige Effekte hat, stimmt also durchaus – entscheidend ist jedoch, dass sich dieselben Effekte auch durch kostenlose Übungen erzielen lassen.

2. Realistische Aussagen treffen

Natürlich wäre es schön, wenn es einfache Möglichkeiten gäbe, die kognitiven Fähigkeiten zu verbessern und Lernen zu erleichtern. Einen solchen „Zauberstab“ oder „Zaubertrunk“ gibt es jedoch nicht. Falsche Darstellungen zur Wirkungsweise von Übungen wecken falsche Erwartungen und Hoffnungen – die Enttäuschung ist nachher umso größer. Es ist zu befürchten, dass einige Personen tatsächlich langfristig negative Konsequenzen erleben: Sie halten sich für unfähig, da die Übungen bei ihnen nicht wirken – dies kann auch zu negativen Effekten auf das Selbstwertgefühl führen verbunden mit Fragen wie „Warum klappt das Ganze bei mir nicht? Warum fällt mir das Lernen nicht so leicht?“ Falsche Hoffnungen zu wecken, stellt keine seriöse Lehrpraxis dar. Aus diesem Grund sollte die Wirkweise von Entspannungs- oder Bewegungsübungen oder die Effektivität von Lernstrategien realistisch dargestellt werden.

3. Experten und Expertinnen fragen

Lehr- und Lernforscher*innen beschäftigen sich seit Langem mit Fragen des Lernens, seinen Bedingungen und Erfolgsfaktoren. Wenn es so einfach wäre, die Erkenntnisse in komplexe Umwelten zu übertragen, kann man

davon ausgehen, dass dies bereits geschehen wäre. Aber auch wenn die Zusammenhänge komplex sind, lassen sich – wie oben dargestellt – einige Erkenntnisse auch aus der Grundlagenforschung nutzen. Fragen Sie bei Expert*innen nach, wenn Sie sich unsicher sind, ob ein vermeintlich wissenschaftlicher Befund seriös ist. Personen, die sich mit Forschungsmethoden auskennen, können Ihnen zumindest eine Einschätzung geben, ob eine Studie die wissenschaftlichen Kriterien genügt oder nicht.

6. Zusammenfassung und Fazit

Untersuchungen bei Lehrkräften in unterschiedlichen Ländern zeigen, dass Neuromythen, d.h. Fehlvorstellungen über die Funktionsweise des Gehirns weit verbreitet sind. Es ist davon auszugehen, dass dies auch bei Lehrenden in der Hochschule der Fall ist. Der vorliegende Artikel hat typische Neuromythen vorgestellt sowie Gründe für ihre Entstehung und die Gefahren, die Neuromythen in sich bergen.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass eine Kooperation zwischen Neurowissenschaftler*innen und Personen, die im Bereich der (Erwachsenen-)Bildung tätig sind, schwierig scheint, da sie aus unterschiedlichen „Denktraditionen“ stammen (vgl. Terhart 2009). Stern, Grabner und Schumacher (2016) gehen davon aus, dass sich allein aus neurowissenschaftlichen Erkenntnissen keine Hinweise für die richtige Gestaltung der Lernbedingungen ergeben. Neurowissenschaftliche Daten lassen sich nur sinnvoll interpretieren, wenn zusätzlich Verhaltensdaten erhoben werden (z.B. Leistungstests) und alle Daten dann mit kognitiven Theorien abgeglichen werden. Aus der Kombination unterschiedlicher Datenquellen lassen sich Hinweise und Maßnahmen für effektives Lernen ableiten (Stern 2018). Hierzu gibt auch es bereits erste Ansätze.

Häufig scheinen es jedoch seriöse Wissenschaftler*innen deutlich schwerer zu haben, mit ihrer Botschaft zur Kenntnis genommen, da viele Erkenntnisse komplex und entsprechend nicht einfach zu verstehen sind und sie sich nicht immer sofort auf praktische Anwendungen übertragen lassen. Einfache – jedoch falsche Handlungsrezepte – scheinen beliebter zu sein und sich deutlich schneller zu verbreiten. Der kritische Umgang mit (neuro-)wissenschaftlichen Erkenntnissen kann helfen, dies zu verhindern, und Weiterbildung in diesem Bereich kann ein Baustein der Personalentwicklung von Hochschullehrenden sein. Letztendlich gehört das Wissen über und die evidenzbasierte Anwendung von Lehr- und Lernprozessen in ein umfassendes Kompetenzprofil von Hochschuldidaktiker*innen und -lehrenden.

Literaturverzeichnis

- Aronson, E./Wilson, T./Akert, R. (2008): Sozialpsychologie. Hallbergmoos.
 Bailey, R. P./Madigan, D. J./Cope, E./Nicholls, A. R. (2018): The prevalence of pseudoscientific ideas and neuromyth among sports coaches. In: *Frontiers in psychology*, 9, Article 641.
 Beck, H. (2014): Hirnrissig: Die 20,5 größten Neuromythen – und wie unser Gehirn wirklich tickt. München.
 Dekker, S./Lee, N. C./Howard-Jones, P./Jolles, J. (2012): Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. In: *Frontiers in psychology*, 3, Article 429.

- Deligiannidi, K./Howard-Jones, P. A. (2015):* The neuroscience literacy of teachers in Greece. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 3909-3915.
- Ferrero, M./Garaizar, P./Vadillo, M. A. (2016):* Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, Artikel 496.
- Gleichgerrcht, E./Luttges, B. L./Salvareza, F./Campos, A. L. (2015):* Educational Neuromyths among Teachers in Latin America. In: *Mind, Brain, and Education*, 9, pp. 170-178.
- Gluck, M./Mercado, E./Myers, C. (2010):* Lernen und Gedächtnis. Heidelberg.
- Howard-Jones, P. A. (2014):* Neuroscience and education: myths and messages. In: *Nature Reviews Neuroscience*, 15, pp. 817-824.
- Jansen-Osman, P. (2006):* Der Mozart-Effekt – Eine wissenschaftliche Legende? In: *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 17, S. 1-10.
- Karakus, O./Howard-Jones, P. A./Jay, T. (2015):* Primary and secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 1933 -1940.
- Krammer, G./Vogel, S. E./Yardimci, T./Grabner, R. (2019):* Neuromythen sind zu Beginn des Lehramtsstudiums prävalent und unabhängig vom Wissen über das menschliche Gehirn. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, S. 1-26.
- Macdonald, K./Germine, L./Anderson, A./Christodoulou, J./McGrath, L. M. (2017):* Dispelling the Myth: Training in Education or Neuroscience Decreases but Does Not Eliminate Beliefs in Neuromyths. In: *Frontiers in psychology*, 8, Article 1314.
- Nickerson, R. (1998):* Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. In: *Review of General Psychology*, 2, pp. 175-220.
- Nowak, M. (2017):* Beweg dein Hirn: Das tägliche 10-Minuten-Programm für mehr Potenzial, Kreativität und Lebensqualität. Königsberg.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD) (2002):* Understanding the Brain. Towards a new learning science. Paris. <http://www.oecd.org/education/ceeri/31706603.pdf> (03.05.2019).
- Papadatou-Pastou, M./Haliou, E./Vlachos, F. (2017):* Brain Knowledge and the Prevalence of Neuromyths among Prospective Teachers in Greece. In: *Frontiers in Psychology*, 8, Article 804.
- Pashler, H./McDaniel, M./Rohrer, D./Bjork, R. (2009):* Learning Styles – Concepts and Evidence. In: *Psychological Science in the public interest*, 9, pp. 105-119.
- Pasquinelli, E. (2012):* Neuromyths: why do they exist and persist? In: *Mind, Brain, and Education*, 6, pp. 89-96.
- Pei, X./Howard-Jones, P. A./Zhang, S./Liu, X./Jin, Y. (2015):* Teachers' understanding about the brain in East China. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 3681-3688.
- Phillips, D. C. (1995):* The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. In: *Educational Researcher*, 24, pp. 5-12.
- Santos E./Nogge C. A. (2011):* Synaptic Pruning. In: Goldstein S./Naglieri J. A. (eds.): *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Boston: Springer.
- Simmonds, A. (2014):* How neuroscience is affecting education: Report of teacher and parent surveys. Wellcome Trust: London. <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/wtp055240.pdf> (03.05.2019).
- Spektrum (2019):* Konstruktivismus. Online-Lexikon der Psychologie. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konstruktivismus/8103> (03.05.2019).
- Stern, E. (2006a):* Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans hinterher. In: Nussli, E. (Hg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld, S. 93-105.
- Stern, E. (2006b):* Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: *Sonderdruck Pädagogik*, 58, S. 45-49.
- Stern (2012):* Trendsport „Gehirnjogging“ – oder: Warum man sein Hirn nicht wie einen Muskel trainieren kann. In: *GEO*, 3, S. 86-87.
- Stern, E. (2018):* Lern- statt Leistungsorientierung. In: *Forschung & Lehre*, 7, S. 582-585.
- Stern, E./Grabner, R. H./Schumacher, R. (2006):* Educational research and neurosciences: Expectations, evidence, research prospects (*Education Reform*, Vol. 13). Bonn/Berlin. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bildungsforschung_Band_13_eng.pdf (03.05.2019).
- Stern, E./Grabner, R. H. & Schumacher, R. (2016):* Educational Neuroscience: A Field Between False Hopes and Realistic Expectations. In: *Neuroscience and Education*, 224, pp. 237-239.
- Taylor, K. (2006):* Brain Function and Adult Learning: Implications for Practice. *New directions for adult and continuing education*, 110, S. 71-85.
- Terhart, E. (2009):* Didaktik: Eine Einführung. Stuttgart.
- Weisberg, D./Keil, F./Goodstein, J./Rawson, E./Gray, J. (2008):* The Seductive Allure of Neuroscience Explanations. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, pp. 470-477.
- Weisberg, D. S./Taylor, J. C. V./Hopkins, E. J. (2015):* Deconstructing the seductive allure of neuroscience explanations. In: *Judgment and Decision Making*, 10, pp. 429-441.
- Wendsche, J./Lohmann-Haislah, A. (2018):* Arbeitspausen gesundheits- und leistungsförderlich gestalten. Göttingen.
- Zadrobilek, B. (2018):* Gehirntraining – Durch Bewegung produktiver denken und kreativer arbeiten. Freiburg.

■ Dr. Hiltraut Paridon, Professorin für Medizinpädagogik, wissenschaftliche Leiterin des Studiengangs Medizinpädagogik an der SRH Hochschule für Gesundheit in Gera, E-Mail: hiltraut.paridon@srh.de

**Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?
Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!**

- twitter.com/hochschulwesen
- facebook.com/universitaetsverlag.webler

Es erwarten Sie:

- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.

Für weitere Informationen:
zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns: info@universitaetsverlagwebler.de





Claudia Burger & Nicola Alina Maier

Textanalyse der Ankündigung hochschuldidaktischer Workshops am Beispiel „Diversitätssensible Hochschullehre“: Eine explorative Studie



Claudia Burger



Nicola Alina Maier

This article presents the text analysis results of online advertisements for higher education teaching workshops on the topic of inclusive teaching offered at German higher education teaching centers between 2016 and 2018. The analysis forms the first part of an exploratory, qualitative study on the question of what the teaching concepts of higher education teaching workshops for faculty on the given topic look like, especially with regard to the workshops' intended learning outcomes.

Other than expected, the results of the text analysis not only inform about the intended learning outcomes proclaimed in the advertising texts but also give insights into the quality of this text type. Thus, the article contributes to the research field of further education on the topic of inclusive teaching as well as the research on text advertisements for academic further education teaching services.

Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse einer Analyse von online auffindbaren Ankündigungstexten für hochschuldidaktische Workshops zum Themenkomplex „Diversitätssensible Hochschullehre“ vor, die zwischen 2016 und 2018 an deutschen Hochschulen angeboten wurden. Als Teil einer explorativen, qualitativen Studie sollten diese Texte erste Informationen zu der Fragestellung liefern, wie hochschuldidaktische Workshops gestaltet sind, insbesondere hinsichtlich der angegebenen Lehrziele. Diese Ergebnisse sollten als Basis für eine Interviewbefragung von Lehrpersonen hochschuldidaktischer Workshops zum genannten Themenkomplex dienen. Da während des Analyseprozesses ersichtlich wurde, dass die Ankündigungstexte nicht alle erwarteten Informationen bereithielten und nur teilweise klar zwischen verschiedenen Informationselementen differenzierten, fokussierte die Analyse nicht nur die Frage, welche Lehrziele die Workshops verfolgten, sondern darüber hinaus auch die Frage, ob die Texte eindeutige Angaben zu Workshop-Inhalten, -Zielen und -Methoden machen. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse bieten somit einerseits Aufschluss über die Lehrziele, die gemäß den Ankündigungstexten für die Workshops avisiert werden, und andererseits über die Qualität dieser Textsorte. Die extrahierten und kategorisierten Lehrziele wurden in eine Taxonomie überführt und vor diesem Hintergrund hinsichtlich der Frage diskutiert, welche Lehrzielformulierungen für das Kurzzeitformat des Workshops angemessen erscheinen. Somit leistet dieser Artikel einen Beitrag zum Forschungsfeld Diversitätssensibler Hochschullehre und der entsprechenden Fortbildungspraxis sowie zur Beforschung von Ankündigungstexten für Fortbildungsangebote im akademischen Kontext.

1. Einleitung und Kontext

Niemals zuvor gab es an deutschen Hochschulen mehr Studierende als heute (Statistisches Bundesamt 2018). Studierende sind daher heute diverser als je zuvor (Middendorff et al. 2017), weshalb dem Thema „Diversitätssensible Hochschullehre“ (DSHL) in der deutschen Hochschullandschaft seit einigen Jahren große Bedeutung beigemessen wird (Berthold/Leichsenring 2012). Daher bieten hochschuldidaktische Einrichtungen vermehrt Workshops zu diesem Themenkomplex an. Wie wirksam diese Kurzzeitinterventionen sind, wurde bisher nur in Ansätzen empirisch untersucht (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018).

Um erste Einblicke in die hochschuldidaktische Fortbildungspraxis zum genannten Themengebiet zu erhalten, analysierte die vorliegende explorative, qualitative Studie online zugängliche Ankündigungstexte zum übergreifenden Thema DSHL, die zwischen 2016 und 2018 an deutschen Hochschulen angeboten und entsprechend beworben wurden. Auf diese Weise sollten erste Informationen zur Workshop-Gestaltung gewonnen werden, insbesondere hinsichtlich der avisierten Lehrziele, an denen sich die Lehr-Lern-Konzepte der Workshops ausrichteten. Infolgedessen wurde eine Interviewbefragung mit hochschuldidaktischen Lehrpersonen in Deutschland durchgeführt, die selbst Workshops zum Thema anbieten. Die Workshop-Gestaltung mit Blick auf Lehrziele, Inhalte und Methoden, die zum Einsatz kommen, wurde in den Interviews reflektiert, begründet und kritisch diskutiert.

Die Ergebnisse des ersten Teils der Exploration – der Analyse der online zugänglichen Ankündigungstexte –

werden im vorliegenden Beitrag präsentiert. Dabei werden zum einen Aussagen zu den dort angegebenen Lehrzielen getroffen, die kategorisiert und anschließend in eine Lernprozess-Taxonomie übertragen wurden. Diskutiert werden sie in diesem Beitrag hinsichtlich der Frage, welche Lehrzielformulierungen für das Kurzzeitformat des Workshops angemessen erscheinen. Darüber hinaus gibt der Beitrag Aufschluss über die Qualität der analysierten Ankündigungstexte. Somit wird einerseits ein Beitrag zum Forschungsfeld DSHL und der entsprechenden Fortbildungspraxis sowie andererseits zur Beforschung von Ankündigungstexten für Fortbildungsangebote im akademischen Kontext geleistet.

Der theoretische Teil des Beitrags geht auf die Frage ein, welches Verständnis dem Konzept DSHL im deutschen themenzentrierten wissenschaftlichen Diskurs zugrunde gelegt wird, da davon auszugehen ist, dass sich die in den Ankündigungstexten angegebenen Lehrziele aus diesem themenspezifischen Wissenschaftsdiskurs ableiten lassen. Zudem wird eruiert, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse hinsichtlich der Textsorte von Ankündigungen hochschuldidaktischer Workshops vorliegen. Daraus wurden Textgestaltungselemente abgeleitet und der Analyse zugrunde gelegt.

Im Methodenteil wird Auskunft über das Vorgehen, die Daten und die Datengewinnung sowie die zwei durchgeführten sukzessiven Analyse- und Bewertungsprozesse inkl. Ermittlung von prozentualer Beobachter-Übereinstimmung und Reliabilitätsprüfungen erteilt. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die beiden Analyseschritte dargestellt, woran sich auch die anschließende Diskussion und der Ausblick orientieren.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Diversitätssensible Hochschullehre: Umgang mit Diversität

Die Frage, was genau unter DSHL verstanden wird und wie Lehre diversitätssensibel gestaltet werden kann, wird je nach disziplinärem Hintergrund unterschiedlich beantwortet. So finden sich soziologische, erziehungswissenschaftliche, bildungstheoretische, (pädagogisch-)psychologische und weitere Beiträge, die wiederum auf inter-/transdisziplinäre Erkenntnistheorie und Empirie rekurrieren bzw. diese erarbeiten. Exemplarisch für diese Transdisziplinarität, die der Thematik inhärent zu sein scheint, sei auf den Sammelband *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (Rheinländer 2015) verwiesen, der nach eigenen Angaben für die Verknüpfung hochschuldidaktischer Forschung mit ungleichheitssoziologischen Fragestellungen plädiert und dabei theoretische, empirische und praktische Beiträge aus der Bildungssoziologie, Erziehungswissenschaft, Pädagogischen Psychologie, Schulpädagogik, Genderforschung, Philosophie u.a. vereint.

Wenn es um Ansatzpunkte für die Gestaltung von DSHL geht, wird oftmals auf verschiedene Handlungsebenen der hochschulischen Organisationsstruktur verwiesen, um zu eruieren, welche Maßnahmen es auf welcher Ebene zu implementieren gilt. So unterscheiden bspw.

Bosse (2018) und Viebahn (2009) zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene. Bosse (2018) differenziert zwischen der Makroebene der Gesamtorganisation, der Mesoebene der Programmgestaltung und der Mikroebene der Lernumgebung. Viebahn (2009) hingegen meint mit Makroebene die Organisationsform des Studiums (z.B. Wahlmöglichkeiten im Curriculum), mit Mesoebene die des Unterrichts, des Selbststudiums, des Prüfens/Beratens und der individuellen Unterstützung sowie mit Mikroebene die der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden.

Im Rahmen von hochschuldidaktischen Workshops wird v.a. die Mikroebene adressiert, also die Gestaltung der Lernumgebung und der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Studierenden. Hinsichtlich solcher Maßnahmen ist häufig die Rede von „Diversity-Kompetenz“ und der Notwendigkeit, Hochschullehrende bei der Entwicklung ebendieser Kompetenz zu unterstützen. Rohr, den Ouden und Rottlaender (2016) definieren Diversity-Kompetenz als

„die Fähigkeit der oder des Lehrenden, Studierende fern von Zuschreibungen als Individuen wahrnehmen zu können, in der Interaktion und Kommunikation auf sie wertschätzend und respektvoll eingehen zu können, eine Offenheit gegenüber ihren individuellen Zugängen und Herangehensweisen zum Thema zu entwickeln und diese didaktisch gestalten und in der Planung antizipierend zu berücksichtigen“ (S. 78f.).

Linde und Auferkorte-Michaelis (2018) nutzen den Begriff „Diversitätskompetente Lehre“ und erläutern wie folgt:

„Diversitätskompetente Lehre wird zielgerichtet und bewusst von den Lehrenden als wechselseitiger Prozess gestaltet, der reflektiert und vorbereitet werden muss. Lehrende schaffen im persönlichen Umgang mit Studierenden eine lernförderliche Atmosphäre, wenn sie sich fair, gelassen, aufmerksam, ansprechbar, unterstützend, zuverlässig, reflektiert und respektvoll gegenüber den Studierenden verhalten. [...] Der sensible Umgang mit der Heterogenität Lernender ist immer auch eine Haltung – wie Lehrende es mit ihren Lehrveranstaltungen und der Kompetenz ihrer Studierenden halten, ist ein Indikator für die Qualität der Lehre“ (S. 310).

Beide Erläuterungen fokussieren als Ansatzpunkt die Haltung von Lehrenden gegenüber studentischer Diversität und einen reflektierten Umgang mit Studierenden, die als Individuen anerkannt und behandelt werden sollen. Impliziert wird dabei, dass sich eine offene Haltung sodann in diversitätssensiblen Lehrpraktiken überführt. Basierend auf dieser weit verbreiteten Argumentationslogik (siehe bspw. Auferkorte-Michaelis/Linde 2018; Kiehne 2015; Linke/Mühlich 2016; Reis 2018; Schmitt 2018; Spelsberg 2013) lag vor Beginn der Analyse die Vermutung nahe, aus den Ankündigungstexten werde ersichtlich, dass die Workshops wiederum die Entwicklung von Lehrhaltungen bzw. Einstellungen inhaltlich bzw. didaktisch-methodisch deutlich in den Mittelpunkt stellen und sich dies in den Lehrzielformulierungen widerspiegelt.

2.2 Gestaltung und Qualitätskriterien von Ankündigungstexten hochschuldidaktischer Workshops

Die Textsorte der Ankündigungstexte hochschuldidaktischer Workshops erscheint als bisher vernachlässigtes Forschungsfeld; eine Literaturrecherche dazu blieb ergebnislos. In Bezug auf Ankündigungstexte von Fortbildungen mit inhaltlicher Ausrichtung auf Lehr-Lernthemen liegt jedoch eine Analyse von Ankündigungstexten zu Fortbildungen für Berufsschullehrkräfte von Krille und Baumann (2019) vor, aus der der Optimierungsbedarf bei der Textgestaltung hervorgeht. Die Studie untersucht mithilfe einer unmittelbaren Programmanalyse (Nolda 2011), welche Informationen die Ankündigungstexte bereitstellen. Unter Bezugnahme auf weitere Studien aus der Lehrkräftefortbildungsforschung und dem Dienstleistungs- und Bildungsmarketing weisen die Autorinnen auf die Bedeutsamkeit von Informationen über Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte hin. Schließlich seien diese Ankündigungen zentrale Anlaufpunkte für fortbildungswillige Lehrkräfte (Krille/Baumann 2019, mit Verweis auf weitere Autor*innen). In einer literaturgestützten Übersicht präsentieren sie die wesentlichen Kriterien für die Gestaltung von Ankündigungstexten für Lehrkräftefortbildungen, darunter Titel, Inhalte, Ziele und Didaktik/Methodik.

Eine weitere Studie, die die Wichtigkeit von Fortbildungsinformationen unterstreicht, liegt von Diehl, Krüger, Richter und Vigerske (2010) vor, die die Einflussfaktoren auf die Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften untersucht. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass die Informationslage zum Fortbildungsangebot einen wesentlichen Einfluss auf die Fortbildungsteilnahme hat (Diehl et al. 2010). Der Faktor der Informationslage wurde von Richter und Vigerske (2011) daraufhin genauer untersucht. Zwar liegt der Fokus dieser Folgestudie eher auf Fragen der Informationsbeschaffung und -bereitstellung, aber die Interviews mit Lehrkräften geben auch Aufschluss über die Qualität der Ankündigungstexte. So heißt es, die Texte würden seitens der Lehrkräfte dahingehend kritisiert, nur in unzureichendem Maße bedeutsame Informationen bereitzustellen, bspw. zu Inhalten und Zielgruppen (Richter/Vigerske 2011). Obwohl sich diese Studien auf Fortbildungsangebote für schulische Lehrkräfte beziehen, ist davon auszugehen, dass sich die Ergebnisse in gewissem Maße auf Fortbildungsangebote für hochschulische Lehrpersonen übertragen lassen und Informationen u.a. zu Inhalten und Lehrzielen auch für diese Zielgruppe relevant sind.

Welche Textelemente Ankündigungen für hochschuldidaktische Workshops enthalten sollen, sei darüber hinaus vor dem Hintergrund der Hinwendung zur Kompetenzorientierung (Klieme 2004; Baumert/Kunter 2006; Weinert 2001) und im Rahmen des sog. *Shift from Teaching to Learning* (Barr/Tagg 1995; Berendt 1998, 2002) diskutiert. Um Kompetenzorientierung ermöglichen zu können, soll sich die Lehr-/Lernplanung nicht an Inhalten, sondern an den *Intended Learning Outcomes* (Biggs/Tang 2007) orientieren (Hochschulrektorenkonferenz 2015); an diesen sollen sich alle weiteren Komponenten des Lehr-Lernprozesses – also die Aktivitäten, Inhalte und Prüfungs- und

Evaluationsformen – ausrichten. Der Ansatz der Kompetenzorientierung, die Orientierung an *Intended Learning Outcomes* mithilfe des Prinzips von *Constructive Alignment* (Biggs o.D.)¹ und die *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing* nach Anderson und Krathwohl (2001; Krathwohl 2002) haben in der Hochschuldidaktik weite Verbreitung gefunden (Reinmann 2018) und werden mittlerweile in vielen – wenn nicht allen – hochschuldidaktischen Einführungsveranstaltungen thematisiert. Entsprechend liegt die Vermutung nahe, dass sich hochschuldidaktische Workshops selbst daran orientieren.

Vor diesem theoretischen Hintergrund legten die Autorinnen der vorliegenden Analyse die folgenden formalen Textgestaltungselemente zugrunde: Einleitung, Inhalte, Ziele, Methoden.

3. Methodisches Vorgehen

Die Ankündigungstexte wurden in Anlehnung an Kuckartz (2018) mithilfe der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Die Analyse gliederte sich in zwei sukzessive Prozesse. Zuerst wurden die Texte hinsichtlich der o.g. formalen Textgestaltungselemente analysiert, die sich an den Gestaltungskomponenten der Workshops orientieren, nämlich Einleitung, Inhalte, Ziele und Methoden. Es wurde eruiert, ob Informationen zu diesen Textelementen vorliegen und wie deren Trennschärfe voneinander bewertet wird. In einem zweiten Analyseschritt wurden die Textausschnitte, die als Ziele codiert worden waren, näher untersucht, um zu eruieren, welche Lehrziele genau in den Texten angegeben werden.

3.1 Daten und Datengewinnung

Analysiert wurden online zugängliche Ankündigungstexte von hochschuldidaktischen Workshops zum Themenkomplex DSHL, die zwischen 2016 und 2018 an hochschuldidaktischen Einrichtungen deutscher Hochschulen als Bestandteile hochschuldidaktischer Curricula angeboten wurden. Mithilfe der Übersicht hochschuldidaktischer Einrichtungen im deutschsprachigen Raum der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (o.D.) recherchierten geschulte studentische Hilfskräfte unabhängig voneinander nach Ankündigungstexten für Workshops zum vorgegebenen Themenkomplex. Die Hilfskräfte suchten nach den Schlagworten Diversität, Heterogenität, Vielfalt, Differenz, Inklusion sowie nach Diversitätsmerkmalen wie Kultur, Nationa-

¹ Das Prinzip wird von Biggs (o.D.) wie folgt zusammengefasst: "In constructive alignment, we start with the outcomes we intend students to learn, and align teaching and assessment to those outcomes. The outcome statements contain a learning activity, a verb, that students need to perform to best achieve the outcome [...]. That verb says what the relevant learning activities are that the students need to undertake in order to attain the intended learning outcome. Learning is constructed by what activities the students carry out; learning is about what they do, not about what we teachers do. Likewise, assessment is about how well they achieve the intended outcomes, not about how well they report back to us what we have told them or what they have read. The SOLO Taxonomy helps to map levels of understanding that can be built into the intended learning outcomes and to create the assessment criteria or rubrics. [...] Constructive alignment is an example of outcomes-based education (OBE)."

lität und Gender entlang des Modells von Abdul-Hussain und Hofmann (2013; in Anlehnung an das Modell *The Four Layers of Diversity* nach Gardenswartz/Rowe 1998). In der Schulung wurden die Suchgebiete mithilfe der Hochschuldidaktik-Landkarte geographisch eingegrenzt und unter den Hilfskräften aufgeteilt, um Dopplungen zu vermeiden und Workshop-Angebote aus ganz Deutschland zu berücksichtigen. So wurden nur wenige Texte mehrfach aufgefunden. Die Autorinnen prüften die insgesamt 72 gefundenen Texte auf inhaltliche Passung und bereinigten die Daten um Mehrfachaufführung.² Es blieben 50 Texte übrig, die anonymisiert, nummeriert und zwecks Analyse in die qualitative Daten- und Textanalyse-Software MAXQDA übertragen wurden.

3.2 Analyseschritt 1

In einem ersten Schritt sollte untersucht werden, ob die Texte Aussagen zu den Workshop-Komponenten Inhalte, Ziele und Methoden machen und wie die entsprechenden Textangaben bewertet werden. Der Fokus lag dabei auf der formalen Textgestaltung.

Die Autorinnen erarbeiteten dafür ein Kategoriensystem entlang der Textgestaltungselemente Einleitung, Inhalte, Ziele und Methoden, die dabei als *a priori*-Kategorien (Kuckartz 2018) dienten (siehe Abb. 1).

Diese wurden erläutert und durch Ankerbeispiele³ illustriert. Zudem wurde ein Farbschema erstellt. Das Kategoriensystem wurde durch die Autorinnen und vier Test-Codierer in mehreren Schleifen getestet, wodurch ersichtlich wurde, dass sich die vier Kategorien nur teilweise eindeutig im Text identifizieren lassen bzw. nicht in allen Texten vorhanden sind; entgegen der Erwartungen lieferten diverse Texte also zu den Workshop-Komponenten Inhalte, Ziele und Methoden nicht alle Informationen bzw. lieferten Informationen, die sich den einzelnen Komponenten nicht eindeutig zuordnen ließen. Daher wurden zusätzlich Bewertungstabellen erstellt, in denen die Codierer Angaben zu folgenden Fragen machen sollten: Ist die jeweilige Kategorie vorhanden (Antwortoptionen: ja, weiß nicht (bitte begründen), nein)? Sind die folgenden Kategorienpaare eindeutig voneinander getrennt: *Einleitung + Inhalte*, *Einleitung + Ziele*, *Einleitung + Methoden*, *Inhalte + Ziele*, *Inhalte + Methoden*, *Ziele + Methoden* (Antwortoptionen: ja, weiß nicht (bitte begründen), nein, keine Aussage möglich⁴ (bitte begründen)?

Als Codierer fungierten 13 hochschuldidaktische Expert*innen mit langjähriger hochschuldidaktischer Berufserfahrung und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen im Feld der pädagogischen Psychologie. Die 50 Texte wurden unter ihnen aufgeteilt; die Textzuteilung erfolgte per Zufall. Drei der 50 Texte (Nr. 7, 9, 46) wurden dabei von allen 13 Codierern codiert, um prozentuale Beobachter-Übereinstimmungen bzw. Intercoder-Reliabilitäten ermitteln zu können.⁵

Die Codierer wurden geschult und mit den Codier-Regeln vertraut gemacht.⁶ Sie markierten daraufhin die Texte mithilfe eines Farbschemas und trugen in die Be-

Abb. 1: Kategoriensystem entlang der Textgestaltungselemente Einleitung, Inhalte, Ziele und Methoden von Ankündigungstexten für hochschuldidaktische Workshops

Kategorie	Erläuterung
Einleitung	Es wird hergeleitet, warum das Thema wichtig ist; es wird eine Begründung der Relevanz des Themas geliefert.
Inhalte	Es wird allgemein beschrieben, worum es in dem Workshop geht, also welche Themen und Fragen adressiert werden (ggf. in welcher Reihenfolge; ggf. unter Nennung von Beispielen) und was die Teilnehmenden erwartet.
Ziele	Die Ziele des Workshops werden aufgeführt und ggf. expliziert.
Methoden	Methoden, die im Workshop eingesetzt werden, werden benannt und ggf. expliziert oder begründet.

wertungstabellen ein, ob die Kategorien ihrer Meinung nach vorhanden sind und ob bzw. wie klar diese voneinander getrennt sind. Ihre Bewertungen kommentierten sie zusätzlich teilweise in entsprechenden Tabellenspalten.

3.3 Ermittlung von prozentualer Beobachter-Übereinstimmung und Reliabilitätsprüfungen

Für die Texte 7, 9 und 46, die von allen 13 Codierern codiert und bewertet worden waren, wurde je zur Bewertung des Vorhandenseins von einzelnen Kategorien und zur Bewertung der Trennschärfe zwischen einzelnen Kategorienpaaren die prozentuale Beobachter-Übereinstimmung sowie die Intercoder-Reliabilität ermittelt, für die das Maß Fleiss' Kappa verwendet wurde (Fleiss 1971).

Hinsichtlich der Frage nach dem Vorhandensein von Kategorien in den Texten sei der Blick exemplarisch auf die Kategorie *Ziele* gerichtet, da diese Kategorie im zweiten Analyseschritt eingehender untersucht wurde. Die Ermittlung der prozentualen Beobachter-Übereinstimmung zum Vorhandensein der Kategorie *Ziele* liegt bei Text 7 bei 100% und bei Text 46 bei 84.6% (Bewertungsoption „ja“); bei Text 9 liegt die Übereinstimmung bei 84.6 %, allerdings dieses Mal hinsichtlich des Nicht-Vorhandenseins der Kategorie (Bewertungsoption „nein“). Die Reliabilitätsprüfung anhand Fleiss' Kappa ergab dabei substantielle Übereinstimmungen (ja: = 0.68; nein: = 0.66; siehe Tab. 1).

² Manche Workshops wurden von bestimmten Lehrpersonen an mehreren Einrichtungen oder an einer Einrichtung im gegebenen Zeitraum mehrfach angeboten.

³ Die Ankerbeispiele werden hier nicht aufgeführt, um die Anonymität der Lehrpersonen und der hochschuldidaktischen Einrichtungen gewährleisten zu können.

⁴ „Keine Aussage möglich“ sollte laut Codier-Regel dann ausgewählt werden, wenn einzelne Kategorien nicht im Text auftauchen, da in einem solchen Fall keine Aussage über Trennschärfe zwischen Kategorienpaaren gemacht werden kann.

⁵ Es wurden ebendiese drei Ankündigungstexte ausgewählt, weil sie nach Ansicht der Autorinnen und der Test-Codierer als besonders repräsentative Texte hinsichtlich der Informationsvergabe (besonders viele und gut zu verstehende vs. wenige und schwer zu ermittelnde Informationen) identifiziert worden waren.

⁶ U.a.: „Mehrfachcodierungen sind möglich, ggf. nötig und dezidiert erwünscht.“, „Codiere nach eigenem Ermessen, nicht anhand expliziter formaler Texthinweise.“

Tab. 1: Häufigkeiten und Intercoder-Reliabilität zur Bewertung des Vorhandenseins der Kategorie Ziele entlang der Bewertungsoptionen „ja – weiß nicht – nein“ in den Texten 7, 9 und 46

	ja	weiß nicht	nein
Text 7	13	0	0
Text 9	1	1	11
Text 46	11	1	1
κ	.68	-.05	.66
s. e.	.20	.20	.20
z	3.49	-.28	3.36
p	<.001	1.22	.001

Um eine Aussage darüber treffen zu können, ob die Intercoder-Reliabilität zwischen den einzelnen Ankündigungstexten bei der *Ziele*-Kategorie schwankt, wurde Fleiss' Kappa zudem getrennt für jeden der drei Texte zu allen Bewertungsmöglichkeiten ermittelt. Bei Text 7 war die Intercoder-Reliabilität hinsichtlich aller Antwortmöglichkeiten perfekt ($\kappa = 1$); bei Text 9 und 46 lag sie jeweils im moderaten Bereich ($\kappa = 0.56$) (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Häufigkeiten und Fleiss' Kappa zur Bewertung des Vorhandenseins der Kategorie Ziele in den Texten 7, 9 und 46

Text	7	9	46
ja	13	1	11
weiß nicht	0	1	1
nein	0	11	1
κ	1	.58	.56
s. e.	.20	.20	.20
z	5.10	2.84	2.84
p	<.0001	<.01	<.01

In Bezug auf die Trennschärfe zwischen Kategorien sei exemplarisch auf die drei Kategorienpaare verwiesen, die die Kategorie *Ziele* enthalten: *Ziele + Einleitung*, *Ziele + Inhalte*, *Ziele + Methoden*. Für Angaben zur prozentualen Beobachter-Übereinstimmung und zur Intercoder-Reliabilität siehe Tabelle 3.

Tab. 3: Prozentuale Beobachterübereinstimmung (BÜ) und Fleiss' Kappa für die Kategorienpaare Ziele + Einleitung, Ziele + Inhalte und Ziele + Methoden in den Texten 7, 9 und 46; kAm = keine Aussage möglich.

	Ziele + Einleitung		Ziele + Inhalte		Ziele + Methoden	
	BÜ in %	κ	BÜ in %	κ	BÜ in %	κ
Text 7	100% (ja)	1	53.8% (ja)	.20	70% (ja)	.33
Text 9	84.6% (ja)	.58	84.6% (kAm)	.62	84.6% (kAm)	.61
Text 46	84.6% (kAm)	.56	53.8% (ja)	.13	84.6% (ja)	.61

Es wird ersichtlich, dass das Paar *Ziele + Inhalte* die vergleichsweise niedrigsten Werte hat (bei Texten 7 und 46 liegt die Beobachter-Übereinstimmung bei 53.8% mit Kappa-Werten von 0.20 bzw. 0.13, was als geringe Übereinstimmung gilt), das Paar *Ziele + Einleitung* die höchsten.

3.4 Analyseschritt 2

In einem zweiten Analyseschritt wurden die im ersten Analyseprozess als *Ziele* markierten Textpassagen genauer untersucht. Hierbei sollte herausgefunden werden,

welche Lehrziele in den Ankündigungstexten angegeben werden. Zu diesem Zweck codierten die beiden Autorinnen je 25 Texte (1-25 und 26-50) mit der *Ziele*-Kategorie, verglichen diese Codierungen mit denen der jeweiligen Codierungen der 13 anderen Codierer und legten fest, welche Textpassagen letztlich pro Text als Ziele codiert wurden. Daraufhin erarbeiteten die Autorinnen durch induktive Kategorienbildung ein zweites Kategoriensystem und wendeten es an. Unabhängig voneinander bildeten die Autorinnen induktive Kategorien, codierten das Material mehrfach, diskutierten die Codierungen ausführlich und einigten sich nach einem extensiven Aushandlungsprozess auf ein Kategoriensystem, mit dem dann der finale Codierungsprozess durchgeführt wurde. Dieser kleinschrittige kontinuierliche Überarbeitungsprozess im Sinne des konsensualen Codierens machte die Bestimmung eines Übereinstimmungskoeffizienten überflüssig (Kuckartz 2018). Zum Schluss wurde das Kategoriensystem zwecks Ergebnisdarstellung und Diskussion in eine Taxonomie überführt.

3.5 Einschränkungen

Bei allen Texten handelte es sich um Ankündigungen von Workshops im Rahmen von hochschuldidaktischen Curricula. Einschränkend sei dazu allerdings erwähnt, dass bei der Analyse unberücksichtigt blieb, wo und wie genau sich die jeweilige Veranstaltung im jeweiligem Curriculum verortete. Somit blieb die Frage offen, welche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen die Teilnehmenden mitbringen würden, was dann wiederum entsprechend bei der Veranstaltungsplanung und damit einhergehend dessen Ankündigung vorausgesetzt werden könnte. Eine dahingehende Differenzierung konnte daher nicht stattfinden. Dieser Umstand konnte bei der Datenauswertung nicht mehr eingearbeitet werden, doch aufgrund des stark explorativen Charakters der Studie wurde er als hinnehmbar eingeordnet. Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass hochschuldidaktische Lehrende selbst oft an Vorgaben zur Gestaltung von Ankündigungstexten gebunden sind und mit Restriktionen wie Textumfang umgehen müssen, die sie selbst nicht beeinflussen können. Auch dies wurde nicht erhoben und bleibt daher unberücksichtigt. Zudem sei angemerkt, dass die induktive Kategorienbildung und die Codierung der Texte mithilfe des induktiv gebildeten Kategoriensystems durch die beiden Autorinnen und keine weiteren Codierer erfolgte. Abschließend gilt es nachdrücklich zu unterstreichen, dass die vorliegende Analyse ausschließlich Einblicke in die Textgestaltung ermöglicht, was lediglich als Indikation für die tatsächliche Workshop-Gestaltung/-Durchführung verstanden werden darf.

4. Ergebnisse

4.1 Analyseschritt 1: Vorhandensein und Trennschärfe der Kategorien *Einleitung*, *Ziele*, *Inhalte* und *Methoden*

Die Analyse macht ersichtlich, dass nicht alle Texte eine Einleitung enthalten und Angaben zu Zielen, Inhalten und Methoden machen (siehe Tab. 4). Informationen zu *Inhalten* finden sich in fast allen Texten (46 von 50). Auch *Einleitung* (44) und *Ziele* (42) sind in den meisten Texten vorhanden, *Methoden* hingegen weniger häufig (32).

Tab. 4: Anzahl der Nennungen zum Vorhandensein der vier Kategorien entlang der Bewertungsoptionen „ja – weiß nicht – nein“ in 50 Ankündigungstexten

Kategorie	Antwortoption		
	ja	weiß nicht	nein
Einleitung	44	0	6
Inhalte	46	2	2
Ziele	42	0	8
Methoden	32	3	15

Die Bewertung der Trennschärfe der Kategorien über alle Texte hinweg zeigt, dass das Kategorienpaar *Inhalte + Methoden* die wenigsten „ja“-Nennungen⁷ aufweist (14 von 50), das Kategorienpaar *Einleitung + Inhalte* die meisten „ja“-Nennungen (36). „Nein“-Nennungen wurden vor allem bei dem Kategorienpaar *Inhalte + Ziele* (19) und *Inhalte + Methoden* (21) angegeben. Die Bewertungsoption „weiß nicht“ wurde vergleichsweise wenig genutzt; „keine Aussage möglich“ betrifft am häufigsten das Kategorienpaar *Ziele + Methoden* (18), gefolgt von *Einleitung + Methoden* (15). Das Kategorienpaar *Inhalte + Ziele* weist in Bezug auf „ja“- und „nein“-Bewertungen das am stärksten ausgewogene Verhältnis auf (21 zu 19) (siehe Tab. 5).

Tab. 5: Häufigkeiten der Bewertung der Trennschärfe zwischen den sechs Kategorienpaaren entlang der Bewertungsoptionen „ja – weiß nicht – nein – keine Aussage möglich“ in 50 Ankündigungstexten

Kategorienpaare	Bewertungsoptionen			
	ja	weiß nicht	nein	keine Aussage möglich
Einleitung + Inhalte	36	0	6	8
Einleitung + Ziele	35	2	1	12
Einleitung + Methoden	32	0	3	15
Inhalte + Ziele	21	1	19	9
Inhalte + Methoden	14	2	21	13
Ziele + Methoden	18	2	12	18

Die schriftlichen Anmerkungen der Codierer geben weiteren Aufschluss zur Bewertung des Vorhandenseins der Kategorien und deren Trennschärfe. Einige dieser Anmerkungen zu den vier Kategorien seien hier exemplarisch genannt: *Einleitung*: „es wird erwähnt, dass eine Bedeutsamkeit des Themas besteht, aber nicht begründet WARUM“; „die Relevanz des Themas ist unzureichend hervorgehoben“; „es fehlt eine Begründung für die Themenwahl“. *Inhalte*: „schwammig formuliert“; „sehr knapp & mit Zielen vermischt“. *Ziele*: „nicht als ‚gute Lernziele‘ formuliert“; „zu unkonkret“; „leider wird nicht in Aussicht gestellt, wie die gesteckten Ziele erreicht bzw. im Workshop erarbeitet werden“; „nur implizit genannt“ bzw. „angerissen“. *Methoden*: „nicht explizit genug“; „insgesamt oberflächlich“; „sehr unspezifisch“; „leider bleibt unklar, was die Methoden im Workshop sein werden, da die [...] dargestellten Maßnahmen wohl eher über das eigentliche Angebot hinausgehen“; „insgesamt bleibt unklar, was der Workshop bringen soll, warum er für die Teilneh-

mer wertvoll ist, was sie mit rausnehmen können“ (Hervorhebungen im Original).

Hinsichtlich der Anmerkungen zu den drei von allen Codierern bewerteten Texten zeigt sich, dass Text 9 im Vergleich zu Text 7 und Text 46 deutlich häufiger kommentiert wurde (Text 7: 20 Kommentare; Text 9: 53 Kommentare; Text 46: 19 Kommentare). So heißt es zu Text 9 bspw., die Einleitung sei „sehr knapp“ und die Relevanz des Themas werde kaum erläutert („keine Begründung, eher Feststellung“). Die Inhalte seien als Fragen formuliert, was „viel Spielraum für Spekulation“ lasse und daher „ungünstig“ sei. Die Ziele seien nicht vorhanden bzw. man könne sie nur „indirekt erschließen“. Es gebe zudem nur Aussagen zu „gegenseitigem Austausch“ und „darüber reden“, aber konkrete Ziele würden darüber hinaus nicht deutlich, seien „zu unkonkret“. Die Methoden schließlich seien durch die Formulierung „wir diskutieren“ außerdem „nur angerissen“.

4.2 Analyseschritt 2: Lehrziele

Über alle 50 Ankündigungstexte hinweg kann zwischen 21 verschiedenen Lehrzielen im Sinne von Intended Learning Outcomes unterschieden werden. Diese wurden in die Taxonomie kognitiver bzw. affektiver Lernprozesse (Anderson/Krathwohl 2001; Krathwohl 2002; Hochschulrektorenkonferenz 2015) überführt (siehe Abb. 2). 17 dieser 21 Lehrziele können der kognitiven, 4 der affektiven Domäne zugeordnet werden.

Abb. 2: In 50 Ankündigungstexten genannte Lehrziele angeordnet gemäß der Taxonomie kognitiver bzw. affektiver Lernprozesse nach Anderson/Krathwohl (2001), Krathwohl (2002), Hochschulrektorenkonferenz (2015) unter Nennung der Häufigkeiten (in Klammern)

Kompetenzentwicklung (8) – Studierende unterstützen lernen (4)					
Kognitive Lernprozessebene					
1. Erinnern (Wissen)	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Beurteilen	6. (Er)Schaffen
Wissen erweitern (33)	Diversität verstehen (6)	Umgang mit Diversität erlernen (8)	Eigene Lehre und Lehr-Lern-Situationen analysieren (4)	Methoden kritisch hinterfragen und bewerten (3)	Lehre entwickeln (Strategien, Methoden, Lehrprofil) (26)
Diversität kennen (10)	Diskriminierung verstehen (1)	Methoden anwenden (1)		Haltung vergleichen und werten (1)	
Methoden und Instrumente kennen (15)	Lernrelevante Faktoren für erfolgreiches Lernen erklären (1)	Erwartungs- und Konfliktmanagement anwenden (1)			
Chancen kennen (2)	Entwicklungen erklären (1)	Chancen nutzen (1)			
Situationen beschreiben (1)					
Affektive Lernprozessebene					
reflektieren (24) – sensibilisieren (13) – bewusstwerden (9) – Haltung einnehmen (4)					

⁷ „Ja“-Nennung“ heißt, dass die Kategorien klar voneinander getrennt sind.

Die meisten in den Ankündigungstexten aufgeführten Lehrziele der kognitiven Domäne (insg. 61 Codings) lassen sich auf Ebene 1 anordnen, gefolgt von Ebene 6 (26 Codings), 3 (11 Codings), 2 (9 Codings) sowie 4 (4 Codings) und 5 (4 Codings). Dabei wird das Lehrziel *Wissen erweitern* in den 50 Texten am häufigsten angegeben (33 Codings), gefolgt von *Lehre entwickeln* (24 Codings), *Methoden und Instrumente kennen* (15 Codings) sowie *Diversität kennen* (10 Codings). Die Lehrziele, die sich gemäß der Taxonomie der affektiven, emotionsbasierten Domäne zuordnen lassen, wurden unter den Kategorien *reflektieren* (24 Codings), *sensibilisieren* (13 Codings), *bewusstwerden* (9 Codings) und *Haltung einnehmen* (4 Codings) zusammengefasst (insg. 50 Codings).

Einige Ziele konnten zwar zusammengefasst und abstrahiert werden, verstehen sich jedoch als übergreifende Entwicklungsprozesse (*Kompetenzentwicklung* [8 Codings], *Studierende unterstützen lernen* [4 Codings]). Folgende Kategorien können der Taxonomie nicht zugeordnet werden: *Auseinandersetzung mit dem Thema* (5 Codings), *eigene Erfahrung einbringen* (4 Codings), *Praxistransfer* (3 Codings), *Beispiele besprechen* (1 Coding).

5. Diskussion

5.1 Diskussion der Analyseergebnisse zur Textgestaltung

Geschrieben wurden die hier analysierten Ankündigungstexte von hochschuldidaktischen Expert*innen, bei denen davon auszugehen ist, dass sie Angaben zu Lehrzielen, Inhalten und Methoden machen können und Unterscheidungen zwischen diesen Komponenten als relevant erachten. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sie mit dem Constructive Alignment-Prinzip und den Lehrzielformulierungen gemäß der Intended Learning Outcomes vertraut sind und diese selbst entsprechend vornehmen können. In Kapitel 2 werden darüber hinaus Qualitätskriterien für Ankündigungstexte von Lehrkräftefortbildungen vorgestellt, bei denen angenommen wird, dass sich diese größtenteils auf Ankündigungstexte von hochschuldidaktischen Workshops zum Themenkomplex DSHL übertragen lassen. Diesen Studien ist zu entnehmen, dass u.a. Angaben zu Zielen und Inhalten in Ankündigungstexten als relevant erachtet werden und somit als Qualitätskriterien zur Bewertung solcher Texte gelten. Zudem wird in den Studien Überraschung darüber zum Ausdruck gebracht, dass es zu Lehrzielformulierungen kaum differenzierte Hilfestellungen gebe (Krille/Baumann 2019),⁸ obwohl deren Wichtigkeit immer wieder betont werde; Herausforderungen bei der Formulierung von Lehrzielen seien bekannt (Krille/Baumann 2019, mit Verweis auf Bernecker 2009; Landert 1999). Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass nicht alle hier analysierten Texte das Thema einleiten und Angaben zu den Workshop-Komponenten Ziele, Inhalte und Methoden machen.

Ebenfalls auffällig sind die teils fehlenden Informationen zu den Methoden, die in den Workshops eingesetzt werden sollen; zu diesen halten nur 32 von 50 Texten Informationen bereit (siehe Tab. 4). Darüber hinaus überrascht es, dass die in den Texten angegebenen Informationen zu den einzelnen Workshop-Komponenten

diesen einzelnen Komponenten nicht immer eindeutig zugeordnet werden können. Während bspw. 36 von 50 Texten klar zwischen Einleitung und Inhaltinformationen trennen, wird nur bei 18 Texten angegeben, dass diese deutlich zwischen Angaben zu Zielen und Methoden unterscheiden. Da alle Kategorienpaare, die die Kategorie *Methoden* enthalten, vergleichsweise wenige „ja“-Bewertungen haben und die Bewertungsoption „keine Aussage möglich“⁹ relativ häufig genutzt wurde (siehe Tab. 5), ist darauf zu schließen, dass methodische Angaben in vielen Texten fehlen oder undeutlich formuliert sind. Dieser Eindruck bestätigt sich unter Beachtung der entsprechenden Kommentare der Codierer (siehe Kap. 4). Somit liegen zu methodischen Hinweisen die wenigsten Angaben in den 50 analysierten Texten vor, die darüber hinaus als unklar und schlichtweg nicht ausreichend bewertet wurden. Des Weiteren scheint die Trennung von Informationen zu Inhalten und Zielen am schwierigsten zu sein, da es zu diesem Kategorienpaar 21 „ja“- und 19 „nein“-Bewertungen gab und die Option „keine Aussage möglich“ bei 9 Texten angegeben wurde. Dieser Eindruck bestätigt sich beim Blick auf die Werte der prozentualen Beobachter-Übereinstimmung und der Reliabilitätsprüfungen in Bezug auf die drei Texte, die je von allen 13 Codierern codiert und bewertet wurden.

Die Bewertung des Vorhandenseins der Kategorie *Ziele*, auf die hier exemplarisch eingegangen wurde (siehe Kap. 4.2), zeigt, dass sich die Codierer in ihrer Bewertung der drei ausgewählten Texte einig waren; prozentuale Beobachter-Übereinstimmungen waren hoch und die Reliabilitätsprüfungen ergaben substantielle Übereinstimmungen (siehe Kap. 3.3), was in Bezug auf die Güte des Kategoriensystems und der Bewertungstabellen als positiv zu werten ist.

Die Bewertung der Trennschärfe zwischen Textinformationen gemäß der einzelnen Kategorien, bei der beispielhaft auf die Kategorienpaare *Ziele + Einleitung*, *Ziele + Inhalte* und *Ziele + Methoden* eingegangen wurde, verdeutlicht, dass Beobachter-Übereinstimmungen und Reliabilitätsprüfungen teils, aber nicht durchgängig zu positiv zu beurteilenden Werten führten. Vergleicht man die Paare miteinander, so sind die Werte bei *Ziele + Einleitung* am höchsten und bei *Ziele + Inhalte* am niedrigsten. Das weist darauf hin, dass sich die Codierer bei ihrer Bewertung der Trennschärfe zwischen den Kategorien *Ziele + Einleitung* einig waren als bei dem Paar *Ziele + Inhalte*. Dies kann auf mangelnde Qualität des Kategoriensystems (siehe Abb. 1) und/oder der Bewertungstabellen zurückgeführt werden. Die Autorinnen dieses Beitrags gehen allerdings davon aus, dass das Kategoriensystem und die Bewertungstabellen ausreichend eindeutig waren. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sowohl die Autorinnen, die alle Texte selbst codiert und bewertet haben, als auch die Codierer alle-

⁸ Es sei auf die online zugängliche Veröffentlichung „Lernergebnisse praktisch formulieren“ der Hochschulrektorenkonferenz (2015) verwiesen, die als solch eine Hilfestellung zu verstehen ist.

⁹ Laut Codier-Regel bedeutet „keine Aussage möglich“, dass eine der beiden Kategorien des entsprechenden Paares nicht zugeordnet werden konnte und diese Information im Text entsprechend fehlt.

samt Expert*innen im Bereich Hochschuldidaktik bzw. in der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung sind, kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass sich die teils niedrigen Werte weniger auf die Gütequalität des Kategoriensystems und der Bewertungstabellen als vielmehr auf die Textqualität zurückführen lassen. Dies wird durch die im Ergebnisteil exemplarisch aufgeführten Kommentare der Codierer verdeutlicht, die an einigen Texten Informationsmangel bzw. mangelnde Eindeutigkeit kritisieren.

Was die Trennschärfe zwischen Informationen als Qualitätskriterium betrifft, zeigt der Blick auf die Lehrziele *reflektieren, sensibilisieren, bewusstwerden* und *Haltung einnehmen*, dass diese seitens der 13 Codierer nicht einstimmig als Lehrziele, sondern auch als Methoden codiert worden waren. Dazu heißt es bspw. in einer Anmerkung, dass zu Methoden im Text nur „Analyse und Reflexion“ auftauche, was impliziert, dass der*die Expert*in Analysieren und Reflektieren als Methode erachtet.¹⁰ Ob es Ankündigungstexte leisten können müssen, die Informationen zu Lehrzielen, Inhalten und Methoden klar voneinander zu trennen und die Lehrziele im Sinne von Intended Learning Outcomes kleinteilig zu formulieren, kann an anderer Stelle weiter diskutiert werden; dieser Beitrag kann diese Diskussion lediglich anstoßen. Es kann jedoch festgehalten werden: Bei Ankündigungstexten hochschuldidaktischer Workshops handelt es sich um eine Textsorte, die entsprechende Schreibkompetenzen erfordert. Diese sind zu differenzieren von den Lehrkompetenzen der hochschuldidaktischen Lehrpersonen. Dennoch darf ein Zusammenhang dieser Kompetenzbereiche vermutet werden. Daher sollte in der Weiterführung der Diskussion eruiert werden, ob an hochschuldidaktische Lehrpersonen die Erwartung gestellt werden darf, präzise Lehrzielformulierungen vorzunehmen und zwischen Workshop-Inhalten, -Zielen und -Methoden zu unterscheiden.

5.2 Diskussion der Analyseergebnisse zu den Lehrzielen

Die Ergebnisse zeigen, dass die Texte sowohl kognitive als auch affektive Lehrziele aufführen, mehr Lehrziele der kognitiven (17) als der affektiven Domäne (4) zugeordnet werden können und sich die Anzahl der Codings recht gleichmäßig auf beide Domänen verteilt (kognitiv: insg. 61 Codings; affektiv: insg. 50 Codings). Die zahlreichen Codings von Lehrzielen, die sich der affektiven Domäne zuordnen lassen, überraschen vor dem theoretischen Hintergrund (siehe Kap. 2.1) nicht.

In Bezug auf die kognitive Domäne lassen sich die meisten Lehrziele auf der Ebene der Wissensvermittlung ansiedeln. Dieses Ergebnis wiederum mag vor dem theoretischen Hintergrund (siehe Kap. 2.1) auf den ersten Blick überraschend anmuten. Die Forderung nach der Entwicklung von Diversity-Kompetenz unter Hochschullehrenden bedeutet, dass sie mehr lernen müssen als sich Wissen aneignen und dieses erinnern und abrufen zu können.¹¹ Gleichzeitig muss argumentiert werden, dass Kompetenzentwicklung im Rahmen eines ein- bis zweitägigen Workshop-Formats nur angestoßen werden kann. So stellt ein ein- bis zweitägiger Workshop ein gutes Format dar, um sich in einem ersten Schritt Wissen anzueignen, doch der Entwicklungsprozess von Diversi-

ty-Kompetenz muss darüber hinausgehen und bestenfalls begleitet werden.

Dieser Argumentation folgend verwundert es wiederum, dass vielen Texten Lehrziele entnommen werden konnten, die der kognitiven Ebene des Erschaffens und der affektiven Domäne zugeordnet werden können, denn die entsprechenden Lehrziele können vermutlich nur im Rahmen von Formaten erreicht werden, die über Ein-/Zweitägigesveranstaltungen hinausgehen. Somit ergibt sich eine Inkongruenz zwischen der theoretischen Forderung nach der Entwicklung von Diversity-Kompetenz unter Hochschullehrenden, den in den Ankündigungstexten gefundenen Lehrzielformulierungen und den Limitierungen des Workshop-Formats in Bezug auf Kompetenzentwicklungsprozesse.

Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass manche Lehrzielformulierungen recht vage sind. So findet sich bspw. in 50 Texten 5x eine Formulierung, die als Kategorie *Auseinandersetzung mit dem Thema* zusammengefasst wurde. Dass die Auseinandersetzung mit dem Thema im Fokus der Veranstaltung steht, versteht sich von selbst und gibt als Lehrzielformulierung keinen weiteren Aufschluss darüber, was die Teilnehmenden im Workshop tatsächlich erlernen.

6. Ausblick: Implikationen für Forschung und Praxis

Die Analyse zeigt, dass der Textsorte der Ankündigung für hochschuldidaktische Workshops – hier beispielhaft zum Themenkomplex DSHL – größere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Insbesondere mit Blick auf die identifizierten Lehrziele gilt es zu diskutieren, ob die diversitätssensible Entwicklung von Hochschullehre nicht einer Prozessbegleitung bedarf, die weit über das Workshop-Format hinausgeht – eine Frage, die über das Thema DSHL hinausgehen mag. Die hochschuldidaktischen Zertifikats-Strukturen im deutschsprachigen Raum leisten durch diverse Formate (u.a. Lehrhospitationen – teils mithilfe von Videographie – inkl. Feedback- und Portfolioarbeit) bereits eine solche Prozessbegleitung. Diversitätsaspekte spielen dabei sicherlich eine Rolle, stehen aber vermutlich nicht kontinuierlich im Fokus. Zumindest in Bezug auf das Thema DSHL ist davon auszugehen, dass es optimal wäre, Workshops mit einer engmaschigen Prozessbegleitung zu verbinden. Die Wirksamkeit solcher Maßnahmen gelte es dann durch belastbare empirische Studien zu untersuchen. Das alles muss vor dem Hintergrund diskutiert werden, dass hochschuldidaktische Programme in Deutschland entsprechend der *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung* der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2005) insge-

¹⁰ Ein*e andere*r Expert*in schreibt, dass „Weiterentwicklung der Haltung“ im Text dezidiert als methodischer Hinweis aufgeführt ist, aber auch als Ziel verstanden werden könnte.

¹¹ So argumentieren auch Linde und Auferkorte-Michaelis (2018) in ihrem Beitrag „Entwicklung von Diversity-Kompetenz“, „dass Lehre nicht (nur) reine Wissensvermittlung sein kann, sondern vielmehr Lernprozesse begleitet“ – was sich sicherlich auch auf hochschuldidaktische Lernprozesse bezieht.

samt 200-240 Arbeitseinheiten umfassen sollen, was die Frage aufwirft, ob diese Präsenzstufen für ausreichend erachtet werden.

Zum benachbarten Feld der Lehrkräftefortbildung stellen Grothus et al. (2018) fest, dass v.a. zeitlich eng begrenzte Einzelveranstaltungen angeboten werden, die selten sequenziell sind, was vor dem Hintergrund verwunderlich ist, dass Effektivitätskriterien wie didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion auf Angebote im Bereich Lehrkräftefortbildung nur begrenzt zutreffen. Mit Verweis auf internationale empirische Forschungserkenntnisse identifiziert die Autorengruppe eine Reihe von Qualitätsmerkmalen, u.a. Coaching- und Feedbackmöglichkeiten, das Erleben von Selbstwirksamkeit und intensive kollegiale Zusammenarbeit. Zudem zeigten empirische Studien, dass es sich bei erfolgreichen praxiswirksamen Fortbildungen um komplexe und zum Teil höchst aufwändige Qualifizierungsformate handle, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und vertiefte Lernaktivitäten ermöglichen (Grothus et al. 2018). Aus welchen Gründen sich solche komplexen Angebote bisher nicht etabliert haben, ist offensichtlich.

Es ist davon auszugehen, dass sich diese Erkenntnisse auch auf die Hochschullehre und folglich die Hochschuldidaktik übertragen lassen. Mit Blick auf die hochschuldidaktische Landschaft kann sicherlich argumentiert werden, dass diese Erkenntnisse aus dem benachbarten Feld der Lehrkräftefortbildung zu einem gewissen Grad bereits Berücksichtigung finden; dies geht nicht zuletzt aus den o.g. *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung* (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 2005) hervor. Dennoch gilt es zu prüfen, inwiefern einmalige Workshops zum Themenkomplex bereits mit Maßnahmen einhergehen bzw. potentiell einhergehen können, die den o.g. Qualitätskriterien entsprechen, um dadurch zu gewährleisten, dass die Entwicklung von Diversity-Kompetenz tatsächlich ermöglicht wird.

Die Analyse von Workshop-Ankündigungstexten zum Themenkomplex DSHL kann somit als Ausgangspunkt dienen, um Lehrzielformulierungen für Workshops zu DSHL – auch im Rahmen von entsprechenden Ankündigungstexten – mehr Aufmerksamkeit zu schenken und zu eruieren, welche diese Lehrziele in diesem Format tatsächlich erreicht werden können.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S./Hofmann, R. (2013): Dimensionen von Diversität. Abgerufen von <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php> (20.11.2018).
- Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2005): Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Network News, 6. Abgerufen von https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf
- Auferkorte-Michaelis, N./Linde, F. (Hg.) (2018): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Leverkusen.
- Barr, R. B./Tagg, J. (1995): From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. In: Change: The magazine of higher learning, 27 (6), pp. 12-26.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 469-520.
- Berendt, B. (1998): How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes – Examples and Perspectives. In: UNESCOPEPES (ed.): Higher Education in Europe. Bucharest, pp. 317-329.
- Berendt, B. (2002): The Shift from Teaching to Learning: Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: Asdonk, J. et al. (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim/Basel, S. 175-184.
- Bernecker, M. (2009): Bildungsmarketing. In: Gessler, M. (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch. Münster u.a., S. 183-219.
- Berthold, C./Leichsenring, H. (Hg.) (2012): Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1-D3). Berlin: CHE Consult. Abgerufen von https://www.chconsult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf
- Biggs, J. B. (o.D.): Constructive alignment. Abgerufen von <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> (20.04.2019).
- Biggs, J. B./Tang, C. (2007): Teaching for quality learning at university Maidenhead. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bosse, E. (2018): Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von Critical Incidents. In: Auferkorte-Michaelis, N./Linde, F. (Hg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Leverkusen, S. 116-133.
- Diehl, T./Krüger, J./Richter, A./Vigerske, S. (2010): Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online [bwp@], 1-23. Abgerufen von <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/19/diehl-et-al/index.html>
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (o.D.): Hochschuldidaktik-Karte: Institutionen und Programme zu Forschung und Praxis [Grafik]. Aufgerufen von <https://www.dghd.de/praxis/hochschuldidaktik/landkarte> (11.01.2019).
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (1998): Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide. Überarbeitete Auflage. New York: McGraw Hill Professional.
- Grothus, I./Renz, M./Rzejak, D./Schlamp, K./Daschner, P./Immschweiler, V./... Steffens, U. (2018): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. Berlin: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung (DVLfB).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): Lernergebnisse praktisch formulieren. nexus – Impulse für die Praxis, 2. [Projekt „nexus – Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern“]. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf
- Fleiss, J. L. (1971): Measuring nominal scale agreement among many raters. In: Psychological bulletin, 76, pp. 378-382.
- Kiehne, B. (2015): Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Berlin, S. 139-155.
- Krathwohl, D. R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: Theory into Practice, 44, pp. 212-218.
- Krille, C./Baumann, C. (2019): Was steht in Fortbildungsankündigungen für Lehrkräfte? Eine Inhaltsanalyse von wirtschaftspädagogischen Fortbildungsbeschreibungen. Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 56 (6), S. 10-13.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel.
- Landert, C. (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur: Rüegger.
- Linde, F./Auferkorte-Michaelis, N. (2018): Entwicklung von Diversity-Kompetenz. In: Auferkorte-Michaelis, N./Linde, F. (Hg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Leverkusen, S. 303-312.
- Linke, F./Mühlich, I. (2016): Vielfalt versus Unterschiedlichkeit. Diversität als Teil der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie. In: Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, 1, S. 18-23.
- Middendorff, E./Apollinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Nolda, S. (2011): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./v. Hipel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 293-307.

- Reis, O. (2018): Diversität in der Hochschule ist mehr als Integration – Zur hochschuldidaktischen Bedeutung von Werten im Hochschullernen. In: Auferkorte-Michaelis, N./Linde, F. (Hg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Leverkusen, S. 313-340.
- Reinmann, G. (2018): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. Redemanuskript, Eröffnungsvortrag am 08. Februar 2018. Vortragsreihe zur Hochschuldidaktik an der Freien Universität Berlin. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag_Berlin_Feb2018.pdf
- Rheinländer, K. (Hg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden.
- Richter, A./Vigerske, S. (2011): Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Die Bedeutung der dritten Phase am Beispiel einer Evaluation der Lehrer/-innenfortbildung im Land Baden-Württemberg. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online [bwp@], Spezial 5 - Hochschultage berufliche Bildung, 1-15. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/richter_vigerske_ws14-ht2011.pdf
- Rohr, D./den Ouden, H./Rottlaender, E.-M. (2016): Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim.
- Schmitt, L. (2018): Der Herkunft begegnen ... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In: Auferkorte-Michaelis, N./Linde, F. (Hg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Leverkusen, S. 135-150.
- Spelsberg, K. (2013): Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik. In: Barnat, M./Hofhues, S./Kenneweg, A. C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg, S. 51-58.
- Statistisches Bundesamt (2018, 27. November): Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2018/2019. [Grafik]. Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> (07.07.2019).
- Viebahn, P. (2009): Lernervielfalt im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. In: Das Hochschulwesen, 57 (2), S. 38-44.
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.

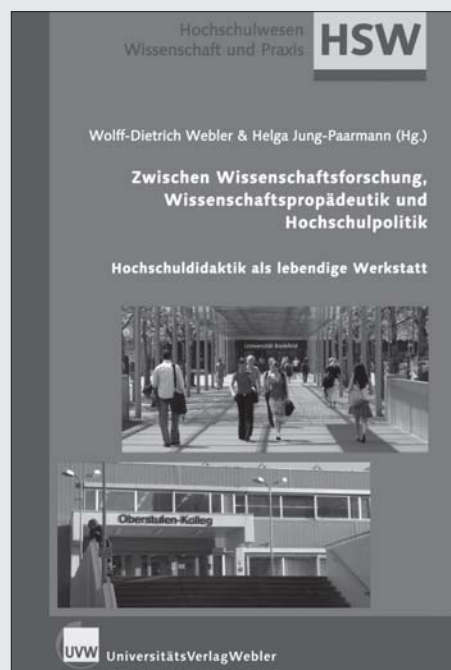
■ **Dr. Claudia Burger**, Projektkoordinatorin, Hochschullehrende und Habilitandin, Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL), Goethe-Universität Frankfurt, E-Mail: c.burger@em.uni-frankfurt.de

■ **Nicola Alina Maier**, studentische Hilfskraft, Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik (IKH), Goethe-Universität Frankfurt, E-Mail: n.maier@psych.uni-frankfurt.de

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.)
Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik.
Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt
Festschrift für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag

Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (incl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.

Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.



Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Bielefeld 2017, 338 Seiten, ISBN 978-3-946017-06-6, 49.80 Euro zzgl. Versand

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

16. Bundesweite Fachtagung „Gesundheit in der Hochschule – eine gemeinsame Aufgabe an Hochschulen und Universitätskliniken“ vom 11.-13. September 2019 an der Universität Rostock

von Andreas Tesche und Tanja Graf, Universität Rostock

Vom 11. bis zum 13. September 2019 war die Universität Rostock bereits zum zweiten Mal der Gastgeber für die Fachtagung des Hochschulnetzwerkes SuchtGesundheit. Dieses Jahr widmete sich die 16. Bundesweite Fachtagung dem Schwerpunkt-Thema „Gesundheit in der Hochschule – eine gemeinsame Aufgabe an Hochschulen und Universitätskliniken“. Die Tagung wurde von *Professor Friedemann W. Nerdinger*, Seniorprofessor für Wirtschafts- und Organisationspsychologie der Universität Rostock, wissenschaftlich unterstützt.

Die einzelnen Themen der Tagung bezogen sich auf die innovativen Strategien der internationalen „Okanagan-Charta“, welche im Rahmen der International Conference of Health Promoting Universities and Colleges 2015 entwickelt wurde und beinhaltet die Programmatik für Universitäten zu Gesundheitsförderung und Nachhaltigkeit mit dem Ziel der Gestaltung aktueller und zukünftiger Gesellschaften. Insbesondere die soziale Dimension der Nachhaltigkeit hat in der aktuellen Hochschulpolitik an Relevanz gewonnen.

In Rostock erarbeiteten die rund 120 Teilnehmenden und Referent*innen in Form von intensiven Workshops und Vorträgen neue Handlungsstrategien zur Optimierung des Gesundheitsmanagements an Hochschulen, teilten ihre Erfahrungen und Ideen und fanden neue Kooperationspartner*innen.

Die Megatrends der Globalisierung, Digitalisierung, Beschleunigung und der Komplexität üben einen maßgeblichen Einfluss auf unsere Lebensbereiche, insbesondere auf die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben, aus. Im Rahmen ihres Vortrags „Go Future: Mit Achtsamkeit in der VUCA-Welt erfolgreich arbeiten und leben“ zeigte *Ulrike Hartmann* von der SENECCA GmbH Leutkirch neue Lösungsansätze für die innere Klarheit und Konzentration mit Hilfe von Achtsamkeitstechnik auf.

Die Gesundheit heute und in der Zukunft geht weit über die Grenzen der gesunden Ernährung und der körperlichen Übungen hinaus. Viel mehr liegt der Fokus auf einer positiven und proaktiven nachhaltigen Herangehensweise, welche in einem breiten Spektrum von sozialen und ökologischen Maßnahmen resultiert. *Waltraut Sawczak*, Universität Klagenfurt, thematisierte diese Problematik in ihrem Vortrag „Visionen für Gesundheit in Gegenwart und Zukunft – Good Practices in Österreich und Okanagan Charta“. Zunächst betonte sie den unumstrittenen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden des Menschen und des Planeten allgemein. Die Schlussfolgerung daraus ist die Gleichsetzung der Gesundheit mit der Nachhaltigkeit und umgekehrt. An diesem Punkt anknüpfend, präsentierte Sawczak die Okanagan Charta – ein internationales Manifest zur Unterstützung der Schaffung von gesundheitsfördernden

Hochschulen. Die zentralen Handlungsgrundsätze der Charta beruhen auf der bestehenden universellen Verantwortung – der Gewährleistung des Rechts eines jeden Menschen auf die Gesundheit. Die Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit und Nachhaltigkeit sind der Inbegriff der sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit und verkörpern die Würde und den Respekt für Vielfalt. Die gesundheitsfördernde Gestaltung der Hochschulen erfolgt gleichzeitig unter Einbeziehung von bestehenden sozialen und wirtschaftlichen Systemen sowie globalen ökologischen Entwicklungen. Den Abschluss des Vortrags bildete der Aufruf der Referentin zum Handeln unter der Berücksichtigung der vorhandenen Erkenntnisse der Wissenschaft. Die Umsetzung der Grundsätze der Okanagan Charta sollen sich im wachsenden politischen Engagement sowie in Verstärkung der Zusammenarbeit der Akteure widerspiegeln. Es ist an der Zeit, die Verantwortung zu übernehmen und selbst zur Entscheidungsträger*in zu werden und die Grundsätze der Okanagan Charta umzusetzen.

Die erste Workshopphase war den Akteur*innen und personellen Ressourcen im universitären Gesundheitsmanagement gewidmet. Die professionellen Berater*innen fanden sich unter Leitung von *Michael Bremmer* und *Karl-W. Klingenberg* zu einem Workshop zusammen.

Das Werkstattgespräch diente der kritischen Reflexion der wachsenden Anforderungen und Herausforderungen an hauptamtliche Berater*innen im Hinblick auf die fachliche und Organisationskompetenz. Gemeinsame Ausarbeitung von Optimierungsmethoden und Förderungsmöglichkeiten für eine erfolgreiche gegenwärtige und zukünftige Beratungstätigkeit rundeten den Workshop ab.

Ute Pegel-Rimpl lud die Berater*innen im Nebenamt zum Gespräch im Zuge des Workshops „Nebenamtliche Ansprechpersonen Sucht und Gesundheit“ ein. Den Auftakt bildete ein Austausch über die Problematik der Dienstvereinbarung als Grundlage für die nebenamtliche Beratung und über neue Entwicklungen und die Zukunftsvisionen für das Nebenamt. Abschließend setzten sich die Teilnehmenden intensiv mit der Ausgestaltung des normativen und rechtlichen Rahmens für die nebenamtliche Beratungstätigkeit auseinander.

Dr. Claudia Hildebrand, KIT, und *Sandra Bischof*, Universität Paderborn, befassten sich mit dem breiten Kreis von Akteur*innen aus dem Bereich der betrieblichen Gesundheitsförderung und des -managements. Im Mittelpunkt des Workshops stand eine gemeinsame Erörterung des Aufgabenspektrums und der Rolle des Gesundheitsmanagements vor dem Hintergrund der wachsenden Herausforderungen, welchen diese Akteur*innen entgegentreten.

Dr. Brigitte Steinke, Techniker Krankenkasse, und Andreas Tesche, Universität Rostock, beschäftigten sich mit den Agierenden auf den verschiedenen Leitungsebenen der universitären Personalstrukturen. In ihrem Workshop „Akteure in der Hochschulleitung/Personalvertretung/Führungskräfte/PE/OE“ erstellten die Teilnehmenden die Ansprüche und Forderungen an die Funktionsträger*innen für eine gesunde Hochschule. Auf dieser Grundlage erarbeiteten die Workshopleiter*innen zusammen mit den Teilnehmer*innen Bezugspunkte zum Gesundheitsmanagement und Strategien für eine erfolgreiche zukünftige Wechselwirkung.

Mit unterschiedlichen Formen von Sucht beschäftigten sich Ute Pegel-Rimpl vom Büro für Suchtprävention Hannover und Dipl. soz. päd. Anne Schwarz, Suchtauftragne der Leibniz-Universität Hannover. Dabei wurde zum einen auf die Erfolgsfaktoren in der betrieblichen Suchtprävention eingegangen und ein dazu durchgeführtes Interviewprojekt von 2018 vorgestellt. Zum anderen wurde debattiert, ab wann der Umgang mit Smartphone und PC kritisch wird, und anhand konkreter Beispiele in einem Workshop erarbeitet, wie Hochschulen auf die negativen Auswirkungen der Digitalisierung reagieren können.

Dr. Claudia Eilles-Matthiessen aus Frankfurt am Main steuerte gleich zwei Beiträge zur Gesundheitstagung bei. In ihrem Workshop „Vom Wert der Selbstregulation für die Beziehung – und vom Wert der Beziehung für das Selbst“ befassten sich die Teilnehmer*innen mit den Wechselwirkungen zwischen Selbstregulation und Beziehungsregulation bei Konflikten und wie man als Berater*in funktionale und gesundheitsförderliche Prozesse unterstützen kann. In ihrem anschließenden Vortrag stellte Dr. Eilles-Matthiessen Wege vor, sich von Konflikten zu distanzieren, die Selbststeuerung zu stärken, die eigenen Ressourcen zu aktivieren und so neue Wege der Konfliktlösung zu finden und sich vom Zustand der sogenannten „Konflikt-Trance“ zu befreien.

In dem zweiteiligen Workshop „Vom inneren Wunsch zur absichtsvollen Handlung“, der von Dorothea Eckardt von der Universität Marburg geleitet wurde, war das Zürcher Ressourcen Modell Mittelpunkt der Diskussionen. Beim vorgestellten Modell ging es darum, eigene Ressourcen aufzuspüren, wertzuschätzen und systematisch zu nutzen, um effizienter selbst gesteckte Ziele zu erreichen.

Das Auftreten von Konflikten ist der Normalfall in menschlichen Interaktionen. Dauert jedoch ein Konflikt sehr lange an und erscheint die Situation aussichtslos, erfahren die Betroffenen eine besondere Belastung. Im Rahmen ihres Workshops „Gesundheitsmanagement – Praxisbeispiele aus österreichischen Hochschulen – ein Mehrwert für die Hochschule“ stellten Waltraut Sawczak, Susanne Mulzheim und Marlene Starc von der Universität Klagenfurt das Konzept der internen Konfliktberatung an Hochschulen vor und diskutierten mit den Teilnehmenden die Sinnhaftigkeit einer Implementierung in ihren Organisationen.

In ihrem Vortrag „Wie werden wir zukünftig an Hochschulen lehren und lernen?“ widmete sich Professorin Christiane Stock von der Charité-Universitätsmedizin Berlin den Potenzialen einer gesundheitsfördernden

Hochschule und den gesundheitlichen Bedingungen für Studierende. Prof. Christiane Stock fokussierte ihre Analyse auf die Perspektiven einer gesundheitsfördernden Hochschule. Die Zukunft des Hochschulwesens ist eng an die neuen Rahmenbedingungen gebunden. Die Bologna-Reform zusammen mit dem Anstieg der Studierendenzahlen und dem anteiligen Rückgang der Bafög-Finanzierungen wirken sich auch auf die körperliche und psychische Gesundheit der Studierenden aus. Diese gesundheitlichen Beeinträchtigungen stehen im negativen Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der eigenen Hochschule und den Studienleistungen. Eine gesundheitsförderliche Gestaltung der Zukunft an Hochschulen soll diesen destruktiven Tendenzen entgegenwirken und in Senkung der Studienabbruchquote, Verbesserung der Studienleistungen und der höheren Verbundenheit mit der Alma Mater resultieren. Die Lösungsansätze teilte die Referentin auf drei Schlüsselbereiche auf. Der erste Bereich beinhaltet die Integration von Gesundheit in die Kernaufgaben der Hochschulpolitik. Hier soll die Qualität sozialer Interaktionen gesteigert werden, indem ein integrativer Führungsstil und lebenslanges Lernen befürwortet werden und eine sowohl vertikal als auch horizontal stattfindende Kommunikation Möglichkeiten zur Mitbestimmung eröffnen. Des Weiteren betonte Prof. Stock die Wichtigkeit der Investitionen in das Personalmanagement der Hochschulen, insbesondere in Form von Trainings in Sachen Führungskompetenzen und Stressmanagement und durch Schaffung von Anreizsystemen und gesundheitsfördernden Programmen. Im zweiten Schlüsselbereich legte die Referentin den Fokus auf gesunde Bedingungen im Lebens-, Lern- und Arbeitsumfeld. Die Hochschule im physischen Sinne soll sicher und ansprechend sein und einen angemessenen Raum zur körperlichen Aktivität, zum gemeinsamen Lernen und Entspannen bieten und ihre Ressourcen gemäß den ökologischen Standards verbrauchen und verteilen. Die Hochschule als Institution soll das Wohlbefinden ihrer Angehörigen durch gesunde Nahrungsangebote, entsprechende Alkohol- und Nichtraucherpolitik fördern und Schutz gegen sexuelle Belästigung bieten. Der dritte Bestandteil des Settings rückt das Networking mit der örtlichen Kommune in den Mittelpunkt. Gemeinsame Bemühungen zur familienfreundlichen Gestaltung des Hochschullebens und Ausarbeitung von Servicefunktionen und -strategien im Rahmen der Zusammenarbeit mit den öffentlichen Trägern begünstigen die Vernetzung der Akteure und gewinnen mehr öffentliches Interesse an diesen Themen.

Verstärkt mit der Rolle von Führungskräften beschäftigten sich Dr. Sebastian Kunert von der Humboldt-Universität Berlin in seinem Vortrag „Mythen der Führung“ sowie Professor Alexander Pundt von der MSB Medical School Berlin in seinem Vortrag „Prävention von destruktiver Führung“. Die Folgen destruktiver Führung wurden dargestellt und wie man in der Praxis destruktive Führung vorbeugen bzw. ihre Konsequenzen verhindern kann. In der gesundheitsförderlichen Gestaltung einer Hochschule spielen die Führungskräfte eine maßgebliche Rolle. Diese können die Veränderungsprozesse einleiten und vorantreiben und ihre Mitarbeitenden darin unterstützen. Jedoch treffen wir alltäglich auf Wi-

dersprüchliches: Die Vorgesetzten können einen ausbeutenden Führungsstil ausüben, indem sie durch verbales und nonverbales feindseliges Verhalten das Personal unter Druck setzen oder manipulieren. Die Folgen des destruktiven Führungsstils äußern sich bei den Beschäftigten oft in Form von Stress, Depression und emotionaler Erschöpfung. Der Vortrag „Prävention von destruktiver Führung“ von Prof. Dr. Alexander Pundt widmete sich der Problematik von Entstehung und Verhinderung von destruktiven Führungsmethoden. Prof. Dr. Pundt zeigte zunächst auf, dass destruktive Führung nicht zwangsläufig in initialer Ungerechtigkeit durch die Führungskraft ihren Ursprung findet. Häufig ist diese eine Reaktion auf das Aufeinandertreffen vielseitiger Stressfaktoren. Eine Führungskraft wird einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt und kann bei Nichterreichung der gesetzten Ziele Frustration und Überforderung empfinden. Starkes emotionales Involvement in Interaktionen mit Kunden oder die Beeinträchtigung des Privatlebens durch die Arbeitsbedingungen können weitere Stressaspekte sein. Weiterhin hob Prof. Dr. Pundt hervor, dass die Führungskräfte ständig mit der Organisation selbst und ihren Angehörigen interagieren und durch ihr Verhalten auf diese Anreize reagieren. Folglich kann die destruktive Führung als ein zirkuläres Interaktionsphänomen verstanden werden und die präventiven Maßnahmen hierfür sollen auf verschiedenen Ebenen ansetzen. Insbesondere müssen die organisationalen Rahmenbedingungen und personelle Faktoren sowohl von den Führungskräften als auch von dem Personal selbst geprüft werden. Mit Hilfe von Stresstrainings sollen die Belastungen der Führungskräfte erkannt und geeignete Wege, um diesen entgegenzuwirken, vorgestellt werden, beispielsweise durch Selbstkontrolle und Achtsamkeit. Darüber hinaus können die Führungskräfte durch Coaching, Trainings oder Supervision auf schwierige Situationen vorbereitet werden. Nicht zuletzt ist die Organisation und damit die Hochschulleitung für die Stärkung des Problembewusstseins durch die Definition ihres Leitbilds und die Durchführung von Monitoring und Sanktionshandlungen verantwortlich.

Die Thematik der Führung wurde von Dr. Sebastian Kunert weitergeführt. In seinem Vortrag „Mythen der Führung“ untersuchte Dr. Kunert die am meisten verbreiteten Führungsmythen, u.a. „Die Führungskraft ist entscheidend!“. So wird der Unternehmenserfolg oder -misserfolg häufig den Vorgesetzten allein zugeschrieben: zu Unrecht, dies belegte Dr. Kunert mit Hilfe von computergestützter Datenanalyse. Der Erfolg eines Unternehmens hängt von vielen internen und externen Faktoren sowie von der Stabilität und Flexibilität des Unternehmens ab. Der Führungsstil scheint zunächst eine signifikante erklärende Variable zu sein. Dies gilt jedoch lediglich für den Fall, dass der Führungsstil als einzige erklärende Variable in die Regression aufgenommen wird. Wird die Regressionsanalyse um den Faktor Unternehmenskultur erweitert, erkennen wir einen anderen Zusammenhang. Während die Unternehmenskultur für dessen Erfolg signifikant ist, kommt dem Führungsstil keine Bedeutung mehr zu. Ein weiterer Mythos ist die Unvereinbarkeit der hierarchischen Ordnung mit der Selbststeuerung einer Organisation. Die Gesamtheit

aller internen Prozesse bedarf der Steuerung und Entscheidungsfindung durch Fachexperten, die die Entscheidungen des Teams in Eigenverantwortung ermöglichen und fördern (Agilität). Jedoch wird für jede Prozessart ein Prozessexperte gebraucht, der als Supervisor und Coach in seinem Arbeitskreis agiert. Die Teammitglieder erledigen ihre Aufgaben eigenverantwortlich und geben ihr Feedback an die Fach- und Prozessexperten. Optimale Arbeitsabläufe bilden immer ein Zusammenspiel von Hierarchie und Selbststeuerung, schlussfolgerte der Referent. Abschließend ging Dr. Kunert auf die Erwartungskultur bezüglich der persönlichen Qualitäten einer Führungskraft ein. Das vorurteilsbehaftete Bild einer Führungskraft beinhaltet oft egoistisches Verhalten, die Verweigerung von neuem Wissenserwerb sowie Unempfindlichkeit. Die Gesamtheit der erwarteten negativen Eigenschaften ist zum Teil charakteristisch für geistige Erkrankungen wie Psychopathie oder psychische Instabilität in Form von Narzissmus. Abschließend bilanzierte Dr. Kunert die Ursachen und Folgen der Machtausübung im Rahmen der Führungsaufgaben („failure management“).

Auch Professor Peter Scharff, Rektor der TU Ilmenau, beschäftigte sich in seinem Vortrag „Führungskräfte an Hochschulen – Zwischen Anspruch und Realität“ mit der Führungskultur an deutschen Universitäten. Den Auftakt seiner Präsentation bildete eine ausgefallene Statistik: Dreiviertel der deutschen Führungskräfte empfinden den gegenwärtig praktizierten Führungsstil als unangemessen. Dieser entspreche nicht den Anforderungen der heutigen Zeit und erst recht nicht denen der Zukunft. Die Erwartungslücke zwischen dem angestrebten bzw. erstrebenswerten Bild der Führungsorganisation und der Führungskräfte sowie der alltäglichen Wirklichkeit wird zunehmend größer. Die Rolle einer Führungskraft wird an Hochschulen sehr unterschiedlich verstanden. Für die Vereinheitlichung fehlen klare Definitionen von Zielen, Handlungsspielräumen und Anforderungen an eine leitende Position. Zusätzlich mangelt es an Reflexions- und Selbstreflexionsmöglichkeiten und es bestehen nur begrenzte Möglichkeiten zum Ausbau der Gestalter- und Entwicklerrolle auf Führungsebenen. Anschließend definierte Prof. Dr. Scharff die Anforderungen an eine neue Führungskultur und legte die dafür notwendigen Voraussetzungen dar. Eine strategische Führung bedarf einer gemeinsamen Festlegung der Ziele vor dem Hintergrund der neuen Rahmenbedingungen an eine Führungskraft und unter der Einbindung in die bestehenden Entwicklungsprozesse. Es sollen Entscheidungen über Ressourcenverteilungen getroffen werden, welche auf einer Planungssicherheit mit genügend Gestaltungsspielräumen basieren und von einer Vertrauens- und Eigenverantwortlichkeitskultur geprägt sind. Des Weiteren können Führungsinstrumente nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn die Kompetenzen der Führungskräfte in einer neu entwickelten Wertekultur gefordert und gefördert werden und durch einen kollegialen Austausch optimiert werden. Darüber hinaus akzentuierte Prof. Scharff die Rolle der Führungskräfte als Personalentwickler*innen. Dafür sollen die Leiter*innen diese Rolle aktiv und bewusst annehmen, in dem sie sowohl ihre eigenen Kompetenzen als auch die ihrer Mitarbei-

tenden ausbauen und fördern. Das Arbeitsumfeld soll außerdem durch eine positive Feedback- und Fehlerkultur den Mitarbeitenden Wertschätzung vermitteln und die Übernahme von Verantwortung begünstigen. Abschließend definierte Prof. Dr. Scharff die Anforderungen an eine neue Führungskultur und legte die dafür notwendigen Voraussetzungen dar.

In einem von *Dr. Jana Gieselmann* und *Julia Burian* von der Universität Bielefeld gemeinsam gehaltenen Workshop sowie einem tags darauf folgenden Vortrag wurden die Arbeitsbedingungen und die allgemeine Gesundheit in Hochschulen besprochen. Grundlage hierfür war in diesem Falle der sogenannte „Bielefelder Fragebogen“, welcher der Durchführung von Mitarbeiter*innenbefragungen im Hochschulkontext sowie der Erfassung von psychosozialen Belastungen und Ressourcen an Arbeitsplätzen in Hochschulen dient. Es wurden sowohl der Aufbau des Fragebogens als auch zentrale hochschulübergreifende Ergebnisse aus den Befragungen vorgestellt (siehe dazu auch P-OE 1/2019, S. 16ff.).

Die Thematik des Strukturwandels in der Arbeitswelt wurde von *Professor Bernhard Badura* im Abschlussplenum aufgegriffen. Der Vortrag „Zur Zukunft des ganzheitlichen Gesundheitsmanagements“ schilderte die essentielle Rolle der psychischen Gesundheit vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses der Kopfarbeit gegenüber der Handarbeit.

Prof. Dr. Badura legte den Fokus auf neue Motivatoren, zusammengefasst unter dem Begriff des Sozialkapitals, die der geistigen Ermüdung entgegenwirken und der heutigen hochtechnisierten Arbeitswelt gerecht werden. Im digitalen Zeitalter verlieren materielle Anreize an Bedeutung. Stattdessen wird der intrinsischen Motivation durch Wertebildung zunehmende Wichtigkeit beigemessen. Diese sind sowohl für die physische Gesundheit der Mitarbeitenden als auch für den Organisationserfolg verantwortlich. Prof. Dr. Badura ging auf neue Motivatoren ein, zusammengefasst unter dem Begriff des Sozialkapitals, die der geistigen Ermüdung entgegenwirken und der heutigen hochtechnisierten Arbeitswelt gerecht werden. So haben eine ansprechende Organisationsstruktur, ein angenehmes Beziehungsklima und hohe Führungsqualität einen positiven Einfluss auf die empfundene Sinnhaftigkeit in der Arbeit. Außerdem wird

das Sinnerleben durch die übertragene Führungsposition, die mit Steigerung an Eigenverantwortung verbunden ist, begünstigt. Gleichzeitig steht das Sozialkapital im negativen Zusammenhang mit den Fehlzeiten, der Auftrittshäufigkeit von Burnout und innerer Kündigung in Form von Verweigerung der Arbeitsleistung. Ferner stellte Prof. Badura empfohlene Maßnahmen des Behördlichen Gesundheitsmanagements vor. Dabei legte er den Fokus auf das richtige Verständnis der Rolle der BGM-Verantwortlichen. Diese sind vor allem Organisationsdiagnostiker an den Universitäten. Die Heilung oder Betreuung der einzelnen Beschäftigtengruppen steht dabei nicht im Vordergrund, sondern die Analyse der ganzheitlichen Organisationsgesundheit. Für die Bestimmung der Organisationsdiagnose kann das Gesundheitsmanagement sich diverser Analyseinstrumente bedienen, beispielsweise Workshops, Beschäftigtenbefragungen, Entwicklung von Kennzahlen und Gesundheitsberichterstattung. Abschließend hob Prof. Badura hervor, dass eine Universität nur als gesunde Organisation dauerhaft existieren und sich entwickeln kann und dass eine gesunde Führungs- und Organisationskultur dafür unabdingbar sind.

Die Tagung hat sich insgesamt betrachtet vor allem mit dem Thema einer gesunden Organisation (Hochschule) und den Mythen der Führung im Kontext der Hochschullandschaft zwischen Anspruch und Realität beschäftigt und damit den innovativen Ansatz des Gesundheitsmanagements hervorgehoben und die Aktualisierung der 10 Gütekriterien für eine gesundheitsfördernde Hochschule 2020 des bundesdeutschen Arbeitskreises gesundheitsfördernder Hochschulen wirksam und intensiv unterstützt.

Die zukünftigen bundesweiten Tagungen (2021 an der TU München-Freising) werden die Themen weiterentwickeln.

Die Beiträge der Tagung stehen unter folgendem Link zur Verfügung:

<https://www.uni-rostock.de/universitaet/gesundheits-und-sport/universitaeres-gesundheitsmanagement/bundesweite-fachtagung-gesundheit-in-der-hochschule-eine-gemeinsame-aufgabe/>

Kontakt: Fachtagung-gesundheit@uni-rostock.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten P-OE-Forschung, Personal- und Organisationsentwicklung, -politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Zu kurz gesprungen, Universitätskanzler! *THESIS-Stellungnahme zur Bayreuther Erklärung*

Thesis als bundesweit tätige, unabhängige Interessenvertretung der Promovierenden und Promovierten begrüßt die jüngste Äußerung der Bundessprecher der Vereinigung der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands, auch bekannt als Bayreuther Erklärung¹, da sie im Diskurs um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlern eine eindeutige Positionierung darstellt. Allerdings können wir den im zweiseitigen Papier geteilten Ansichten nicht zustimmen. Denn sie zeigen, dass die Kanzlerinnen und Kanzler ihre Aufgabe einseitig interpretieren. Zwar ist eine nachhaltige Finanzierung der Hochschulen unstrittig notwendig, und die Ausbildung von wissenschaftlichem Personal eine der wichtigen Säulen der Aufgaben der Universitäten. Aber letzteres greift unserer Meinung nach eindeutig zu kurz: Der Auftrag der deutschen Universitäten ist es nicht nur, wissenschaftliches Personal auszubilden. Mit ihrer Position beziehen die Kanzler*innen einen Standpunkt, der die eigene, universitäre Wettbewerbsposition schmälert. Augenscheinlich wird hier einer Kommerzialisierung des universitären Ausbildungsablaufs, reduziert auf In- und Output der Studierenden und dann Graduierten, der Vorrang eingeräumt. Vielmehr haben die Universitäten in Deutschland ein Aufgabenpaket: Lehre, Forschung und Ausbildung, d.h. zu wissenschaftlichen Entwicklungen beizutragen und den Erkenntnisgewinn in den jeweiligen Fachrichtungen voranzutreiben, und – last but not least – eine qualitativ hochwertige Hochschullehre sicherzustellen. Um diesem Aufgabenpaket auch in Zukunft gerecht zu werden, besteht ein wachsender Bedarf an gut ausgebildetem wissenschaftlichen Personal in den universitären und außeruniversitären Einrichtungen. Dabei gilt es, idealerweise die für die Wissenschaft Geeignetesten (bzw. in den Worten des Wissenschaftsrates „die besten Köpfe“) zu halten – und nicht vor allem diejenigen, die es sich leisten können, im internationalen Vergleich extrem lange Phasen der Unsicherheit und Unberechenbarkeit bis in das 40. bzw. 50. Lebensjahrzehnt hinein „durchzustehen“. Dies ist in den letzten Jahren oft nur bei entsprechender finanzieller Lage bzw. familiärer/sozialer Herkunft möglich, wie jüngste Studien zur Rolle von sozialem und wissenschaftlichem Kapital für den Berufungserfolg aufzeigen (vgl. Zimmer 2018²). – Dabei ist der Zugang zur Professur nach den vorliegenden über mehrere Jahrzehnte vergleichbaren Ergebnissen so sozial selektiv wie noch nie in den letzten 50 Jahren (vgl. Möller 2018³)! Um eine stärkere Leistungs- statt sozialer Selektion zu ermöglichen, sind – worauf von verschiedenen Seiten bereits vielfach hingewiesen wurde – attraktive Beschäftigungsbedingungen und berechenbare Karriereperspektiven zu einem deutlich früheren Zeitpunkt als bisher nötig (vgl. für einen Überblick z.B. Krempkow 2019⁴). Somit geht der Auftrag der Universitäten über das selbst gesetzte Ziel der Ausbildung von Wissenschaftlern hinaus und die Universitätskanzler*innen sind mit ihrer Bayreuther Erklärung deutlich zu kurz gesprungen.

Wir fordern daher die Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen, insbesondere für Postdocs auch in Form von Entfristungen. Dieses könnte (flankierend) beispielsweise in Form einer größeren Anzahl neu geschaffener Professuren erfolgen, wie sie die Junge Akademie in ihrem Departmentmodell fordert. Wir sind der Überzeugung, dass auch in Deutschland eine Erhöhung der Quote unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse auf bis zu etwa 40 Prozent für promovierte Wissenschaftler*innen neben der Professur (wie auch in anderen europäischen Ländern wie z.B. Norwegen oder die Niederlande, vgl. Krempkow u.a. 2016⁵) keineswegs nachteilig für die Produktivität und Qualität des deutschen Wissenschaftssystems wäre. Vielmehr wäre es, weitergedacht, für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit insbesondere auf dieser Karrierestufe sogar ein großer Vorteil. Darüber hinaus halten wir eine allgemeine Stärkung des akademischen Mittelbaus für erforderlich, um den zahlreichen gewachsenen Aufgaben qualitativ und quantitativ gerecht zu werden: Es besteht dringender Bedarf an einer institutionellen Ausmodellierung einer Karrierelaufbahn auf „horizontaler Wissenschaftsebene“, was sich u.a. in den Stellenbeschreibungen für Wissenschaftsmanagement, Kollegkoordination und im Bereich Internationalisierung widerspiegelt. Hier spielt auch das Thema planbare Karrierewege und eine Verbesserung der Qualifizierungsbedingungen der Prädocs mit hinein. Wir werden uns als politisch unabhängige Interessenvertretung auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene weiterhin für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen an den Hochschulen einsetzen und im Auftrag unserer Mitglieder dazu beitragen, dass dadurch die Wissenschaft in Deutschland wettbewerbsfähig bleibt.

Ansprechpartner:

Thesis e.V. – Interdisziplinäres Netzwerk für Promovierende und Promovierte

Claudia S. Dobrinski, Vorsitzende

vorsitz@thesis.de

www.thesis.de

THESIS e.V., Geschäftsstelle, Aueweg 9, 34590 Wabern

¹ Die Erklärung findet sich als Volltext in URL: https://www.uni-kanzler.de/fileadmin/user_upload/05_Publikationen/2017_-_2010/20190919_Bayreuther_Erklaerung_der_Universitaetskanzler_final.pdf.

² Zimmer, L. M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. Wiesbaden. (Volltext in: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-22726-5>).

³ Möller, C. (2018): Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, M./Erleemann, M./Norkus, M./Petchick, G. (Hg.): Prekäre Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Wiesbaden. (Volltext in: <http://www.researchgate.net/publication/323754660>).

⁴ Krempkow, R. (2019): Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 13 (1), S. 28-31. (Volltext in: www.researchgate.net/publication/333163357).

⁵ Krempkow, R./Sembritzki, T./Schürmann, R./Winde, M. (2016): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Berlin. (Volltext in: www.researchgate.net/publication/303946305).

Zum Feldstart der DZHW-Studie: Wie viel Zeit bleibt für Forschung und Lehre?

DZHW untersucht die Verwendung der Arbeitszeit bei deutschen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern

Hannover-Berlin, den 19.11.2019: Nach Auswertungen der letzten DZHW-Wissenschaftsbefragung wenden Wissenschaftler*innen in Deutschland ein gutes Drittel ihrer Arbeitszeit für eigene Forschung auf. Fast der gleiche Anteil geht in die Lehre und die Betreuung von Studierenden. Dabei werden deutliche Unterschiede zwischen den Statusgruppen sichtbar. Nichtpromovierte Wissenschaftler*innen verbringen einen weitaus größeren Anteil ihrer Arbeitszeit mit Forschung als mit Lehre, während es bei Professor*innen umgekehrt ist. Bei promovierten Wissenschaftler*innen ist das Verhältnis von Forschung und Lehre annähernd ausgeglichen.

Neben Forschung und Lehre spielen weitere Aufgaben wie Gremienarbeit, Begutachtung, Drittmittelakquise und Management eine Rolle für Wissenschaftler*innen. Und diese Aufgaben werden immer wichtiger, je fortgeschrittener die Karriere der Wissenschaftler*innen ist: Bei den Professor*innen nehmen die genannten Aufgaben zwei Fünftel ihrer Arbeitszeit ein. Sie übernehmen mit diesen Aufgaben eine über ihren jeweiligen Arbeitsbereich hinausgreifende Verantwortung für Institut und Hochschule sowie für ihre jeweilige Fachgemeinschaft. In diese Aufgaben, so zeigt die Auswertung der Zeitbudgets, sind die meisten Promovierenden und auch ein substanzieller Anteil der Postdocs noch nicht eingebunden.

Der Vergleich der verschiedenen Statusgruppen zeigt, dass sich die Tätigkeitsprofile im Karriereverlauf zuneh-

mend in diese Richtung des professoralen Tätigkeitsprofils erweitern, und so die professorale Rolle schrittweise vorbereitet wird.

Im Fächervergleich zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Statusgruppen in den Lebenswissenschaften und Naturwissenschaften am stärksten ausgeprägt sind. In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist der verwendete zeitliche Anteil für Lehre deutlich höher als in anderen Fächergruppen. Zudem werden hier Nachwuchswissenschaftler*innen früher und in größerem Umfang in die Lehre eingebunden.

Datengrundlage für diese Ergebnisse ist die DZHW-Wissenschaftsbefragung aus dem Jahr 2016, an der 4.844 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von 59 Universitäten und gleichgestellten Hochschule in ganz Deutschland teilgenommen haben.

Ausführliche Informationen finden sich im aktuellen DZHW Brief 4 | 2019 unter

https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_04_2019.pdf

Projektwebsite:

https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=523

Quelle:

https://www.dzhw.eu/services/meldungen/detail?pm_id=1551

HRK will mehr Frauen in Leitungspositionen der Wissenschaft

Mitteilung der Hochschulrektorenkonferenz vom 20.11.2019

Je einflussreicher Positionen im Wissenschaftssystem sind, desto geringer ist ihr Frauenanteil. Diese ernüchternde Bilanz zog die Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gestern in Hamburg. „Wir brauchen endlich eine Trendwende. Deshalb hat die HRK nun Vorschläge gemacht, dem großen Beharrungsvermögen des Wissenschaftssystems bei diesem Thema verstärkt entgegenzuwirken“, erklärte Professorin Dr.-Ing. Petra Maier, Rektorin der Hochschule Stralsund und Mitglied der Arbeitsgruppe, die den Entwurf des Papiers erarbeitet hatte, heute vor der Presse in Berlin.

In ihrer Entschließung konstatiert die HRK, dass das Thema Gleichstellung in den letzten Jahren zwar an Akzeptanz in den Hochschulen gewonnen hat und mit gleichstellungspolitischen Maßnahmen auch Erfolge erzielt werden konnten. Die Ergebnisse seien jedoch nach wie vor unbefriedigend. Der Anteil von Wissenschaftlerinnen an den – besonders einflussreichen und sichtbaren – Leitungspositionen müsse deutlich erhöht werden. Es bedürfe klarer Signale aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft selbst, dass mehr Frauen in Spitzenpositio-

nen erwünscht sind. Aufgrund ihres geringen Anteils auf höheren Karrierestufen in der Wissenschaft werden Frauen außerdem besonders häufig durch multiple Gremientätigkeiten beansprucht. Die HRK hält es deshalb für notwendig, dass Frauen vor allem einflussreichere Aufgaben übernehmen. „Das bedeutet, dass Frauen Leitungspositionen übertragen werden, und sie nicht – wie es häufig der Fall ist – Aufgaben in zweiter Reihe übernehmen, die in der Regel mit keinem geringeren Aufwand, aber deutlich geringerem Einfluss verbunden sind“, heißt es in der Entschließung. Die Hochschulen sollten Prozesse und Verfahren implementieren, die eine entsprechende Entwicklung unterstützen.

Jenseits der grundsätzlich richtigen und auch effektiven Maßnahmen, die an der individuellen Situation insbesondere von Nachwuchswissenschaftlerinnen ansetzen, müssten verstärkt die Organisationsstrukturen und -kulturen in den Blick genommen werden. Hier bekennt sich die HRK zur zentralen Verantwortung der Hochschulleitungen: „Ihre Aufgabe ist es, darauf zu achten, dass Gleichstellung als Querschnittsaufgabe und sub-

stanzialer Teil des Hochschulprofils behandelt wird", so das HRK-Papier.

Die Mitgliederversammlung warnt in diesem Zusammenhang vor der Gefahr, traditionelle Geschlechterstereotypen und Rollenmuster zu verfestigen, indem etwa das Thema Vereinbarkeit von Familie und wissenschaftlicher Karriere ausschließlich Frauen zugeschrieben wird. „Gleichstellung betrifft alle Geschlechter. Dafür müssen wir systematisch sensibilisieren“, sagte Professorin Maier.

Ansprechpartnerin:

Susanne Schilden
Pressesprecherin, Bereichsleiterin Kommunikation
T: 0228 887-152/-153, presse@hrk.de

Quelle:

<https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-will-mehr-frauen-in-leitungspositionen-der-wissenschaft-4662/>

Wissenschaftlicher Nachwuchs: Bessere Perspektiven durch Zukunftsvertrag

Mitteilung der Hochschulrektorenkonferenz vom 20.11.2019

Mit der Karriereförderung für wissenschaftliche Nachwuchskräfte wollen sich die Hochschulen in den kommenden Monaten nochmals intensiv befassen. Begleitend zur kommenden Evaluierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes soll eine Arbeitsgruppe der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Berichte und Empfehlungen zum Thema vorlegen. Das beschloss die HRK-Mitgliederversammlung gestern in Hamburg.

Mit dem Abschluss des Zukunftsvertrags und dem Einstieg des Bundes in die dauerhafte Kofinanzierung der Hochschullehre ist ein bedeutsamer Schritt für die Verlässlichkeit der Hochschulfinanzierung getan worden. Vor diesem Hintergrund können die Hochschulen nun ihre Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und ihre Befristungspraxis überprüfen und weiterentwickeln. Die Planungssicherheit durch die dauerhafte Förderung ab 2021 soll den Hochschulen die Möglichkeit geben, die Qualität von Studium und Lehre insbesondere durch unbefristetes Hochschulpersonal zu verbessern.

„Die HRK hat 2015 hochschulspezifische Orientierungsrahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs nach der Promotion empfohlen. Wenn Bund und Länder den Zukunftsvertrag wie geplant umsetzen, werden wir endlich in die Lage versetzt, diesen Weg weiterzugehen“, so HRK-Präsident Prof. Dr. Peter-André Alt heute vor der Presse in Berlin. „Dann können wir tatsächlich das Verhältnis von unbefristeten zu befristeten Stellen im wissenschaftlichen Bereich sachgerechter austarieren. In Qualifikationsverhältnissen, wie sie das Wissenschaftszeitvertragsgesetz vorsieht, geht es um angemessene Befristungen.“

Dabei sei es wichtig zu verstehen, dass unbefristete Beschäftigung auf Qualifizierungsstellen nicht nur nicht möglich, sondern schädlich wäre. „Es ist eine Frage der Generationengerechtigkeit, keine Blockade von Qualifizierungsmöglichkeiten für Nachwuchskräfte zu installieren“, so der HRK-Präsident. „Die HRK setzt sich außerdem für mehr Beratungs- und Qualifizierungsangebote ein, ebenso für die Weiterentwicklung von Kooperationen bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.“

Die Hochschulen haben Schwierigkeiten, erfolgreiche Qualifizierungsangebote dauerhaft aufrecht zu erhalten, da auch in diesem Bereich eine hohe Abhängigkeit von Drittmitteln und befristeten Landes- und Bundesmitteln sowie Vorgaben in Zielvereinbarungen besteht. Einen Lösungsansatz bieten neue Kooperationen mit anderen Hochschulen oder außerhochschulischen Partnern. Sie können dazu beitragen, Maßnahmen zu verstetigen und auch neue Angebote zu entwickeln, die weitere Karriereperspektiven für promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eröffnen.

Ansprechpartnerin:

Susanne Schilden
Pressesprecherin, Bereichsleiterin Kommunikation
T: 0228 887-152/-153, presse@hrk.de

Quelle:

<https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/wissenschaftlicher-nachwuchs-bessere-perspektiven-durch-zukunftsvertrag-4663/>

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

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2019
(Vorschau)

Einführung von Stefan Kuhlmann

*Ewert Aukes,
Gonzalo Ordonez-Matamoros
& Stefan Kuhlmann*

Governance-Arrangements für
Wissenschaftsdiplomatie – hin zu
einem europäischen Rahmen

Tim Flink
Wissenschaftsdiplomatie in der
Europäischen Union: Praktiken und
Perspektiven

The Madrid Declaration on Science
Diplomacy

Fo-Gespräche mit Wilhelm Krull
und Rupert Pichler

Michael Furger
Hochschulen: Krise der
Krisenkommunikation

Matthias Egger
Über Forschung forschen

Ist das Doktorat ein normaler Job?
„Ja“ sagt der Doktorvater Volker
Thiel. „Nein“ sagt der ehemalige
Doktorand Philip V'kovski.

Antonio Loprieno
Fertig mit unkündbaren Stellen

Interviews mit Martina Hirayama
und Sandro Vicini

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4+5/2019
Beiträge zum Umgang mit Vielfalt

Martina Mörth & Björn Kiehne
Internationale
Lehrkompetenzentwicklung –
Diversität als Lernanlass

Peter-Georg Albrecht
Ebenen des nachhaltigen Lehrens,
Beratens und Unterstützens

Annette Lang & Christina v. Behr
Flucht nach vorn? Zur Integration
von Geflüchteten in die Hochschulen

Birgit Behrens
Die professionelle Haltung in Zeiten
von Fluchtzuwanderung:
Erfahrungen mit einer dialogisch an-
gelegten Ringvorlesung am Institut
für Soziale Arbeit der BTU
Cottbus-Senftenberg

Niels Uhlendorf
"You're not enough until you're too
much" Immigrant university
students dealing with contradictory
demands of self-optimization

René Haras
Lernen außerhalb von Hochschulen:
Was verändert sich durch den
Einsatz von digitalen Medien?

HSW-Gespräche mit Prof. James
Wilkinson PhD, Harvard University,
und Dr. Daniela Heitzmann,
Georg-August Universität Göttingen

Love Letters to Higher Education
Welche Rolle nehmen Personen in
der Hochschuldidaktiklehre derzeit
ein und wo wollen wir hin?

Wolff-Dietrich Webler
Unsere verborgenen Konzepte in
Lehr-/Lernzusammenhängen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2019
Hochschulräte
(Vorschau)

Werner Nienhüser
Machtstrukturen in Hochschulräten.
Eine theoretisch geleitete
empirische Analyse am Fall der
nordrhein-westfälischen
Universitäten

Alexander Dilger
Hochschulräte in NRW. Mehr
Hochschulfreiheit oder
Staatseinfluss?

Wolff-Dietrich Webler
Anmerkungen zur Verknüpfung von
Gesellschaft, Staat und Wirtschaft
mit den Hochschulen.
Hochschulräte, Stiftungsräte u.ä. als
Organe der Hochschulen

Herbert Grüner
Der Universitätsrat an
österreichischen Privatuniversitäten
als Organ strategischer
Hochschulsteuerung

*Hambacher Erklärung zur
Künstlichen Intelligenz*
Sieben datenschutzrechtliche
Anforderungen

*Agnieszka Kölling, Jens Radde
& Volker Breithecker*
Planung und Durchführung der
Prüfung des Jahresabschlusses von
Hochschulen

Tagungsbericht: Die Stellung der
Kanzlerinnen und Kanzler an
Hochschulen – Was folgt aus der
aktuellen Rechtsprechung des
Bundesverfassungsgerichts?

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2019

Beratung von internationalen
Studierenden*Beratungsentwicklung/-politik**Isabelle Kappus*Ausländische Studierende in
Deutschland – Ein Blick auf die
soziale und wirtschaftliche Situation*Frank Haber*Wie Universitäten und Hochschulen die
Resilienz internationaler Studierender
gezielt fördern könnten*Anregungen für die Beratungspraxis/
Erfahrungsberichte**Ann Conlon*Supporting International Students
with Transitional Management Issues
– A Counselling Perspective*Thea Nieland, Anna Maria Engel
& Tabea Weil*Die Vermittlung von Kultursensibilität
im Interkulturellen Mentoringprogramm
der Universität Osnabrück (imos)
– Best Practice*Katja Jasmin Restel*Auswirkungen des
Studieneingangssemesters Studienstart
International auf die Abbruchquoten
von Studierenden aus Drittländern an
der Universität zu Köln*Marco Bazalik*Internationale Studieninteressierte bzw.
Studierende mit Fluchterfahrung
– Der lange Weg zum Studium –
Aus der Sicht eines Studienberaters*Beschäftigungsverhältnisse in der
Studienberatung**Karin Gavin-Kramer*Billiger heißt weniger Leistung:
Wie Hochschulen die Beratungsqualität
riskieren**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2019

Studienerfolg und Studienabbruch

*Sonja Bandorski, Marita McGrory,
Gerd Grözinger*

Hochschulstatistik richtig benutzen

*Kerstin Heil et al.*Studienzweifel und Studienabbruch als
Ausdruck von Passungsverhältnissen
zwischen Habitus und Studium*Yvette E. Hofmann et al.*Die Rolle von Resilienz bei
Studienabbruchentscheidungen
Stand der internationalen Forschung
und erste Ergebnisse einer
nationalen Studie*Michael Feldhaus & Tim Baalman*
Soziales Kapital von Eltern und der
Studienerfolg von Studierenden*Jesús Pineda et al.*Studienfinanzierung als Hürde für
internationale Studierende in
Deutschland?*Julia Heigle & Friedhelm Pfeiffer*
Langfristige Wirkungen eines nicht
abgeschlossenen Studiums auf
individuelle Arbeitsmarktergebnisse
und die allgemeine Lebenszufriedenheit*Johannes Berens & Kerstin Schneider*
Drohender Studienabbruch: Wie gut
sind Frühwarnsysteme?*Raphael Brade, Oliver Himmler
& Robert Jäckle*Können Ansätze aus der
Verhaltensökonomik den
Studienerfolg erhöhen?*Stefan Janke & Maria Mühlbauer*
Von Reaktanz zu Akzeptanz: Ein
iterativer Ansatz zur Einbindung
relevanter Expert*innen- und
Interessengruppen bei der
Weiterentwicklung studentischer
Lehrevaluationen**Für weitere
Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.deTelefon:
0521/ 923 610-12Fax:
0521/ 923 610-22Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld



Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)
Lehre und Digitalisierung.

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Bielefeld 2018, 71 Seiten,
Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand
E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro