

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Kultur und Diversity

- Vielfalt als Organisationsressource:
Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity
 - Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen
 - The death of multiculturalism? -
Integration, assimilation and new identities
- Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen:
Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-Schulung
- Evaluation aus vier Perspektiven - Die Lehrveranstaltungseinheit
„Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen“ auf dem Prüfstand

4 | 2007

Herausgeberkreis

Anne Dudeck, Gleichstellungsbeauftragte der Stiftungsuniversität, Lüneburg

Anke Egbloomassé, Bereich Antidiskriminierung, interkulturelle Arbeit, VNB NordWestBildung, Barnstorf (geschäftsführende Herausgeberin)

Dr. Gerhild Framheim, Universität Konstanz, Auslandsreferat/International Office, Konstanz

Prof. Dr. Desirée H. Ladwig, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Management Development Center, Hamburg

Prof. Dr. Doris Lemmermöhle, Vizepräsidentin, Universität Göttingen

Dr. Bettina Jansen-Schulz, TransferConsult, Bildung, Konzept, Projekte, Lübeck

Prof. Barbara Schwarze, Gastprofessorin Gender und Diversity an der Fachhochschule Osnabrück

Klaus Schwerma, Diplom-Soziologe, Dissens eV., Berlin-Marzahn

Prof. em. Dr. Hartmut Wächter, Universität Trier

Dr. Heidemarie Wünsche-Piétzka, Strategy Transnational, Chemnitz

Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, Universität Bergen (Norwegen), Staatliche Pädagogische Universität Jaroslaw/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), (Mitarbeit für eine Übergangszeit)

Hinweise für die Autor/innen

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

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

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

Impressum

Anschrift

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

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:

K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die IVI veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 25. Februar 2007

Grafik:

Variation eines Entwurfes von:
Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/76 SFR zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/19.50 SFR zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriftenkonzept.html“
Das Jahres-Abo verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

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

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Editorial

85

Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung

Peter Döge

Vielfalt als Organisationsressource:

Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity **86**

Birgit Behrensen

Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen **91**

Nicholas Walters

The death of multiculturalism? -

Integration, assimilation and new identities **94**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Stefanie Kuschel, Amina Özelsel, Frank Haber,
Anja Jungermann & Ulrich Kühnen*

Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen:

Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-Schulung **97**

Andrea Ruppert & Martina Voigt

Evaluation aus vier Perspektiven -

Die Lehrveranstaltungseinheit

„Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen“
auf dem Prüfstand (Teil 2) **103**

Meldungen

109

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte

HM, QiW, P-OE, HSW und ZBS **IV**

René Krempkow
Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
 Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

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

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.)
Coaching und Beratung an Hochschulen

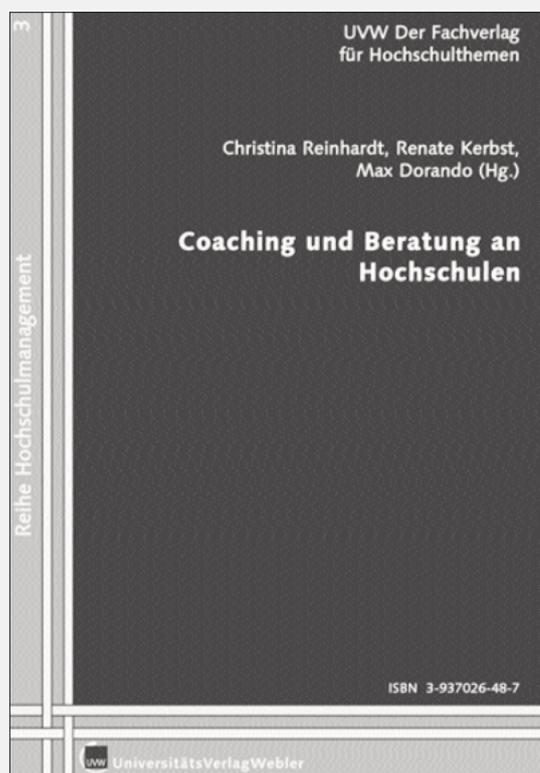
Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.

In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen“ werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.

ISBN 3-937026-48-7,
 Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro



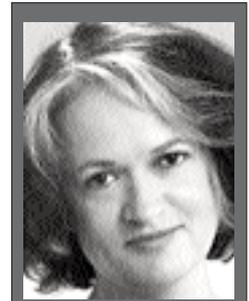
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Das vierte Heft von IVI „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen – Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Antidiskriminierung und Inklusion“ beleuchtet die Themen **Kultur und Diversity**. Kultur wird mal verstanden als Unternehmenskultur, wie bei Dr. Peter Döge, mal als inter- bzw. multikultureller Prozess oder auch in Frage gestellt, wie im Beitrag von Nicholas Walter, der vom „Tod der Multikulturalität“ spricht.

Peter Döge beschreibt im Beitrag **Vielfalt als Organisationsressource: Von der Antidiskriminierung zum Managing Diversity** den Prozess des Managing Diversity als Veränderung von Normalitätskulturen. Er definiert so den Begriff der multi-kulturellen Organisation auf dem Hintergrund von Diversity – Strategien und grenzt diese zu Anti-Diskriminierung ab. **Seite 86**

Birgit Behrens geht in ihrem Artikel **Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen – Interkulturelle Dimensionen in der Hochschullehre** der Frage nach, wie sich eine interkulturelle Dimension, jenseits spezieller Veranstaltungen, in der Lehre verankern lässt. Sie plädiert für Intersektionalität und Reflexion kultureller Differenzen als zu vermittelnde Forschungshaltung bei Studierenden. **Seite 91**

Nicholas Walters wirft in seinem Artikel **The death of multiculturalism? – integration, assimilation and new identities** ein Schlaglicht auf die Situation in Großbritannien. Hier hat die Diskussion um Multikulturalität, Integration und Assimilation eine andere Tradition als in Deutschland und nach den Terroranschlägen in London 2005 auch eine andere Brisanz bekommen. Gerade dies ist für einen Blick auf die hiesige Situation erhellenden. **Seite 94**



Anke Egblomassé

Stefanie Kuschel, Frank Haber, Anja Jungermann und Ulrich Kühnen stellen in in ihrem Beitrag **Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen: Das Erfolgsrezept Multiplikatorentraining** ein Pilotprojekt interkulturellen Lernens vor. Besonders ist hier der multikulturelle Kontext bzw. Campus in dem dieses Training stattfindet. **Seite 97**

Andrea Ruppert und Martina Voigt setzen in **Evaluation aus vier Perspektiven – Die Lehrveranstaltungseinheit „Genderspekte bei Vertragsverhandlungen“ auf dem Prüfstand** ihren Beitrag aus IVI 3 fort. Sie stellen ein Modell vor, das klassische Evaluationsverfahren mit Peer-Group-Begutachtung kombiniert. **Seite 103**

Alle, die mit der Sammlung von Beiträgen zu Tagungen, Sammelbänden oder Zeitschriften zu tun haben, kennen das: fest zugesagte Aufsätze verspäten sich oder fallen plötzlich ganz aus. Dies ist nicht immer ganz leicht aufzufangen. Daher bitten wir für die verspätete Auslieferung der IVI 4/2007 um Nachsicht.

A. Egblomassé

Sehr geehrte Abonentin, sehr geehrter Abonnent der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“,

bei Einführung der von Ihnen abonnierten Zeitschrift im vorigen Jahr wurden wir von allen Seiten gewarnt: Bei ständig sinkenden Bibliotheksetats (bzw. steigenden Preisen vor allem der internationalen Zeitschriften) wurden uns nur geringe Chancen eingeräumt, eine neue Fachzeitschrift zu plazieren.

Daher haben wir den Einführungspreis mit 49 Euro für ein Jahres-Abonnement (4 Hefte) so hart kalkuliert, dass mit dieser Summe mehr (oder weniger) kein Etat eines Fachbereiches oder einer Bibliothek zu sanieren war.

Allerdings ergaben sich auch keine Spielräume. Wir sind zwar weiterhin im Aufbau, müssen aber nun doch der Kostentwicklung folgen. Mit dem künftigen Preis von 59 Euro jährlich hoffen wir, den Service zu verbessern, mehr Gestaltungsspielraum zu gewinnen und Ihnen eine noch attraktivere Zeitschrift bieten zu können.

Verglichen mit anderen Zeitschriften, sind das immer noch sehr geringe Beträge.

Die Vorteile der Mehrfach-Abonnements unserer Zeitschriften (diese plus ihre Schwesterzeitschriften) bleiben auf Basis der neuen Preise bestehen. Wir hoffen, sie nun einige Zeit stabil halten zu können.

Wir bitten Sie um Verständnis und verbleiben mit freundlichen Grüßen
Ihr UniversitätsVerlagWebler

Peter Döge



Vielfalt als Organisationsressource: Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity

Obwohl es nur eine Menschheit gibt, unterscheiden sich Menschen auf vielfältige Art und Weise: Es gibt große und kleine Menschen, es gibt Menschen, die Kinder gebären können, es gibt Menschen mit unterschiedlicher Hautfarbe und unterschiedlichem Aussehen. Menschen sind zudem „...the virtuosos of cultural diversity. We fish, hunt, shepherd, forage and cultivate. We practise polygyny, polyandry and monogamy, pay bride-prices and dowries, and have patrilineal and matrilineal wealth inheritance. We construct or inhabit all manner of shelters, speak about 7.000 different languages and eat everything from seed to whales. And this is not counting many unique, and sometimes bizarre, belief systems and behavioural practices“ (Pagel/ Mace 2004, S. 275).

1. Fremdheit und Normalitätskultur

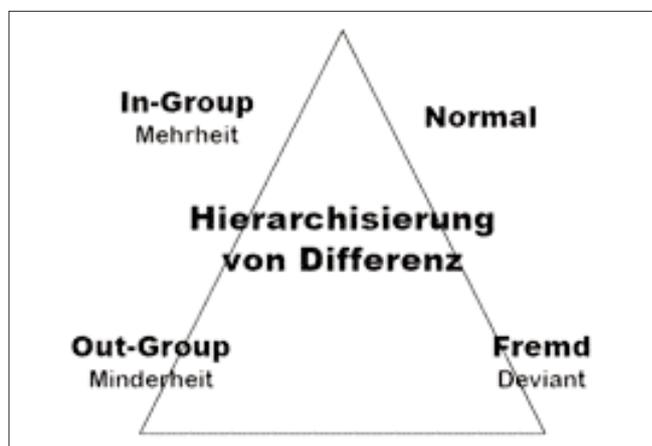
Im Umgang mit dieser Vielfalt existiert wiederum ein allen Menschen gemeinsamer Modus, wobei den Trägern/Trägerinnen bestimmter körperlich-biologischer beziehungsweise sozio-kultureller Merkmale zunächst spezifische Kompetenzen, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften zugeschrieben werden, d.h., es werden Stereotype gebildet (zum Folgenden: Aronson 1994, S. 295ff.). So gelten in unserer Geschlechterkultur Frauen eher als emotional, Männer eher als rational. Stereotypisierung ist ein Prozess, der sich in allen menschlichen Populationen beobachten lässt und allgemein als Versuch einer Komplexitätsreduktion angesehen werden kann. In diesem Sinne homogenisiert das Stereotyp eine Gruppe von Merkmalsträgern durch eine Generalisierung der bei einigen Mitgliedern der Merkmalsgruppe beobachteten Eigenschaften mit der Folge, dass wir uns gegenüber allen Trägern und Trägerinnen dieser Merkmalsgruppe in einer bestimmten Art und Weise verhalten. Stereotyp und Vorurteil sind Bestandteile aller Interaktionen zwischen Menschen, wobei ein weiteres Muster im Umgang mit Unterschieden hinzukommt: Die Hierarchisierung von Differenzen im Zugang zu Ressourcen – materiellen wie immateriellen. Interessanterweise vollzieht sich auch dieser Prozess in allen uns bekannten Menschenpopulationen nach einem weitgehend einheitlichen Muster: Einer In-Group wird eine Out-Group gegenübergestellt, die in der Regel die Minderheit bildet. Diese muss – wie das Beispiel der Apartheid in Südafrika gezeigt hat – aber keine quantitative Minderheit sein. Die vermeintliche Mehrheit, die In-Group, bildet immer das „Normale“, der das „Fremd-

de“ gegenübergestellt wird. Dieser Prozess lässt sich nicht nur in Gesellschaften, sondern auch in Organisationen beobachten: Jede Organisationskultur beinhaltet eine Normalitätskultur, ein – im Sinne Michel Foucaults – *hegemoniales Dispositiv des Normalen*. Normalitätskulturen formulieren Annahmen darüber, was vermeintlich „richtig“ ist – etwa im Umgang mit Konflikten oder im Zusammenleben von Männern und Frauen.

1.1 Hierarchisierung von Differenz

Dabei können unterschiedliche Benachteiligungsmuster beobachtet werden. Eine unmittelbare bzw. direkte Benachteiligung liegt vor, wenn durch eine formale Regelung (Gesetz, Vertrag) eine Merkmalsgruppe explizit vom Zugang zu oder der Nutzung von bestimmten Ressourcen ausgeschlossen wird – wenn beispielsweise eine Firma keine Bewerberinnen und Bewerber zum Vorstellungsgespräch einlädt, die älter als 35 Jahre sind. Von einer mittelbaren bzw. indirekten Benachteiligung kann gesprochen werden, wenn scheinbar neutrale Regelungen einen diskriminierenden Effekt haben. Dies ist beispielsweise dann gegeben, wenn sämtliche Personen, die sich um eine bestimmte Stelle bewerben, einen Test in einer bestimmten Sprache absolvieren müssten, obwohl die Beherrschung der betreffenden Sprache für die Ausübung der Tätigkeit nicht erforderlich ist.

Abbildung 1: Hierarchisierung von Differenz



Birgit Rommelspacher bezeichnet Kulturen, die Unterschiedlichkeit nach dem bisher beschriebenen Muster hierarchisieren als Dominanzkulturen: „Das bedeutet, dass un-

sere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind. Eben das ist mit dem Begriff der Dominanzkultur gemeint" (Romelspacher 1995, S. 22). Ein integraler Bestandteil von Dominanzkulturen sind somit Ethnozentrismus – nach dem Motto „unsere Gruppe ist die beste“ – sowie Fremdenfeindlichkeit.

1.2 Kontextualität von Differenz

Was zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort als „fremd“ oder „normal“ gesehen wird, ist nicht genau bestimmt, es besteht eine Kontextualität von Differenz: unterschiedliche Merkmale erhalten in jeweils unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Relevanz beim Zugang zu Ressourcen. In diesem Sinne zeigen geschichtswissenschaftliche Analysen, dass beispielsweise für die nationalsozialistische Politik die Klassifikation von Menschen und Menschengruppen als „hochwertig“ und „minderwertig“ eine größere Bedeutung hatte, als die Einteilung in Mann und Frau: [...] die nationalsozialistische Geschlechterpolitik (hatte nicht; PD) dasselbe Gewicht und dieselbe Konsistenz [...] wie die nationalsozialistische Rassenpolitik; beide waren keineswegs gleichrangige Bestandteile einer übergreifenden Biopolitik" (Bock 1997, S. 265). Soziale Herkunft ist das entscheidende Merkmal bei der Besetzung von Leitungspositionen in der Wirtschaft: Zwar sind Manager überwiegend männlich, aber nicht alle Männer sind Manager. Nur 20% aller bundesdeutschen Männer arbeiten überhaupt in Führungspositionen (Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2000), wobei sich Top-Manager nach wie vor überwiegend aus dem Großbürgertum rekrutieren. „So [...] gibt es bei der Besetzung der Spitzenpositionen in den Großunternehmen [...] eine eindeutige soziale Schließung zu Gunsten des Nachwuchses der oberen 5% der Gesellschaft – fast jeder zweite der Chefs der 100 größten Unternehmen stammt aus dem Großbürgertum [...]“ (Hartmann 1999, S. 8). Top-Manager in bundesdeutschen Unternehmen stammen zudem kaum aus nicht-okzidental Kulturen. Eine Untersuchung von Restrukturierungsprozessen in unterschiedlichen Branchen in vier Regionen der USA zeigt, dass positive oder negative Effekte auf die Lebenslage des/der Einzelnen mit jeweils unterschiedlichen Merkmalen korrelieren: Sowohl Geschlecht als auch Hautfarbe als auch Bildungsstand sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den jeweiligen Branchen entscheidend (McCall 2001).

Jede Form von Benachteiligung und Diskriminierung ist für den Betroffenen schmerzhaft, für Organisationen und Gesellschaften unproduktiv. Diskriminierung ist politisch zudem nicht gewünscht, Anti-Diskriminierung stellt schon seit geraumer Zeit einen politischen Auftrag dar. Ausgehend vom Vertrag von Amsterdam wurden dementsprechend seit Beginn des Jahres 2000 auf Ebene der Europäischen Union unterschiedliche Richtlinien erlassen, die die Mitgliedsstaaten dazu verpflichten, Benachteiligungen aufgrund von Rasse, ethnischer Herkunft, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Identität und Geschlecht am Arbeitsplatz beziehungsweise im Zugang zu sozialrechtlichen Angeboten zu beseitigen. Hieran anknüpfend wurde im Jahr 2006 in der Bundesrepublik Deutsch-

land das so genannte Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verabschiedet, das Benachteiligungen vor allem am Arbeitsplatz und bei zivilrechtlichen Transaktionen verhindern soll.

2. Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity

Gemäß etymologischem Wörterbuch bedeutet *Diskriminierung* „aus der eigenen Gruppe aussondern“. Folglich bedeutet *Anti-Diskriminierung* „Fremdes“ in die eigene Gruppe integrieren, „Fremden“ den Zugang zur eigenen Gruppe ermöglichen. Die vermeintlich „Fremden“ sollen also mit den Mitgliedern der In-Group gleichgestellt werden, die gleichen Rechte und Pflichten im Zugang zu und im Umgang mit Ressourcen erhalten. Diese Perspektive liegt allen gleichstellungspolitischen Ansätzen, die in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere im Bereich der Frauenpolitik entwickelt worden sind, zugrunde. Frauen (als vermeintliche Out-Group) sollen mit den Männern (als vermeintlicher In-Group) gleichgestellt werden. Auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz basiert auf diesem Ansatz.

2.1 Anti-Diskriminierung und Integration

Führt man sich noch einmal die Überlegungen zur „Dominanzkultur“ vor Augen, wird das Spezifikum von Gleichstellungspolitiken sichtbar: Sie lassen die Normalitätskultur der In-Group weitgehend unverändert – das „Normale bleibt normal“. Die Mitglieder der Out-Group, die etwa über eine Quote zu Mitgliedern der In-Group gemacht werden, sollen sich dieser Gruppe und ihrer Normalitätskultur anpassen, sich assimilieren, um Zugang zu relevanten Gestaltungsressourcen zu erhalten. Assimilation beschreibt in der Regel eine von der Mehrheitsgesellschaft – der In-Group – präferierte Strategie im Umgang mit Fremden (Wagner/van Dick/Zick 2001, S. 62ff.).

Anti-Diskriminierungs- bzw. Gleichstellungs-Politiken verändern folglich nicht die Ursache der Diskriminierung und zielen darüber hinaus in der Regel auch lediglich auf eine abgegrenzte Gruppe. Trotzdem besitzen Gleichstellungs- und Anti-Diskriminierungs-Politiken eine nicht zu unterschätzende Funktion: Indem vermeintlich Fremde die gleichen Rechte wie die Mitglieder der In-Group erhalten, werden diese überhaupt erst zu einem eigenständigen (Rechts-)Subjekt in der Mehrheitsgesellschaft. Quoten stellen einen ersten Schritt dar, homogene Gruppen und monolithische Organisationen heterogener zu gestalten. Allerdings beinhalten Quoten und Gleichstellungs-Politiken immer die Gefahr, den bevorzugten Personen auf Dauer einen Defizitstatus zuzuschreiben, da ihre Mitgliedschaft in der In-Group in erster Linie auf einer politischen Regelung beruht.

2.2 Managing Diversity als Veränderung von Normalitätskulturen

Hier geht das Konzept des Managing Diversity einen anderen Weg, indem es auf eine grundlegende Veränderung der Normalitätskultur abhebt. Das Konzept des Managing Diversity wendet also den Anti-Diskriminierungs-Auftrag ins Positive und will Vielfalt produktiv gestalten. Ansatzpunkt des Diversity Management sind nicht vermeintlich defizitäre Personen oder Personengruppen, sondern die vorherr-

sche Organisationskultur und die dahinter stehenden Prozesse der In-Group-Out-Group-Bildung. Normalitätskulturen und mit ihnen zusammenhängende Ausgrenzungsprozesse und Anpassungszwänge werden als hinderlich gesehen, alle in einer Organisation vorhandenen Potenziale optimal zu stimulieren. Organisationskulturen sollen folglich in einer Weise (um-)gestaltet werden, dass jede Person unabhängig von ihren biologischen und sozio-kulturellen Merkmalen an jedem Ort einer Organisation ihr jeweiliges Potenzial in den Handlungsprozess der Organisation bestmöglich einbringen kann. Vielfalt innerhalb einer Belegschaft wird somit als bedeutende Gestaltungsressource gesehen. Von diesem Leitbild ausgehend integriert Managing Diversity bisher isoliert nebeneinanderstehende Konzepte wie Gleichstellung, Anti-Diskriminierung, Frauenförderung, Work-Life-Balance und Ansätze familienbewusster Personalpolitik in ein Gesamtkonzept.

Seit Anfang der 1990er Jahre implementieren zahlreiche Industrieunternehmen in unterschiedlicher Weise das Konzept des Managing Diversity - in Deutschland beispielsweise die FORG AG und die Lufthansa. Kaum umgesetzt wird Managing Diversity bisher im Non-Profit-Bereich und im Bereich der öffentlichen Verwaltung. Ausnahmen sind hier in der Bundesrepublik Deutschland die Bundesgeschäftsstelle der Arbeiterwohlfahrt (AWO) in Bonn, in der im Jahr 2001 ein Managing-Diversity-Implementierungsprozess begann. Als Beispiel für die Umsetzung von Managing Diversity in einer öffentlichen Verwaltung kann die schwedische Kommune Uppsala gesehen werden (Hansen 2005). Die hier entwickelte Strategie integriert unter anderem Ansätze zur Herstellung von Chancengleichheit von Frauen und Männern, von Menschen mit Migrationshintergrund sowie von Menschen mit Behinderungen. In Zukunft wird sich auch in der Bundesrepublik Deutschland der Bereich der öffentlichen Verwaltung dem Managing-Diversity-Konzept nicht mehr verschließen können. Denn mit der Verpflichtung zur Gestaltung benachteiligungsfreier Arbeitsbedingungen und Personalrekrutierungsstrategien durch das AGG ist ein erster Schritt in Richtung Managing Diversity erfolgt. Gleiches gilt auch für Einrichtungen im Non-Profit-Sektor. Zudem könnte in Verbänden und Projekten mit der Umsetzung des Managing-Diversity-Konzepts ein bedeutender Schritt zu einem nochmals verbesserten Qualitätsmanagement im Sinne einer noch zielgruppengenaueeren Entwicklungen von Angeboten und Maßnahmen geleistet werden.

3. Managing Diversity - die multikulturelle Organisation

Managing Diversity orientiert sich am Ziel der gleichwertigen Vielfalt bzw. der multikulturellen Organisation (Cox 1994), wobei dem zugrundeliegenden Verständnis von Kultur eine besondere Bedeutung zukommt.

3.1 Kultur als Lebensmuster

Mit Kultur kann zunächst „... die Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs“ (Hansen 2000, S. 17) bezeichnet werden, die nach Ansicht des Wirtschaftswissenschaftlers Edgar Schein drei Ebenen umfasst: (meist unbewusste) Basisannahmen, die ihrerseits dann auf der Ebene der (zum Teil bewussten) Normen und Standards sowie auf der

Ebene der (bewussten und sichtbaren) Symbolsysteme/Artefakte ihren Ausdruck finden (Schein 2003, S. 29ff.). Dabei entfalten sich alle vorfindbaren Kulturmuster entlang von vier Lebensdimensionen des Menschen: das Mensch-Natur-Verhältnis (Stellung des Menschen zur Natur und zu Tieren, Naturbilder, Technik- und Wissenschaftskulturen, Körperkulturen und Umgang mit Krankheit); die Regelung von Fortpflanzung und Sexualität sowie des Verhältnisses der Geschlechter (Geschlechterkulturen); das Mensch-Mensch-Verhältnis (Kommunikationskulturen, Arbeitskulturen, Zeitkulturen, Politische Kulturen); das Verhältnis des Menschen zum Universum (Weltanschauung, Kosmologie, Religion, Rituale).

Alle diese Kulturdimensionen sind Bestandteil von Organisationskulturen, wobei auch hier wie in der Gesellschaft überhaupt „... der zentrale und grundlegende Faktor der Kultur ...“ das einzelne Individuum ist (Hansen 2000, S. 167), in ihm brechen sich alle Kulturmuster einer Gruppe beziehungsweise einer Organisation. Aus diesem Wechselverhältnis dieser unterschiedlichen kulturellen Ebenen resultiert die Veränderungsdynamik von Kulturen. Kultur ist also nicht mit Nation oder mit einer auf andere Art räumlich abgegrenzten Population gleichzusetzen, sondern bezeichnet ein Gewohnheits- bzw. Lebensmuster. Mit diesem Kulturverständnis wird zugleich die Auflösung von Gruppenstereotypen möglich, denn eigentlich sind alle Gruppen auch innerhalb einer Ethnie multikulturell zusammengesetzt: jedes Individuum hat beispielsweise eine spezifische Zeitkultur, eine spezifische Welt-Anschauung, lebt eine spezifische Geschlechterkultur, isst und konsumiert entsprechend seinem Naturverständnis (Döge 2008, S. 64ff.).

3.2 Die multi-kulturelle Organisation

Von diesem Kulturverständnis ausgehend bezeichnet der Begriff der „multikulturellen Organisation“ nun eine Organisationskultur, welche die unterschiedlichen Kulturmuster der Individuen in einer benachteiligungsfreien Art und Weise zur vorherrschenden Organisations- und Normalitätskultur in Beziehung setzt: Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berücksichtigen bei der Konzeption von Maßnahmen, der Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen sowie bei der internen Prozessgestaltung

- die Auswirkungen ihres Handelns auf den formal-rechtlichen Status der Individuen mit unterschiedlichen biologisch-körperlichen sowie sozial-kulturellen Merkmalen,
- die Auswirkungen ihres Handelns auf die explizite oder implizite Wertigkeit der individuellen Kultur- und Lebensmuster,
- den Einfluss von Stereotypen und von Normalitätsvorstellungen auf ihr Handeln.

So wie das Individuum als entscheidender Träger von Kultur aufgefasst werden muss, muss es auch als der eigentliche „Veränderungsagent“ (Schein 2003, S. 135) in Richtung Diversity Management gefasst werden, das Individuum wird zum Dreh- und Angelpunkt (Doppler 2003, S. 9). Allerdings kann die individuelle Bereitschaft zu einem benachteiligungsfreien und produktiven Umgang mit Unterschieden niemals verordnet werden, bestenfalls verkommt Diversity Management dann zu einer PR-Angelegenheit oder erschöpft sich in der allseits bekannten „Berichts-

Lyrik". Diversity Management zielt vielmehr auf die Initiierung gemeinsamer Lernprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen und in den unterschiedlichen Bereichen einer Organisation. Managing Diversity knüpft somit an das Konzept der lernenden Organisation an (Senge 1996). Dementsprechend sollte für die flächendeckende Verankerung von Diversity Management in den unterschiedlichen Bereichen, auf den unterschiedlichen Ebenen und in den unterschiedlichen „Köpfen“ ein ausreichender Zeitraum angesetzt werden: Cox spricht hier von etwa drei Jahren, Schein setzt für organisationskulturelle Transformationsprozesse allgemein sogar bis zu zehn Jahre an.

3.3 Bausteine zur Implementierung von Diversity Management

Unabhängig davon, von wem die Initiative ausgeht, bildet die Entwicklung einer passenden Informations- und Kommunikationsstrategie immer einen zentralen Baustein im Prozess der Implementierung von Managing Diversity: „Nur eine offensive Kommunikation kann die Dinge in die notwendige Bewegung bringen, Kommunikation ist Vehikel und Treibsatz für Veränderung zugleich“ (Doppler 2003, S. 26). In diesem Sinne ist für eine Diversity-Strategie eine kohärent formulierte Vision von zentraler Bedeutung, wobei diese wiederum auf präzisen Begrifflichkeiten und Begriffsklärungen aufbauen muss: was bedeutet Vielfalt, was bedeutet Chancengleichheit, was bedeutet multikulturell? Gerade im Fehlen einer konsistenten Argumentation liegen meines Erachtens gegenwärtig die größten Defizite in der Umsetzung von Gender-Mainstreaming: nicht selten werden Begriffe unpräzise benutzt und beispielsweise Gleichberechtigung mit Gleichstellung verwechselt, Chancengleichheit auf Chancengleichheit von Frauen reduziert, Geschlechterpolitik durchgehend als Frauenpolitik kommuniziert.

Klassische Instrumente zur Information über Managing Diversity und zur Sensibilisierung für den Umgang mit Unterschieden bilden Informationsveranstaltungen, Trainings, Workshops, aber auch Seminare der Fort- und Weiterbildung. Kommunikation ist aber nicht nur Sprache, jede Handlung ist zugleich Kommunikation (Watzlawick u.a. 2000). Aber gerade unsere abendländische Kultur zeichnet sich dadurch aus, dass sie dem non-verbalen – emotionalen – Aspekt von Kommunikation einen sehr geringen Stellenwert zugesteht. Insbesondere dieser non-verbale Aspekt (Mimik, Stimme, Körperhaltung) der Kommunikation verleiht bzw. nimmt einer Botschaft einen großen Teil ihrer Glaubwürdigkeit (Satir 2004, S. 131). In dieser non-verbalen Dimension der Kommunikation der Akteure, die Managing-Diversity-Strategien entwickeln und umsetzen, muss sich die Ernsthaftigkeit des Unterfangens widerspiegeln. So muss die Spitze der Organisation das Konzept ebenso „leben“, wie etwa die Teilnehmenden eines Diversity-Trainings nach dessen Durchführung. Denn an der Veränderung ihres Verhaltens wird der „Erfolg“ eines Trainings gemessen, damit steigt oder fällt die Bereitschaft der Anderen, auch einmal an einer solchen Veranstaltung teilzunehmen.

Je nach Organisationstyp und vorherrschender Organisationskultur werden wohl unterschiedliche Wege zur institutionellen Ausgestaltung der Implementierung von Managing Diversity eingeschlagen werden: so haben beispielsweise die Ford AG und die Deutsche Lufthansa zentrale Di-

versity-Einheiten eingerichtet bzw. Diversity-Verantwortliche benannt. Im Falle der Ford AG sind zudem Arbeitsgruppen eingerichtet worden, die zu unterschiedlichen Aspekten von Diversity – Geschlecht, Work-Life-Balance, sexueller Orientierung u. a. – Strategien entwickeln. Die Kommune Upsala hat eine Beauftragung benannt, in der AWO-Bundesgeschäftsstelle wurde eine Diversity-Arbeitsgruppe eingerichtet. Abgestützt werden kann die Implementierung von Diversity Management zudem durch verbindliche Regulierungen wie beispielsweise einer Betriebsvereinbarung zum partnerschaftlichen Verhalten am Arbeitsplatz, wie sie im Jahr 2002 bei der Ford AG in Kraft getreten ist. Im Bereich der öffentlichen Verwaltung denkbar ist die Entwicklung eines entsprechenden Berichtswesens. Die Verpflichtung auf das Ziel einer gleichwertigen Vielfalt sowie die Verpflichtung auf Teilnahme an entsprechenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen kann im Bereich nicht-öffentlicher Einrichtungen zudem Bestandteil von Arbeitsverträgen und Stellenbeschreibungen sein. Im Bereich der öffentlichen Verwaltung könnte interkulturelle Kompetenz als Baustein der Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiter-Beurteilung und damit als Leistungskriterium bei Beförderungen bestimmt werden.

4. Diversity bedeutet nicht Beliebigkeit

Kein Diversity-Ansatz kommt umhin zu definieren, welche Kulturmuster zu welcher Zeit an welchem Ort angemessen sind, aber auch welche Kultur- und Lebensmuster generell als unerwünscht gelten (Döge 2008, S. 98ff.). Was aber soll hier als Maßstab gelten?

Als eine erste Orientierungsgröße zur Beantwortung dieser Fragen und der Definition generell unerwünschter Lebens- und Kulturmuster könnte die Charta der Menschenrechte der UN fungieren, die diejenigen Muster als nicht wünschenswert definiert, welche die körperliche und seelische Unversehrtheit verletzen. Die UN-Charta könnte auch von daher einen verbindlichen Werte-Rahmen von Diversity-Strategien bilden, da sie von fast allen Kulturen der Welt anerkannt ist – ihre konkrete Umsetzung im Alltag steht auf einem anderen Blatt und darf nicht als Maßstab für ihre Tauglichkeit gesehen werden. Weitergehende Kriterien, die auch nicht-menschliche Wesen berücksichtigen und somit an die Überlegungen zu Beginn dieses Kapitels anschließen, werden etwa aus buddhistischer Perspektive oder aus der Perspektive des negativen Utilitarismus formuliert: ihnen zufolge sind diejenigen Lebens- und Kulturmuster generell abzulehnen, die das Leiden von Lebewesen mit Bewusstsein vergrößern, bzw. das Leiden von Lebewesen vergrößern, die zum Leiden fähig sind.

Gleichgültig wie sich davon ausgehend ein Diversity-Rahmen im Konkreten gestaltet, er wird auch die Herstellung von Distanz, die Distanzierung von Lebens- und Kulturmustern, die unerwünscht sind, da sie nicht dem vereinbarten Rahmen entsprechen, beinhalten. Wie aber soll dann mit den „Anderen“, also gewissermaßen mit der „Out-Group“, mit den Trägerinnen und Trägern der unerwünschten Lebens- und Kulturmuster – etwa einem pädophilen Triebtäter – umgegangen werden? Darf ihnen Leiden zugefügt werden?

Dies sind mit Sicherheit nicht alle Fragen, die im Prozess der Umsetzung von Diversity-Strategien auftauchen und zu beantworten sein werden. Jedoch machen sie eines deutlich: Diversity-Prozesse in Gruppen und Organisationen – wenn sie nicht zu simplen Marketing-Strategien verkommen – werden immer tief greifende individuelle und organisationale Reflexionsprozesse anstoßen und damit schon „Normalität“ verändern.

Literaturverzeichnis

Aronson, E. (1994): Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluss. Heidelberg, Berlin, Oxford.
 Bock, G. (1997): Ganz normale Frauen. Täter, Opfer, Mitläufer und Zuschauer im Nationalsozialismus. In: Heinsohn, K./Vogel, B./Weckel, U. (Hg.): Zwischen Karriere und Verfolgung. Handlungsräume von Frauen im nationalsozialistischen Deutschland, Frankfurt am Main, New York, S. 245-277.
 Cox, T. (1994): Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research & Practice. San Francisco.
 Cox, T. Jr. (2001): Creating the Multicultural Organization. A Strategy for Capturing the Power of Diversity, San Francisco.
 Döge, P. (2008): Von der Anti-Diskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden. Göttingen.
 Doppler, K. (2003): Der Change Manager. Sich selbst und andere verändern – und trotzdem bleiben, wer man ist. Frankfurt am Main, New York.
 Hansen, G. (2005): Die Förderung der Vielfalt in der Stadt Uppsala. In: Verein für soziale Arbeit und Kultur Südwestfalen e.V. (Hg.): Vielfalt ein Weg! Diversity und Antidiskriminierung in Verbänden, öffentlicher Verwaltung und Unternehmen, Dokumentation einer Fachtagung am 12. Mai 2005 in Düsseldorf, Siegen, S. 18-22.

Hansen, K.P. (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen, Basel.
 Hartmann, M. (1999): Noch immer erneuert sich die Wirtschaftselite aus dem eigenen Milieu. Eine Untersuchung über die Herkunft von Spitzenmanagern in Deutschland, England, Frankreich und den USA. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 263, S. 8.
 McCall, L. (2001): Complex Inequality. Gender, Class and Race in the New Economy. New York, London.
 Pagel, M./Mace, R. (2004): The cultural wealth of nations. In: Nature, Nr. 428/18. März 2004, p. 275-278
 Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
 Satir, V. (2004): Kommunikation - Selbstwert - Kongruenz. Konzepte und Perspektiven familien-therapeutischer Praxis. Paderborn.
 Schein, E.H. (2003): Organisationskultur. Bergisch Gladbach.
 Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
 Wagner, U./van Dick, R./Zick, A. (2001): Sozialpsychologische Analysen und Erklärungen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Jg. 32/H. 2, S. 59-79.
 Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern.

■ **Dr. Peter Döge**, Mitgründer und Mitglied des geschäftsführenden Vorstands des Instituts für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung e.V. (IAIZ), E-Mail: pd@iaiz.de

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung - Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

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

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst. Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken. Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt. An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.



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

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

Birgit Behrens*Birgit Behrens*

Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen

1. Interkulturelle Dimensionen in der Hochschullehre

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalität und Interkulturalität der deutschen Hochschulen entsteht der Bedarf und die Möglichkeit, neben speziellen Seminaren, die den generellen Erwerb oder Ausbau interkultureller Kompetenzen zum Ziel haben, interkulturelle Dimensionen auch in anderen – insbesondere in gesellschafts- oder humanwissenschaftlichen – Seminaren einzubeziehen. Allerdings gelingt dies nicht immer in der notwendigen Tiefe und Differenzierung. Hierzu ein Beispiel: Eine Kollegin erzählte mir im vergangenen Semester, wie sich ihre Seminargruppe völlig unvorbereitet beim Thema „XY“ zerstritten hatte. Kulturelle Differenzen in Bezug auf das Thema seien in der vorangegangenen Seminarstunde von einer Studentin angesprochen worden. Der darauf folgende Wortwechsel endete in einer für alle als unbefriedigend erlebten, polarisiert geführten Diskussion. Während die eine Gruppe Studierender Migranten und Migrantinnen im Allgemeinen unterstellte, dass ihre kulturelle Differenz Ursache für das in der Seminarstunde diskutierte Problem sei, wurde diese Einschätzung von der anderen Gruppe Studierender als Vorurteil bezeichnet.

2. Intersektionalität und Reflexion kultureller Differenzen als zu vermittelnde Forschungshaltung

Hilfreicher als der Verweis auf den Vorurteilscharakter einer solchen Einschätzung – was nicht selten wie im oben genannten Beispiel zu Polarisierungen und Verhärtungen führt – scheint es mir zu sein, Studierende zu einer Forschungshaltung anzuregen, die die Mehrdimensionalität sozialer Diskriminierungs- und Marginalisierungsprozesse ernst nimmt und dabei kulturelle Differenzen einbezieht. Ein sinnvolles Werkzeug bietet die intersektionelle Analyse (vgl. hierzu etwa Crenshaw 1989, 1994; Dietze 2001, Klinger 2003, Klinger/Knapp 2000, 2005; McCall 2005). Bulbeck (1998, S. 3f.) weist mit einem Seitenblick auf die Postmoderne zu recht darauf hin, dass Individuen sich in endlos vielen Differenzen unterscheiden, dass es aber wenig sinnvoll ist, diese Differenzen alle gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Vielversprechender sei es, bei den politisch wirksamsten Differenzen anzusetzen, die sie neben Gender in „class, race/ethnicity, sexuality and, more recently, age“

(Bulbeck 1998, S. 3) ausmacht. Im deutschen Kontext wird als Ausgangsmodell die Trias Geschlecht - Kultur/Ethnizität - Klasse/Schicht vorgeschlagen, die wesentliche „Achsen der Differenz“ (Klinger/Knapp 2005) markieren, und die um andere Achsen, etwa Generationszugehörigkeit, körperliche Verfassung oder Sexualität erweitert werden. Dadurch kann es gelingen, gesellschaftlich dominante und auf das Individuum wirkende Ungleichheitsstrukturen sichtbar zu machen, die in Wechselwirkung miteinander und mit möglichen kulturellen Differenzen stehen. Eine Grundannahme intersektioneller Überlegungen ist es, dass diskriminierende Wirkungen sozialer Strukturierungen und ihrer sozialen Dynamisierungen sich durch quer verlaufende soziale Stratifikationsprozesse auswirken. Das Modell der Strassenkreuzung, englischsprachig: die „Intersection“, bildet die ursprüngliche Denkfigur (Crenshaw 2000). Allerdings gilt es, diese zweidimensionale Kreuzung in das Bild eines mehrdimensionalen Raums zu übertragen, um den verschiedenen Ungleichheitsdimensionen und ihrer Verwobenheit gerecht zu werden.

Gleichzeitig gilt es, bei der Einbeziehung kultureller Differenzen zu berücksichtigen, dass Menschen in ihrer biographischen Entwicklung vielen Einflüssen ausgesetzt sind, sie die zu unterschiedlichen Gelegenheiten erlernten kulturellen Verhaltensmuster situationsabhängig aktivieren und dabei durchaus zwischen „Tradition“ und „Moderne“ pendeln, möglicherweise beides vermischen oder Neues kreieren (Habermann 1999, S. 158) oder gar nicht in Dichotomien dieser Art verortet werden können.

Eine solche Forschungshaltung verweist auf die Mehrdimensionalität sozialer Diskriminierungs- und Marginalisierungsprozesse unter Einbeziehung möglicher, als dynamisch zu verstehender kultureller Differenzen. Mit anderen Worten: statistisch nachweisbare Differenzen etwa im Grad der Bildungsabschlüsse, der Ausbildungsquote, der Erwerbstätigkeitsquote oder im Einkommen können mit unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen zu tun haben, die mit kulturellen Differenzen verwoben sind. Vermeintlich kulturspezifisches Verhalten kann vor diesem Hintergrund auch als Reaktion auf Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen verstanden werden.

Intersektionalität unter Einbeziehung dynamisch verstandener kultureller Differenzen als Forschungshaltung kann zu einer sich öffnenden Methodologie beitragen, die dem Anspruch nach auf einen immer vorläufigen Ansatz in der Entwicklung methodologischer Zugänge verweist. Übertragen auf die Seminarstunde bedeutet dies, dass gemeinsam auf

die Suche gegangen werden sollte, welche Faktoren bei dem in Frage stehenden Problem Einfluss haben könnten. Mit diesem Perspektivwechsel erhält kulturelle Differenz seinen Platz innerhalb eines relationalen, dynamischen und kontextabhängigen Ungleichheitssystems, ohne zu einer starren Denkfigur zu werden.

3. Zum Beispiel: Das Bild von Migrantinnen

Ein Beispiel liefert das aus dem Alltagswissen übernommene Bild von Migrantinnen, das sich auch in so manchem Hochschulseminar zäh hält. So erklären Studierende mit einem deutschen Hintergrund die im Vergleich zu deutschen Frauen zunehmend geringere Erwerbsquote von Migrantinnen, insbesondere von Migrantinnen aus der Türkei, gerne als kulturelle Differenz, genauer: als Ergebnis häuslicher patriarchaler Verhältnisse aufgrund derer Migrantinnen sich eher und biografisch früher auf die Rolle der Hausfrau und Mutter beschränkten. Damit bewegen sie sich in einem verbreiteten gesellschaftlichen Diskurs, in dem vergessen worden ist, dass eingewanderte Frauen im Vergleich zu einheimischen Frauen in Deutschland bis Ende der 1970er Jahre überdurchschnittlich häufig im formellen Arbeitsmarkt integriert waren, ihre Interessen als Arbeiterinnen in deutschen Betrieben wahrnahmen und sich an Protesten und Streiks beteiligten. Der Einfluss der im Zuge des Anwerbestopps erlassenen ausländerrechtlichen Bestimmungen, zu denen das Versagen einer Arbeitserlaubnis und eines eigenständiges Aufenthaltsrechts für nachgezogene Ehefrauen ebenso gehörte wie die Möglichkeit, die eigene Arbeitserlaubnis an den nachgezogenen Ehemann abzutreten (vgl. zusammenfassend Huth-Hildebrandt 2002), werden in diesem Zusammenhang genauso wenig einbezogen, wie die Tatsache, dass mit zunehmender gesamtgesellschaftlicher Arbeitslosigkeit Mechanismen des Ausschlusses von Migrantinnen um so stärker greifen (vgl. stellvertretend die Ausbildungssituation von Migrantinnen in Granato 2005, 2004 und Granato/Ulrich 2006 sowie für den Bildungsbereich Auernheimer 2006). Huth-Hildebrandt (2002) weist nach, dass eine intensive öffentliche und wissenschaftliche Beschäftigung mit den häuslichen Lebensbedingungen von Migrantinnen genau zu der Zeit einsetzte, in der die Arbeitsplätze knapp wurden und Massenentlassungen anstanden. Verstärkt wurde diese Sicht auf Migrantinnen als Opfer patriarchaler Verhältnisse in ihren häuslichen Beziehungen auf wissenschaftlicher Seite auch dadurch, dass bis Ende der 1980er Jahre die Grundlagen für diese Zuschreibungsprozesse hauptsächlich durch Beschreibungen und Informationen aus vorwiegend sozialpädagogischen Betreuungs- und Beratungsbereichen geliefert wurden, deren Schlüsse unzulässigerweise auf die Gesamtheit der Migrationspopulation übertragen wurden. Obwohl mittlerweile zahlreiche andere Forschungen vorliegen, hat sich das damals entstandene Bild als Alltagswissen konserviert (vgl. Mansfeld 1998).

Anregung zu einer intersektionellen Forschungshaltung kann im Falle der Reproduktion dieses aus dem Alltagswissen übernommenen Bildes von Migrantinnen bedeuten, die Studierenden dazu anzuregen, auf die Suche zu gehen nach den vielfältigen Ursachen von Erwerbslosigkeit. Hilfreicher als der moralische Hinweis auf den Vorurteilscharakter des reproduzierten Bildes ist es, gemeinsam auf die Suche zu

gehen danach, welche Interessen hinter solchen Bildern stecken und warum diese Bilder so wirklichkeitsmächtig sind. Hierzu gehört sowohl die gesellschaftliche Instrumentalisierung als auch die Funktion der Selbstentlastung, die ein solches Bild gerade in sozialen Studienfeldern oftmals erträglicher macht als die Reflexion der Tatsache, dass die Eigengruppe eine gesellschaftlich bevorzugte Position einnimmt.

4. Balanceakt im Umgang mit kulturellen Differenzen als Gebot hochschuldidaktischer Arbeit

Die Einbeziehung kultureller Differenzen in die hochschuldidaktische Arbeit bleibt ein Balanceakt. Auf der einen Seite müssen kulturspezifische Besonderheiten wahrgenommen werden. Es müssen Wege erprobt werden, Sichtweisen aus einem anderen, kulturell differenten Blickwinkel zu erproben und als gleichwertige Interpretation sozialen oder gesellschaftlichen Handelns zu reflektieren. Auf der anderen Seite bleibt die Gefahr, dass mit kulturellen Zuschreibungen Stereotypisierungen einhergehen. Schnell werden trotz Grundlage eines differenzierten Textes in der Seminarstunde Verallgemeinerungen zum Diskussionsgegenstand. Fehlt es den meist überwiegend deutschen Studierenden an Einbindungen in reale interkulturelle Netzwerke, haben es Widersprüche, Brüche oder Mehrdeutigkeiten schwer, verbalisiert zu werden. Geboten ist hier eine Haltung, die verdeutlicht, dass Menschen in ihrer biographischen Entwicklung vielen Einflüssen ausgesetzt sind. Sie aktivieren die zu unterschiedlichen Gelegenheiten erlernten kulturellen Verhaltensmuster situationsabhängig und pendeln dabei durchaus zwischen „Tradition“ und „Moderne“. Möglicherweise vermischen sie beides oder kreieren Neues oder können gar nicht in Dichotomien dieser Art verortet werden. Sie reflektiert die gesellschaftliche Zementierung und Hierarchisierung von kulturellen Differenzen. Die Praxis zeigt, dass eine solche Reflexion vorgebrachter Verallgemeinerung ebenso wie das Benennen eines möglichen Einflusses kulturell differenter Sichtweisen in der Seminardiskussion nicht der Minderheit der anwesenden Studierenden mit Migrationshintergrund überlassen werden kann, sondern dass hier situationsangemessene Signale von der Seminarleitung erwartet werden, was entscheidend zu einem Klima der „Gleichheit und Anerkennung“ (Auernheimer 1999) beiträgt.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (1999): Interkulturelle Bildung als politische Bildung. In: Politisches Lernen, Heft 3/4, S.57-71.
- Brah, A./Phoenix, A. (2004): Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. In: Journal of International Women's Studies 5, pp. 75-86.
- Bulbeck, C. (1998): Re-Orienting western feminism: Women's diversity in a postcolonial world. Cambridge.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139-167.
- Crenshaw, K. (1994): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Fineman, M./Mykitiuk, R. (Hg.): The Public Nature of Private Violence, New York, S. 93-118.
- Dietze, G. (2001): Race Class Gender. Differenzen und Interdependenzen am Amerikanischen Beispiel. In: Die Philosophin 23. Gender Studies und Interdisziplinarität, S. 30-50.

- Granato, M. (2005): Berufliche Bildung junger Menschen mit Migrationshintergrund sichern. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). Bonn.
- Granato, M. (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Kurzeexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Bonn.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2006): Schiefen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden, S. 103-121.
- Granato, M./Ulrich, J. G. (2006): "Also was soll ich machen, damit die mich nehmen?" - Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung/Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund - Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn, S. 30-50.
- Huth-Hildebrandt, C. (2002): Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts. Frankfurt.
- Klinger, C. (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun, Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.) Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, S. 14-48
- Klinger, C./Knapp, G.-A. (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Transit – Europäische Revue. Heft 29.
- Klinger, C./Knapp, G.-A. (2000): Achsen der Differenz – Strukturen der Ungleichheit. In: Becker-Schmid, R./Knapp, G.-A.: Feministische Theorien zur Einführung, Hamburg.
- Knapp, G.-A. (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien, Jg. 23, Heft 1, S. 68-81.
- Lenz, J. (1995): Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit. In: Regina BBecker-Schmid, R./Knapp, G.-A.(Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 19-46
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 215-230.
- Mansfeld, C. (1998): Fremdenfeindlichkeit und Fremdenfreundlichkeit bei Frauen: Eine Studie zur Widersprüchlichkeit weiblicher Biographien. Frankfurt a.M.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society, Vol. 30/No. 3, pp. 1771-1800.
- Wetterer, A. (1994): Professionalisierung, soziale Schließung und berufsspezifische Konstruktion von Geschlecht. In: Stein, R./ Wetterer, A. (Hg.): Studierende und studierte Frauen. Ein Ost-West-Deutscher-Vergleich, Kassel, S. 21-46.
- Wetterer, A. (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktionen. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz.

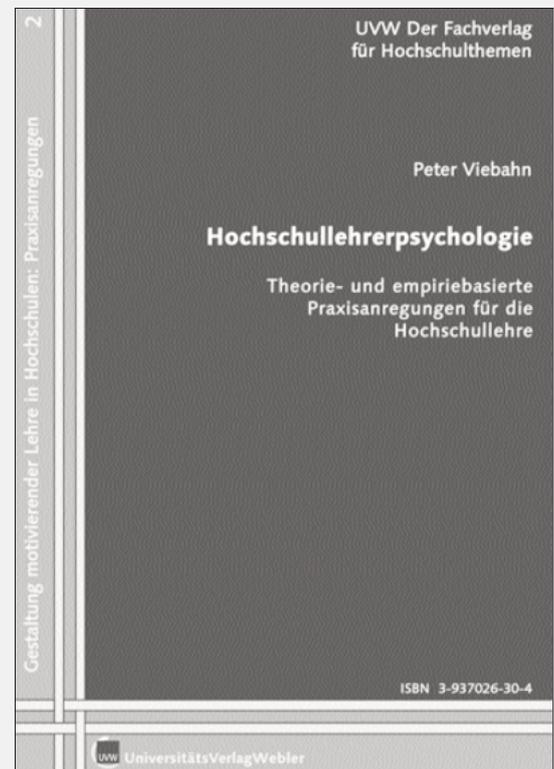
■ Dr. Birgit Behrens, Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsmarktstrukturförderprogramm EQUAL, Universität Osnabrück, E-Mail: birgit.behrens@uni-osnabrueck.de

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,
 Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro



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

Nicholas Walters



Nicholas Walters

The death of multiculturalism? - Integration, assimilation and new identities*

This paper raises some questions about the relationship between the concepts of multiculturalism, integration, assimilation and emerging identities in the United Kingdom.

Over the last ten years the University of Surrey has been actively involved in service provision, policy and research about migrants, refugees, asylum seekers and minority ethnic groups. This is part of an educational tradition particular to the UK, which reflects a responsibility of Universities to the local community. This "Extramural" tradition goes back into Victorian times, and traditionally provided University level teaching delivered in local communities. This local intervention included research and development which in turn has led to participation in a wide range of European Union transnational programmes addressing integration.

Our first attempt, in 1997, to unravel and understand the situation was through traditional research into employment levels among refugees and asylum seekers. This was in north London. The work confirmed an unemployment rate of up to 80%. Other research has confirmed these disproportionately high levels of unemployment. Although the national general employment rates are still high and the national economy still performing well, the 60% unemployment figure for refugees (from the British Refugee Council) is judged as seriously low. It is generally accepted that migrants do proportionately poorer in terms of gaining qualifications, graduate employment, accessing the labour market and accessing good housing. There are many individual exceptions to this, but migrants are a recognised social exclusion target group.

This alarming situation prompted us to try to devise more appropriate programmes and interventions. Advice and guidance work was developed on a one to one basis to help secure access to further education, training and to the labour market. Experience from this work showed that many refugees were highly qualified in their countries of origin and motivated to learn and work in the UK, but employers and mainstream educators found it difficult to assess such people's potential and they were perceived as a risk. Overcoming these barriers remains a slow process.

From this experience, we discerned that a number of key elements were missing in the standard UK analysis behind migrant policies. One was the importance of Refugee Community Organisations (RCOs) in the UK and this cannot be ignored in any policy or strategy. The UK does not have an

overall official national strategy of integration, and yet locally there are very many community organisations responding to integration issues. These are often based on countries of origin and form an intricate network of support, particularly in inner London. It is here where the refugee or asylum seeker often makes first contact with society once entry requirements have been met. This led to our developing work to support the capacity of these largely voluntary organisations, particularly by building their capacity to deliver advice, guidance and counselling to their own community. New training curricula were developed and piloted (Combating Social Exclusion, www.surrey.ac.uk/Education/info.htm).

Other work was developed alongside this including research and development programmes about accreditation, refugee mentoring training, minority ethnic business support, and mainstreaming refugee services. Research was also undertaken with the Gypsy community, examining the potential impact of Information Technology on traditional Gypsy working patterns (Daly, Townsend and Walters, 2002). Gypsy communities are perhaps the most ignored in the integration discourse. The most recent was developing training materials on European values for Third Country Nationals living in the EU. Of growing importance is the development of effective evaluation methodologies for projects and inventions involved with migrants and integration.

To understand the development of UK policies, it is necessary to dig deep into the culture of the UK. There are two strands of attitudes that lie behind work in the UK. The first is the essentially insular tradition of the UK, which rests on clearly defined national boundaries. While we continue to debate what is essentially "British", in the context of political devolution in Wales and Scotland, it is geographically clear where they are! An imperial past still has influence, particularly on attitudes to those outside the UK. Nationalism can be played on by the extreme right wing, but the context of lost empire reduces its popular potency. The British are used to engaging with people outside their territo-

* Der nachfolgende Beitrag ist dem Konferenzband „Die kulturelle Integration der Immigranten. Herausforderungen und Dilemma“ entnommen, der 2007 vom Institut für Politologie der Kardinal Stefan Wyszyński Universität in Warschau und der Konrad-Adenauer-Stiftung in Polen herausgegeben wurde. Die enthaltenen Zeitangaben beziehen sich auf das Konferenzdatum (25. Oktober 2006).

rial boundaries. The second strand is related to its class structure. This has led a tradition of liberal paternalism. The British see themselves as supportive of "the underdog" and want to see fair play. This leads to genuine concern for those with real need, and this is reflected in the political rhetoric of both the right and left wing.

The lack of formal integration structures has been problematised by the failure of reception bureaucracy, and the Home Office Immigration Services have been unable to handle the volume of applications for entry. Recently this key organisation has been judged as "unfit for purpose". The service is now only just beginning to address the difference between refugees and those seeking asylum under the 1951 Geneva Convention, and those who are looking for work and those invited to work in the UK who are filling skill gaps in the labour market. The issue of illegal migrants has assumed a high place on the political and media agenda. There are by definition no figures. Deportation is hugely problematic. The formal reception systems in the UK are front-loaded. After minimal formal initial reception, support quickly falls away, and this is then taken up by the RCOs. Little, if any, policy attention is given to emigration, return or voluntary repatriation.

Alongside the policy development about immigration, the UK can claim a long history of policy concern about combating racism and xenophobia. This has certainly changed popular attitudes and behaviours for the better in the UK and the work of the Commission for Racial Equality (CRE) has enjoyed an international reputation. It is possible to sketch an historical process of practice in the UK from the 1950s. In the booming economy of post war Britain, labour was needed and active immigration was encouraged from the Caribbean and the Indian sub-continent. Race relations became increasingly difficult and examples of overt racism were commonplace. Racial prejudice lay behind civil unrest and riots, often triggered by poor policing practices. The migrant demand was for equality of access to work. In the booming economy of post-war Britain, labour was needed and active immigration was encouraged from the Caribbean and the Indian sub-continent. Race relations became increasingly difficult and examples of overt racism were commonplace. Racial prejudice lay behind civil unrest and riots. The migrant demand was for equality of access to work. This changed into a phase of recognition of migrant identity where differences were described as "multicultural", based on equal respect. "Diversity" was celebrated. Analysis concentrated on the idea of diversity, with equal opportunity to participate, as its strategy.

This concern has led to the further development of multicultural concepts and policy. Until very recently this was widely accepted. Indeed the British, imperialistic as ever, were happy to hold up multiculturalism to the EU, and to anyone else who would listen, as a model of good practice. There has been a sea change, so what has happened? Our confidence in multiculturalism is questioned. Last September, Trevor Philips, Director of CRE, fired a warning shot on multiculturalism in the wake of the London terrorist attacks in July 2005. Addressing the issue of disaffected and marginalised minority ethnic communities he said,

"This is not only, or even principally, about Muslims. But the aftermath of 7/7 forces us to assess where we

are. And here is where I think we are: we are sleepwalking our way to segregation. We are becoming strangers to each other, and we are leaving communities to be marooned outside the mainstream.

We could have a different future. But if we want that different future, we have to put policies and programmes in place to stop the drift towards disaster. If we don't, two things will happen.

First, when the hurricane hits – and it could be a recession rather than a natural disaster, for example – those communities are set up for destruction.

And second, even if there is no calamity, these marooned communities will steadily drift away from the rest of us, evolving their own lifestyles, playing by their own rules and increasingly regarding the codes of behaviour, loyalty and respect that the rest of us take for granted as outdated behaviour that no longer applies to them. We know what follows then: crime, no-go areas and chronic cultural conflict."

We have the chance to prevent this happening; but we have to act now. We have a vital duty: to make sure that, insofar as it lies in the hands of our own communities, we are a safer society, not just next week, or next year, but in the next generation and the one after that."

The warning about sleepwalking into a segregated society dates from just a year ago. The questioning of multiculturalism has rocketed to the top of political and media attention since then. I believe less fuelled by events in the US (Philips 2005), but by an increasing anxiety over domestic terrorism. The UK now has its own suicide bombers and these are Islamic, extremist, and fundamentalist. The UK 7/7 suicide bombers were British and British born citizens and not immigrants. The questioning of the future of multiculturalism is being fuelled by a new xenophobia and, particularly Islamophobia. We now have crises over segregated housing and ghettos, black on black violence, uncertainty about exclusiveness in faith schools, concerns over freedom of speech, and, in the last weeks, a vigorous debate has opened up on wearing Islamic veils and their alleged contribution to community segregation.

At a press conference only last week (Daily Telegraph 2006), Tony Blair, said, when questioned about the Muslim veil, "It is a mark of separation and that is why it makes other people from outside the community uncomfortable. No one wants to say that people don't have the right to do it. That is to take it too far. But I think we need to confront this issue about how we integrate people properly into our society."

Let us return to the notion of multiculturalism. Kenan Malik, 2006, accurately describes the problem.

"Part of the problem is that discussions of multiculturalism confuse descriptions and prescriptions. The term 'multicultural' has come to define a society that is perceived as particularly diverse, usually as a result of immigration. It has also come to define the policies necessary to manage such diversity. The concept of multiculturalism, in other words, has come to embody both a description of a society and a prescription for managing that society. Multiculturalism is both the problem and the answer, and this is highly problematic when it comes to policy-making.

There is a second and equally troubling confusion: between the concept of multiculturalism as lived experience and multiculturalism as a political process or ideology. When most people say that multiculturalism is a good thing what they mean is the experience of living in a society that is less insular, less homogenous, more vibrant and cosmopolitan than before. And in that sense Britain is a much richer place for the impact of mass immigration."

Multiculturalism's claim is that it recognises respects and celebrates diversity. Policy has indeed funded this diversity, and, more problematically, funded specific minority ethnic groups. If this diversity is then identified on grounds of religious ideology rather than ethnicity, and these divisions are politicised, then multiculturalism itself is proving to be a problematic policy process, as differences are then divisions. This problem is exacerbated where particular faith based ideology declares itself as rightly in conflict with society, which then justifies hostility, loss of social cohesion and, in extreme cases, acts of terrorism. While in the UK the results of these processes are now more evident, there is too little actual policy analysis. Politicians call for "sensitive" debate about difficult issues, but so far fail to address the root causes of the concern, all too often for fear of losing party political support in the UK middle ground. Multicultural diversity is in danger of promoting division. For new policy development, we need to consider that "diversity" and "division" are not synonymous and that "equality" does not mean "the same".

These are examples of problematic phenomena that the UK is facing, but, underlying this, is a concept of integration that is somewhat different from other Member States. Indeed, until now, the word "integration" was much less used in the UK than in other EU Member States. "Integration" is used as a polite and politically correct word for liberal assimilation. It assumes a homogenous and fixed culture into which people can be inserted. This is perhaps the biggest challenge to immigration policy in the UK. There is much, often populist, debate about promoting "British" shared values. New British citizenship tests have been introduced. The national law is seen as paramount—"the Law of the Land" and behind this is the idea that there is some norm that everyone must respect. Integration as a concept is as equally problematic as multiculturalism. We have no understanding of what being "British" actually means! We can describe some stereotypes, many of which may have some truth in them, or we can point to historical records, but this is far from day to day life in the UK. I want to argue that any policy that is based in an insertion of immigrants into an assumed notion of a fixed cohesive British society is bound to fail. We do not and cannot know what "British Society" actually is. The society living in the UK, or in any other Member State, is itself fluid changing and developing, and so in a state of flux.

The fluidity of society is real. "Immigrant" is an umbrella term from people coming to settle in the UK. They stay may be long term or very short, for example, until the cessation of hostilities in their country of origin. How people are categorised is very problematic. Our current entry regulations do not work. The House of Lords Select Committee have recorded that the largest number of illegal migrant workers in the UK is from the USA. I cannot find this reported

anywhere in the media. The EU Single Market has recently resulted in large scale migration of Polish people to the UK. Those with jobs to fill skill shortages in the UK are welcome as are those with capital to invest. The development of categories and quotas, although politically popular with the right wing, are destined to fail as a mechanism for controlling migration.

It is important to note that the UK does not have a written Constitution. Its legal system relies heavily on precedent and case law. Day to day living operates on the bases of the processes on tradition and "mores" rather than national regulation. Commentators are seeing a Human Rights Approach as an increasingly important perspective for future policy development. The EU Treaty of Amsterdam, (1997) and the UK Human Rights Act, (2000) underpin this (www.liberty-human-rights.org.uk). Discrimination is seen as the key problem in integration. While a focus on "rights" is proving problematic both for politicians and for the judiciary, perhaps the most positive development in this is the focus away from the idea of national towards human identity. Identities that depend solely on ethnicity or on nationality are problematic. New dual and multiple identities are emerging, such as "the British Muslim". The challenge to new policy is that it finds a way to respond to these new identity developments, which in fact reflect the actual experience of those living in the UK today. This will be a radical challenge and it will not be effectively met by repositioning or re-branding former failed policy.

What is emerging now is a new public debate from a range of different discourses, all of which have at least some relevance to addressing integration. The human rights discourse focuses on anti-discrimination measures, the social exclusion discourse is responding to poverty and unemployment. The anti-racist discourse is addressing identity and xenophobia. Lifelong Learning concentrates on post initial training and the knowledge society, while regeneration has an agenda of economic development and work life balance. There is too a growing awareness about the need to address issues of both national and European citizenship. This is a rich soup of debate which can inform effective integration policy, but as yet it is not coherently developed, despite New Labour's rhetoric of promoting "joined-up thinking". This is, I believe, "where we are" in the UK.

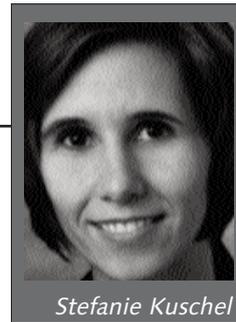
Bibliography

- Combating Social Exclusion*: www.surrey.ac.uk/Education/info.htm.
Daily Telegraph: 18th October, 2006, London.
 Daly J./Townsend L./Walters N. (2002): Reflections from Gypsy and Traveller Sites in the United Kingdom. *Lifelong Learning in Europe*, Vol. VII/No. 3.
 House of Lords Select Committee on the European Union: A Common Policy on Illegal Immigration, Session 2001-02, The Stationery Office, London.
 Liberty: www.liberty-human-rights.org.uk.
 Malik K. (2006): CRC Policy Conference. www.community-relations.org.uk.
 Philips T. (2005): After 7/7: Sleepwalking to segregation. www.cre.gov.uk.

■ Nick Walters, Department of Political, International and Policy Studies, non-stipendiary priest in the Anglican Diocese of Guildford, E-Mail: N.Walters@surrey.ac.uk

Stefanie Kuschel, Amina Özelsel, Frank Haber,
Anja Jungermann & Ulrich Kühnen

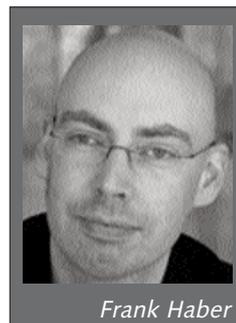
Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen: Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-Schulung



Stefanie Kuschel



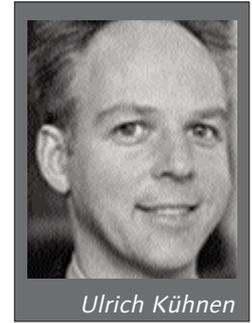
Amina Özelsel



Frank Haber



Anja Jungermann



Ulrich Kühnen

Vor drei Jahren startete ein Pilotprojekt an der Jacobs University Bremen, in dem internationale Studierende in intensiven Multiplikatoren-Schulungen zu Tutoren¹ ausgebildet wurden und anschließend ehrenamtlich interkulturelle Seminare für Studierende durchführten. Die Seminare sollten zum einen den Studierenden ihren Beginn an einer internationalen Universität erleichtern und zum anderen diese dazu befähigen, konstruktiv mit den vielfältigen kulturellen Unterschieden auf dem Campus umzugehen. Die durchgeführten Seminare veränderten nachhaltig das Klima auf dem Campus und erhielten sehr positives Feedback. Viele der früheren Teilnehmer engagierten sich in nachfolgenden interkulturellen Projekten als überzeugte Tutoren auf dem Campus, aber auch darüber hinaus. Um möglichst viele Studierende zu erreichen (im letzten Jahr nahmen insgesamt 95% aller Studienanfänger an den angebotenen Seminaren teil), wurden in den Seminaren schwerpunktmäßig Inhalte mit einem direkten Bezug zum studentischen Alltag behandelt. Dazu wurden in ausführlichen Interviews vorab typische Situationen erhoben, in denen sich die internationalen Studierenden Schwierigkeiten in ihrem Studium oder in ihrem Alltag gegenübersehen. Die umfassende Bedarfsanalyse, in der Studierende, Alumni, Dozenten, Verwaltungsmitarbeiter sowie ehrenamtliche Mitarbeiter der Universität befragt wurden, legte dabei einen besonderen Seminarbedarf hinsichtlich kulturell unterschiedlicher Lehr- und Lernstile offen. Neben den Ergebnissen der Bedarfsanalyse basierte die Konzeption der Seminare auf der Annahme, dass ein erfolgreiches Leben und Arbeiten in einer multinationalen Umgebung die Entwicklung von sogenannten *Metakompetenzen* voraussetzt. Bei diesen handelt es sich um übergeordnete kognitive und verhaltensbezogene Fähigkeiten, die es den Personen ermöglichen, ihr eigenes Verhalten und Erleben so zu analysieren und das eigene Handlungsrepertoire so zu erweitern, dass ihnen eine kultursensible Einigung auf gemeinsame Ziele und Verfahren mit

Mitgliedern aus anderen Kulturen gelingt (vgl. Bennett 1993a, 1993b; Thomas/Zeuschel 2003). Damit nahm die Förderung der Eigenreflexion und die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit unsicheren Situationen eine zentrale Rolle in den Seminaren ein. Im Folgenden wird deren Einbettung, Rahmenbedingungen und Ziele näher dargestellt.

1. Die Idee zum Projekt: Wie alles begann

1.1 Internationale Studierende in Deutschland: Herausforderung und Ressource

Europa und insbesondere Deutschland haben sich zu einer der bedeutendsten Zuwanderungsregionen in der Welt entwickelt. Dies zeigt sich auch am Anteil internationaler Studierender an deutschen Universitäten und Hochschulen, der sich seit 1970 um das neunfache erhöht hat (Isserstedt/Schnitzer 2005). Damit gehört Deutschland mit einem Anteil von 11% zu den drei am häufigsten für ein Auslandsstudium gewählten Ländern der Welt (OECD 2005). Das Leben und Arbeiten in multinationalen Kontexten, in denen Personen aus mehreren unterschiedlichen Kulturen aufeinander treffen, stellt längst keine Besonderheit, sondern immer mehr eine Selbstverständlichkeit dar. Dennoch scheinen sich Organisationen und Institutionen noch nicht hinreichend auf diese Realität eingestellt zu haben. Als Beispiel dafür kann unter anderem die hohe Studienabbruchquote internationaler Studierender in Deutschland gesehen werden. Eine vom Deutschen Studentenwerk Berlin in Auftrag gegebene und vom Hochschul-Informationssystem (HIS) durchgeführte Studie gibt Aufschluss,

¹ Bei der Durchführung des Projekts an der Jacobs University Bremen wurden die „Tutoren“ als „Trainer“ und die beschriebenen Seminare als „interkulturelle Trainings“ bezeichnet. Da dem Trainingsbegriff des „Trainers“ häufig ein anderes Rollenverständnis als das im beschriebenen Projekt gedachte zugrunde liegt, verwenden wir hier den Begriff des „Tutors“.

warum: Neben der Studienfinanzierung nennen internationale Studierende die schwierige Kontaktaufnahme zu deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen als ihr größtes Problem beim Studium in Deutschland (Isserstedt/Schnitzer 2005; siehe auch Hiller 2006; Honolka 2005). Dies zeigt, dass ein Auslandsstudium neben Chancen auch Herausforderungen und Belastungen mit sich bringen kann. Das Einleben in eine neue Gesellschaft, das Erlernen einer neuen Sprache, die Gewöhnung an ein neues Klima und das Einfinden in ein neues Hochschulsystem erfordern starke Anpassungsleistungen, bei denen ausländische Studierende zudem nicht oder nur beschränkt auf ihr gewohntes soziales Netz zurückgreifen können. Dabei müssen sich internationale Studierende nicht nur mit einem neuen Hochschulsystem, sondern auch mit einer neuen Lernkultur auseinandersetzen. Wie auch an anderen deutschen Hochschulen hat sich an der Jacobs University Bremen eine westliche Lernkultur (sogenannte *Western Class Room Culture*) mit einem Fokus auf aktive Mitarbeit, mündliche Präsentationen, kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff und eigenständiges Arbeiten in Kleingruppen etabliert. Diese Kultur stellt sehr hohe Anforderungen an Studierende, die eine grundsätzlich andere Lernkultur kennengelernt haben (beispielsweise für Studierende aus ost-europäischen Ländern). Dabei stellt das Arbeiten und Leben in einem multinationalen Kontext nicht nur ständige Herausforderungen an die internationalen Studierenden, sondern an alle Beteiligten. Kulturell unterschiedliche Perspektiven können neben Belastungen aber auch wertvolle Ressourcen sowohl für die persönliche Weiterentwicklung als auch für die Anpassung von Organisationen im globalen Wettbewerb darstellen. Neue Perspektiven aufgrund unterschiedlicher Herangehensweisen können wichtige Impulse für die Beantwortung drängender Zukunftsfragen geben. Die Nutzung kultureller Unterschiede als Ressource setzt allerdings die Einigung auf gemeinsame Ziele und Verfahrensweisen auf Basis gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen (Thomas 1994; Thomas/Zeutschel 2003) und damit ein hohes Maß an kultureller Sensibilität voraus. Wie jedoch das chinesische Sprichwort „Das letzte was ein Fisch entdecken wird, ist die Existenz von Wasser“ bereits nahe legt, ist kulturelle Sensibilität in keiner Kultur eine Selbstverständlichkeit. Diese bedingt einen geplanten Lernprozess aller Beteiligten, der durch strukturelle Veränderungen unterstützt wird (Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2003). Um Veränderungen erfolgreich begegnen zu können, müssen Gesellschaften daher ihre Mitglieder dazu anregen, Neuem offen zu begegnen, der Angst gegenüber Neuem entgegenwirken sowie Integration und interkulturelles Lernen zu fördern. Dass der Erwerb und die Förderung interkultureller Kompetenz eine der größten Herausforderung der Gegenwart und Zukunft darstellen, zeigen nicht zuletzt das Schuldrama in Berlin, der Karikaturenstreit und aktuelle Kriege in der Welt. Das hier dokumentierte Projekt sollte einen aktiven Beitrag zur Förderung der Schlüsselkompetenz *Interkulturelle Kompetenz* auf universitärer Ebene leisten.

1.2 Weltgemeinschaft im Kleinen: Das Leben und Arbeiten an der Jacobs University Bremen

Die Jacobs University ist eine Campus-Universität nach angelsächsischem Modell mitten in Europa. An ihr studieren, arbeiten und leben insgesamt 1.360 Personen aus über 90

verschiedenen Ländern. Viele der Studierenden kommen dabei aus Osteuropa, aber auch aus Afrika und Asien. Der Anteil deutscher Studierender auf dem Campus ist mit etwa 20% sehr gering. Dies bedeutet, dass sich auch für deutsche Studierende, Angestellte, Dozenten und Professoren auf dem Campus die gleichen Herausforderungen ergeben, denen in der Regel nur internationale Studierende ausgesetzt sind. Um erfolgreich studieren und mit Mitgliedern anderer Kulturen kooperieren zu können, müssen alle Universitätsmitglieder interkulturelle Fähigkeiten erwerben und anwenden. Die internationale Zusammensetzung der Studentenschaft spiegelt dabei die Gründungsidee der Jacobs University wider. Sie war davon getragen, eine Weltgemeinschaft im Kleinen an einer Universität zu schaffen, in der Menschen unterschiedlicher Herkunft voneinander lernen und soziale Kompetenzen entwickeln können, welche bei der Lösung globaler Probleme eine zunehmende Bedeutung einnehmen.

1.3 Die Vorgeschichte der interkulturellen Seminare: Vom Anfangsmodell bis zur Bedarfsanalyse

Das anfängliche Modell interkulturellen Lernens an der Jacobs University kann am besten mit der sogenannten Kontakthypothese (Sherif/Harvey/White/Hood/Sherif 1961) beschrieben werden. Nach ihr bauen Personen gegenseitige Vorurteile ab und lernen voneinander, wenn diese die Gelegenheit erhalten, miteinander in Kontakt zu treten. Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass Kontakt allein nicht zum gewünschten Effekt führt und unter Stressbedingungen sogar nachteilige Effekte, wie beispielsweise erhöhte Stereotypisierung und Diskriminierung, mit sich ziehen kann (für einen Überblick über die Forschungsergebnisse, siehe Hewstone 1996). Dies bedeutet, dass die Begegnung von Personen aus unterschiedlichen Kulturen auf dem Campus keine hinreichende Bedingung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellt. Diese muss durch besondere Maßnahmen aktiv gefördert werden. Vor drei Jahren wurde daher erstmalig ein umfassendes Tutorenprogramm zur Förderung interkultureller Kompetenz als Pilotprojekt geplant und umgesetzt. Dabei war die Durchführung interkultureller Seminare an der Jacobs University keine neue Idee. In den ersten Jahren des Bestehens der Jacobs University wurden interkulturelle Kommunikationstrainings im Rahmen von Psychologiekursen angeboten. Diese erreichten jedoch nur wenige Personen, die schon von sich aus interessiert an interkulturellen Fragestellungen waren. Bestehend aus BA- und PhD-Studierenden, Mitgliedern des Counseling Centers und Professoren hat sich daher aus einer studentischen Initiative heraus die zunächst ehrenamtliche Projektgruppe *Diversity* entwickelt. Diese wurde in der Folgezeit von der Universitätsleitung gebeten ein Konzept zu entwickeln, wie Diversität auf dem Campus und darüber hinaus besser gefördert und genutzt werden kann. Ziel war es, interkulturelles Lernen breiter zu fördern und auch diejenigen für interkulturelle Seminare zu gewinnen, die von sich aus kein Interesse an interkulturellen Themen mitbringen, aber von den Seminaren stark profitieren würden. Im Rahmen des Pilotprojekts wurden daher internationale Studierende in intensiven Multiplikatoren-Schulungen zu ehrenamtlichen Tutoren ausgebildet, welche anschließend interkulturelle Seminare für Studienanfänger aus unterschiedlichen Ländern anboten. Im ersten Jahr (2005) nahmen ca. ein Drittel

aller Studienanfänger an diesen teil. Bei einer Neuauflage der Seminare im zweiten Jahr (2006) stieg die Teilnehmer-rate bereits auf die Hälfte der Studienanfänger an. Jedoch konnten wir auch hier nicht direkt ausschließen, dass vorwiegend die Studierenden an den angebotenen Seminaren teilgenommen haben, die bereits eine große Offenheit gegenüber kulturellen Themen haben. Um die Seminare noch spezifischer auf die Ziele und kulturellen Hintergründe der Studierenden zuschneiden zu können, wurde vor deren dritten Auflage daher eine umfassende Bedarfsanalyse durchgeführt. Bei dieser wurde in teilstrukturierten Interviews – in die die Erfahrung und das Wissen von insgesamt elf Praktikern und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen einfließen - nicht nur eine repräsentative Stichprobe von Studierenden, sondern auch von Professoren, Dozenten, Alumni, Verwaltungsmitarbeiter und Mitglieder von Gastfamilien zu ihren Zielen, Erfahrungen und Schwierigkeiten befragt. Ziel der Interviews war die Erfassung wichtiger Studien-, Arbeits- und Lebensbereiche, in denen kulturelle Unterschiede eine bedeutsame Rolle spielen, sowie die Identifikation individueller und struktureller Faktoren, die eine erfolgreiche Integration und multikulturelle Zusammenarbeit an der Universität fördern bzw. erschweren. Die Analyse der transkribierten Interviews ergab einen besonderen Seminarbedarf hinsichtlich kulturell unterschiedlicher Lehr- und Lernstile. Mitglieder unterschiedlicher Kulturen unterscheiden sich stark in ihren (impliziten) Annahmen zu Lernen, ihren Erwartungen an die Rolle des Lernenden und Lehrenden und ihrem Lern- und Lehrverhalten. Beispielsweise stellen osteuropäische Studierende höhere moralische Anforderungen an ihre Dozenten und sind eher enttäuscht, wenn diese nicht erfüllt werden, als westeuropäische Studierende.

2. Von der Idee zur Umsetzung: Das Tutorenprogramm

2.1 Die Ziele: Was sollte erreicht werden?

Ziel der Seminare war es, den Studierenden den Einstieg in ihr Studium an der Jacobs University zu erleichtern, das Lernmodell der Universität zu vermitteln und sie darin zu unterstützen, von ihren interkulturellen Erfahrungen auf dem Campus bestmöglich zu profitieren. Dies bedeutet, dass die Studierenden dazu angeregt werden sollten, ihren eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont durch Perspektivwechsel und Eigenreflexion zu erweitern und Fähigkeiten zu erwerben, die ihnen einen konstruktiven Umgang mit kulturellen Unterschieden ermöglichen. Zum einen sollten die Studierenden diese unmittelbar an der Universität einsetzen können, zum anderen sollten sie sich auf einen konstruktiven Umgang mit kulturellen und individuellen Unterschieden in späteren beruflichen und privaten Kontexten vorbereiten.

2.2 Mögliche Hindernisse: Welche Ausgangsbedingungen waren zu beachten?

Einige Rahmenbedingungen, die interkulturelle Initiativen an der Jacobs University erschweren, gelten im gleichen Maße für andere Hochschulen. Daher eignet sich das hier dokumentierte Tutorenprogramm aus unserer Sicht gut als Modellprojekt für andere Einrichtungen. Da sich jedoch einige Hindernisse an der Jacobs University akzentrierter als

an anderen Hochschulen darstellen, werden diese im Folgenden kurz näher beleuchtet:

Die Mitglieder der Jacobs University unterscheiden sich sehr in ihren kulturellen Erfahrungen, Kompetenzen und Zielen. Für einige Studierende bedeutet die Aufnahme des Studiums an der Jacobs University ihre Heimatstadt das erste Mal zu verlassen; andere Studierende haben bereits viele Jahre internationale Schulen besucht, entstammen einem bikulturellen Hintergrund oder haben in multikulturellen Kontexten gelebt. Diese unterschiedlichen Erfahrungen sowie der unterschiedliche kulturelle Hintergrund der Teilnehmer müssen bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz und der Auswahl von Aktivitäten berücksichtigt werden. Zudem variieren die Mitglieder in ihrer Motivation ihre interkulturellen Kompetenzen zu verbessern. Im Gegensatz zu freiwilligen Teilnehmern an interkulturellen Workshops haben nicht alle Studierende, Angestellte oder Professoren an der Jacobs University primär das Ziel ihre interkulturellen Fähigkeiten auszubauen. Viele Studierende und Dozenten kommen an die Uni aufgrund finanzieller Überlegungen, aufgrund des Rufs oder einer bestimmten Fächerkombination. Dies bedeutet, dass Maßnahmen zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz zunächst die Neugier auf interkulturelles Lernen wecken müssen. Dies bedeutet auch, dass die Studierenden die Teilnahme an interkulturellen Seminaren nicht als zusätzliche zeitliche Belastung sehen dürfen, sondern aus diesen direkte Vorteile für ihr alltägliches Leben mitnehmen sollten. Daher wurde im letzten Jahr neben einem Seminar für BA-Studierende auch ein Seminarprogramm entwickelt, das die spezifische Situation von MA- und PhD-Studierenden berücksichtigt.

2.3 Das Konzept: Unsere Grundannahmen

Hinter dem Wunsch nach interkulturellen Seminaren steht häufig das Bedürfnis, die Unsicherheit im Kontakt mit einer anderen Kultur reduzieren zu wollen. Die Möglichkeit der Unsicherheitsreduktion stößt jedoch bereits bei kulturspezifischen Workshops (beispielsweise bei Expatriate-Vorbereitungskursen für Japan) auf Grenzen. Mitglieder einer Kultur weichen in bestimmten Situationen häufig vom kulturtypischen Verhalten ab (Morris/Fu 2001) oder tragen durch ihre gemischt kulturellen Biographien - beispielsweise durch mehrfache Kulturwechsel oder als Mitglieder multikultureller Familien - zusätzlich zur Komplexität interkultureller Interaktionen bei. Kulturelle Paradoxe, bei denen Kulturmitglieder in bestimmten Situationen vom kulturtypischen Verhalten abweichen, demonstrieren, dass kulturelle Orientierungen nicht als allgemeingültig, sondern als situationsabhängig aufzufassen sind. Diese sind zudem nie statisch, sondern verändern sich mit der Zeit (Osland/Bird 2000). Werden bereits die Grenzen der Unsicherheitsreduktion durch die Vermittlung kultureller Orientierungen, Dimensionen oder Standards im Rahmen kulturspezifischer Workshops deutlich, so gelten diese erst recht im Rahmen eines multinationalen Kontextes. In diesem steigt die Interaktionskomplexität durch zahlreiche kulturelle und individuelle Unterschiede um ein Vielfaches an. Die Fähigkeit effektiv in einer multinationalen Umgebung zu handeln setzt daher einen flexiblen und konstruktiven Umgang mit Unterschieden im individuellen Erleben und Verhalten voraus. Unsere Annahme ist, dass ein erfolgreiches und zufrieden-

stellendes Leben und Arbeiten in einer multinationalen Umgebung die Entwicklung sogenannter *Metakompetenzen* voraussetzt. Bei diesen handelt es sich um übergeordnete kognitive und verhaltensbezogene Fähigkeiten, die es den Personen ermöglichen, ihr eigenes Verhalten und Erleben so zu analysieren und das eigene Handlungsrepertoire so zu erweitern, dass sie eine kultursensible Einigung auf gemeinsame Ziele und Verfahren mit Mitglieder aus anderen Kulturen erreichen können (vgl. Bennett 1993a, 1993b; Thomas/Zeuschel 2003). Zwei dieser Metakompetenzen, Eigenreflexion und emotionale Eigenregulation, werden im Folgenden exemplarisch skizziert.

Unterschiede in kulturellen Werten und Vorgehensweisen und ein flexibler Umgang mit diesen setzen die Kenntnis eigener Werte und Vorgehensweisen gerade in multikulturellen Kontexten voraus. In diesen sind Personen mit zahlreichen kulturellen und individuellen Unterschieden konfrontiert, so dass es für sie fast unmöglich ist alle auftretenden Unterschiede bereits im Voraus zu kennen.

Dies bedeutet, dass neben der Vermittlung von Kulturdimensionen, die zwar empirisch abgesichert sind, aber in ihrem Wesen differenzierten Stereotypen entsprechen (Morris/Fu 2001), die Eigenreflexion eine zentrale Stellung in Seminaren zur Förderung interkultureller Kompetenz einnehmen sollte. Die Kenntnis eigener Werte und Vorgehensweisen ermöglicht erst eine flexible Integration kultureller Unterschiede.

Die situations- und kulturgerechte Anpassung des eigenen Verhaltens erfordert zugleich die *Fähigkeit zur emotionalen Eigenregulation im Umgang mit unsicheren Situationen* (vgl. Gudykunst 2005). Unsere Annahme ist, dass die Interaktion mit Mitgliedern aus anderen kulturellen Wirklichkeiten denselben Prinzipien unterliegt, wie die Interaktion mit Mitgliedern aus der eigenen kulturellen Wirklichkeit (Gudykunst 2005). Mitglieder innerhalb der eigenen Kultur unterscheiden sich ebenso wie Mitglieder fremder Kulturen in ihrem Erleben und Verhalten. Die erlebten Unterschiede in multikulturellen Kontexten sind vermutlich jedoch größer als in intrakulturellen Kontexten.

Dies bedeutet, dass die Interaktionsbeteiligten in multikulturellen Kontexten stärker mit Missverständnissen und Uneindeutigkeiten konfrontiert sind als Interaktionsbeteiligte in monokulturellen Kontexten. Effektive Kommunikation kann jedoch nur dann gelingen, wenn Unsicherheit, Stress und damit einhergehende Angst nicht über eine gewisse Schwelle hinausgehen. Zu starke Gefühle der Angst oder Unsicherheit, ausgelöst durch die eingeschränkte Vorhersagbarkeit multikultureller Interaktion, können die Eigenreflexion und eine angemessene Distanz zur Situation verhindern. Studien zeigen, dass die Fähigkeit mit Stress umzugehen und zu regulieren positiv damit korreliert, wie erfolgreich Manager in einem interkulturellen Einsatz sind (z.B. Mendenhall/ Oddou 1985). Neben der Vermittlung kulturübergreifender Kompetenzen für eine verbesserte Kommunikation kommt daher der Wahrnehmung und Bewältigung von Stressoren bei der Förderung interkultureller Kompetenz eine besondere Bedeutung zu (Berry 1980; Matsumoto et al. 2003). Interkulturelle Interventionsprogramme berücksichtigen bisher nur sehr selten diesen Aspekt. In der Regel fokussieren interkulturelle Workshops auf die Vermittlung kulturellen Wissens und die Analyse in-

terkultureller Konfliktsituationen. Im Rahmen des hier dokumentierten Projekts fand die emotionale Komponente interkultureller Kompetenz daher eine starke Berücksichtigung.

2.4 Die Module: Der Ablauf der Seminare

Wichtig war es uns, ein Instrument zu entwickeln, das anerkennt, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft unterschiedliche Lernstile haben können und von unterschiedlichen Anleitungsmethoden profitierten.

Folglich haben wir uns bemüht, eine Bandbreite und Mischung an erlebnisorientierten Übungen, Eisbrechern, Teamaufbau-Übungen, Bewegungs-Elementen, Rollenspielen, videounterstützten Fallbeispielen, wissenschaftlichen Präsentationen theoretischer Modelle und Gruppendiskussionen zusammenzustellen. Geachtet wurde vor allem auch auf die direkte Anwendbarkeit der Seminarinhalte auf den Campus- und Studienalltag. Dazu wurden in der Bedarfsanalyse Fallbeispiele bestimmt, in denen ausländische Studierende in der Vergangenheit Schwierigkeiten an der Jacobs University, in der Gastfamilie, beim Einkaufen, bei deutschen Behörden oder Ärzten hatten, oder in denen es zu kulturellen Missverständnissen kam. Die Fallbeispiele bildeten die Grundlage für Diskussionen in den Seminaren und zur Konstruktion von Rollenspielen.

Zwei der Beispiele wurden zusätzlich auf Videos festgehalten. Sie zeigen, dass es in einem interkulturellen Kontext sogar dann zu Enttäuschungen und Missverständnissen kommen kann, wenn die beteiligten Personen gar keine negativen Absichten verfolgen. Basierend auf den Fallbeispielen, den Erfahrungen vorausgegangener Seminare und auf aktuellen Forschungsergebnissen im Bereich der Interkulturalität, des Konflikt- und Stressmanagement wurden anschließend drei verschiedene Module geplant, die die besondere Situation der BA-, MA- bzw. PhD-Studierenden berücksichtigten und im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Modul I: Kultur, Werte und Stereotype

Im ersten Modul wurde der Begriff Kultur gemeinsam mit den Teilnehmern genauer definiert und eine Reihe kurzer Übungen durchgeführt. Ziel der Übungen war es, die Teilnehmer zur Reflexion über ihre eigenen kulturellen Werte und Verhaltensweisen anzuregen. Weitere Demonstrationen und Kurzübungen dienten der Sensibilisierung der Teilnehmer hinsichtlich des Einflusses ihrer kulturellen und individuellen Werte auf die eigene Wahrnehmung, Einstellung und das eigene Verhalten. Ziel des Moduls war die Förderung der Eigenreflexion und der Fähigkeit zu Perspektivwechsel als wichtige Voraussetzung für das Erkennen, die kultursensible Interpretation und Integration von Verhaltensunterschieden. Folgende kognitive Schritte sollten unterstützt werden:

- Reflexion eigener Werte und Verhaltensweisen (und deren historischen und gesellschaftlichen Ursprünge),
- Auseinandersetzung mit Werten und Verhaltensweisen anderer,
- Auseinandersetzung mit dem Wert und den Grenzen von Stereotypisierungen,
- Bildung überlappender Kategorisierungen und Reflexion des eigenen „multikulturellen Selbst“.

Modul II: Interkulturelle Herausforderungen und Chancen an der Jacobs University

Im zweiten Modul sollten die Inhalte des ersten Moduls auf den Alltag an der Jacobs University angewendet und in Rollenspielen vertieft werden. Damit stand in diesem Modul der Erwerb konkreter Fähigkeiten und Methoden für eine effektive Kommunikation, Moderation und Konfliktlösung im Vordergrund. Mit Hilfe von Rollenspielen, Kurzfilmen und Aktivitäten sollte Folgendes erreicht werden:

- Erwerb von Fähigkeiten zur Identifikation kultureller Unterschiede (Beobachtungs- und Zuhörfähigkeiten),
- Reflexion kulturell unterschiedlicher Lehr- und Lernstile,
- Erwerb und Erprobung der Fähigkeiten in einer sicheren Umgebung.

Modul III: Veränderungsmanagement

Das dritte Modul fokussierte auf die Bewältigung von Veränderungen, die unweigerlich mit einem Kulturwechsel verbunden sind. Den Teilnehmern wurde Hintergrundwissen zu den Themen Kulturschock, Unsicherheit und Stressmanagement vermittelt, welches mit Hilfe geeigneter Aktivitäten weiter vertieft wurde. Im Vordergrund dieses Seminarteils stand die Stärkung von Ressourcen für die Bewältigung emotional herausfordernder und „stressiger“ Situationen, wie sie häufig in einem multikulturellen Kontext erlebt werden. Ziel war die Vermittlung von Strategien zur Bewältigung belastender Situationen sowie die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung der Seminarteilnehmer durch die Reflexion und Aktivierung potentieller Ressourcen. Angestrebt wurde die Erreichung folgender Schritte:

- Identifikation belastender Situationen,
- Reflexion eigener Bewältigungsstrategien,
- Auseinandersetzung mit den Bewältigungsstrategien anderer,
- Identifikation und Stärkung von Ressourcen zur Bewältigung emotionaler herausfordernder Situationen.

2.5 Die Umsetzung: Die Durchführung der Seminare

Nach der Ausarbeitung des Seminarkonzepts wurden im nächsten Schritt freiwillige Tutoren an der Jacobs University rekrutiert und in einem intensiven Multiplikatoren-Schulungen in das Konzept und in die Durchführung der Seminareinheiten eingewiesen. Anschließend führten stets zwei Tutoren die beschriebenen Module mit jeweils 10-15 internationalen Studierenden durch. Bei der Zusammenstellung der Tutoren und Teilnehmer wurde darauf geachtet, dass sich diese in Herkunftskultur, Geschlecht und Studienfach unterschieden. Bei der Seminaredurchführung wurden die Tutoren von einem ausführlichen Manual, in dem alle Seminarziele, Aktivitäten, Instruktionen, benötigten Materialien und eventuelle Schwierigkeiten beschrieben wurden, unterstützt. Zusätzlich erhielten diese eine fertig ausgearbeitete PowerPoint-Präsentation, die benötigten Übungszettel, die gedrehten Videoclips und alle weiteren benötigten Seminarunterlagen.

2.6 Die Evaluation: Die Rückmeldungen der Teilnehmer

Sowohl die Gesamtinitiative als auch die Tutoren erhielten viel positives Feedback. Viele der Teilnehmer möchten in diesem Jahr selbst als interkulturelle Tutoren im Projekt teilnehmen. Zusätzlich beobachten wir eine Veränderung

der Ziele der Studierenden: Ihnen ist noch immer der Erwerb von Fachwissen wichtig, doch messen sie dem multinationalen Kontext der Jacobs University eine höhere Bedeutung als vor der Durchführung der Seminare bei. Sie sind offener für Unterschiede und haben ein deutlich stärkeres Interesse, auch in Zukunft ihre sozialen Kompetenzen zu stärken und auszubauen. Dazu trägt in entscheidender Weise der Ansatz des Tutorenprogramms bei, bei dem Studierende Studierende trainieren und dabei als gleichberechtigte Ansprechpartner wahrgenommen werden. Die studentischen Tutoren haben einen direkten Zugang zu den Gleichaltrigen, können ihre Erfahrungen mit diesen teilen und aufgrund ihrer eigenen interkulturellen Erfahrungen die Bedeutsamkeit interkultureller Kompetenz vermitteln. Zugleich werden ihre eigenen sozialen Kompetenzen und ihr eigenes Engagement gefördert - Eigenschaften, die sie als positive Rollenvorbilder auf dem Campus auszeichnen. Die Tatsache, dass sich die Seminarevaluationen zwischen den einzelnen Tutoren nicht signifikant unterschieden, bestärkt uns in der Annahme, dass die gründlichen Einweisung der Tutoren und das ausführliche Seminarmanual die erwünschte Standardisierung zum Ergebnis hatte.

2.7 Aktuelles: Weitere interkulturelle Projekte und fortgeführte Bedarfsanalyse

Aufgrund der sehr positiven Evaluationsergebnisse hat sich das Projekt bereits kurz nach seiner Einführung als fester Bestandteil in der Betreuung der Studierenden auf dem Campus etabliert. Neben dem hier beschriebenen Basismodulen werden in Zusammenarbeit mit dem Counseling und dem Career Service Center der Universität in regelmäßigen zeitlichen Abständen frei wählbare Vertiefungsmodule (beispielsweise *Klassenraumkultur in verschiedenen Kulturen*, *westliche Präsentationstechniken*, *Stressmanagement für internationale Studierende*, *Erfolgreich arbeiten in inter- und multikulturellen Teams*, *Interkulturelles Konfliktmanagement*) angeboten. Gleichzeitig soll das Fortbildungsangebot für Professoren, das Laborpersonal und die Verwaltungsmitarbeiter der Jacobs University ausgebaut werden. Inzwischen wird die Projektgruppe auch von anderen Universitätsmitgliedern als Ansprechpartner für interkulturelle Fragestellungen wahrgenommen und gebeten, individuell zugeschnittene interkulturelle Seminare zu entwickeln und durchzuführen. Dieses Jahr wird beispielsweise ein Seminar für die Mitarbeiter der physikalischen und biochemischen Labore sowie ein Seminar für die Angehörigen der Gastfamilien, die die internationalen Studierenden bei ihrem Aufenthalt in Bremen begleiten, durchgeführt. Darüber hinaus initiierte die Projektgruppe auch die Beantragung von Forschungsprojekten zum Thema Multikulturalität, die Einführung des BA-Studiengangs *Intercultural Relations and Behavior* sowie den Aufbau von Netzwerken. Dabei haben sich bereits zahlreiche Kontakte und Kooperationen mit regionalen und überregionalen Partnern (beispielsweise *Netzwerk Interkulturelle Kompetenz und berufliche Bildung*, *Hochschule Bremen*, *Up with People*, *Deutsches Studentenwerk Berlin e.V.*, *Bund deutscher Psychologen*, *YoungSIETAR*) ergeben. Der Erfahrungsaustausch soll in der nächsten Zeit weiter ausgebaut werden. Basierend auf der ersten qualitativen Bedarfsanalyse, an der ausgewählte Mitglieder aller universitären Ebenen teilgenommen haben,

wird aktuell eine noch breiter angelegte quantitative Befragung ausgewertet, an der über die Hälfte aller Universitätsmitglieder teilgenommen hat. Ziel der Untersuchung ist die Ermittlung von Faktoren, die die Integration der Studierenden beeinflussen und Komponenten interkultureller Kompetenz charakterisieren. Weiterhin wird vertiefend untersucht, ob es systematische Leistungsunterschiede zwischen Studiengruppen unterschiedlicher Herkunft an der Universität gibt. Auf Basis der Ergebnisse sollen die interkulturellen Seminare und Maßnahmen an der Jacobs University weiter entwickelt, durchgeführt, evaluiert und anschließend auch anderen Bildungseinrichtungen zugänglich gemacht werden. Dabei sollen strukturelle Veränderungen angeregt und wissenschaftlich begleitet werden. Unsere Annahme ist, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz ein lebenslanges Lernziel darstellt und unabdingbar ist, wenn internationale Studierende in Deutschland erfolgreich betreut und gesellschaftliche Herausforderungen gelöst werden sollen.

Literaturverzeichnis

- Bennett, J. M. (1993a): Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In: Paige, R. M. (Ed.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME, p. 109-136.
- Bennett, M. J. (1993b): Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Ed.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME, p. 21-71.
- Berry, J. W. (1980): Acculturation as varieties of adaptation. In: Padilla, A. M. (Ed.): Acculturation: Theory, models and some new findings. Boulder, CO, p. 9-25.
- Gudykunst, W. B. (2005): An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of strangers' intercultural adjustment. In: Gudykunst, W. B. (Ed.): Theorizing about intercultural communication. Thousand Oaks, CA, p. 419-457.
- Hewstone, M. (1996): Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In: Macrae, C. N./Stangor, C./Hewstone, M. (Ed.): Stereotypes and stereotyping. New York, p. 323-357.
- Hiller, G. G. (2006): Wunschdenken versus Alltagsrealität: Interkulturalität an einer internationalen Hochschule. Intercultural Journal, H. 1, S. 51-76.
- Honolka, H. (2005): Konfliktlos aneinander vorbei. Zum Zusammenleben von deutschen und ausländischen Studierenden an der LMU und Empfehlungen zu seiner Förderung. München.

- Isserstedt, W./Schnitzer, K. (2005): Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland und Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin.
- Matsumoto, D./LeRoux, J. A./Ivamoto M./Choi, J. W./Rogers, D./Tatani, H./Uchida, H. (2003): The robustness of the Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS). International Journal of Intercultural Relations, 27, p. 543-562.
- Mendenhall, M./Oddou, G. R. (1985): The dimensions of expatriate acculturation: A review. Academy of Management Review, 10, p. 39-38.
- Morris, M. W./Fu, H. Y. (2001): How does culture influence conflict resolution? A dynamic constructivist analysis. Social Cognition, 19, p. 324-349.
- OECD (Ed.) (2005): Education at a Glance: OECD Indicators, 2005 Edition. Paris.
- Osland, J. S./Bird, A. (2000): Beyond sophisticated stereotyping: Cultural sensemaking in context. Academy of Management Executive, 14, p. 65-79.
- Sherif, M./Harvey, O. J./White, B. J./Hood, W. R./Sherif, C. W. (1961): Intergroup cooperation and competition: The Robbers Cave experiment. Norman, OK.
- Thomas, A. (1994): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problem- und Problemlösungen. Göttingen.
- Thomas, A., Kinast E.-U./Schroll-Machl, S. (2003): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen.
- Thomas, A./Zeutschel, U. (2003): Zusammenarbeit in multikulturellen Teams. Wirtschaftspsychologie aktuell – Themenschwerpunkt Management, 10, S. 31-39.

- Dr. Stefanie Kuschel, Postdoctoral Fellow/freie Beraterin, Jacobs University Bremen gGmbH, E-Mail: s.kuschel@jacobs-university.de
- Dr. Amina Özelsel, Psychological Counselor, Jacobs University Bremen gGmbH, E-Mail: a.oezelsel@iu-bremen.de
- Frank Haber, Psychological Counselor, Jacobs University Bremen gGmbH, E-Mail: f.haber@jacobs-university.de
- Anja Jungermann, MA-Studentin, College of Europe Bruges/Natolin in Warschau, E-Mail: a.jungermann@jacobs-alumni.de
- Dr. Ulrich Kühnen, Professor of Psychology, Jacobs University Bremen gGmbH, E-Mail: u.kuehnen@jacobs-university.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

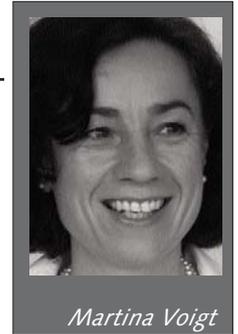
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/923 610-22

Andrea Ruppert & Martina Voigt

Evaluation aus vier Perspektiven - Die Lehrveranstaltungseinheit „Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen“ auf dem Prüfstand (Teil 2)



Andrea Ruppert



Martina Voigt

Evaluation der Lehre ist derzeit an den Hochschulen ein intensiv diskutiertes Thema. Zwar besteht grundsätzlich große Einigkeit dahingehend, dass Evaluation einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, die Lehrqualität zu verbessern. Über das Wie der Umsetzung wird dagegen sowohl unter Evaluationsexperten als auch unter den beteiligten Hochschulangehörigen zum Teil heftig gestritten. Verbreitete Praxis ist die Evaluation mittels standardisierter studentischer Lehrveranstaltungsbefragungen. Diese hat sicherlich eine wichtige Funktion, stößt aber im Hinblick auf Validität und Reichweite der Aussage an offensichtliche Grenzen. Der vorliegende Beitrag zeigt mit dem Modell der „Evaluation aus vier Perspektiven“ einen alternativen Ansatz auf, der geeignet ist, die engen Grenzen des Instruments der studentischen Lehrveranstaltungsbefragung zu überwinden, indem er dieses mit Elementen der Peer-Evaluation verknüpft.

1. Einführung

Evaluation wird schon sehr lange als wichtiger Baustein zur Verbesserung der Qualität der Lehre an Hochschulen angesehen und Lehrende, die sich über Fragebögen oder andere Methoden ein Feedback ihrer Studierenden einholen bzw. Fachbereiche oder ganze Hochschulen, an denen die Durchführung von Lehrbewertungen obligatorisch ist, sind ja nichts Neues. Trotzdem hat sich das Thema Evaluation in jüngster Zeit an Hochschulen (wieder) zu einem hochaktuellen und zum Teil brisanten Thema entwickelt. Dies liegt vor allem daran, dass neu verankerte gesetzliche Rahmenbedingungen und insbesondere die Anforderungen der Akkreditierungsagenturen den Bemühungen um eine verbesserte Lehrqualität und damit auch bessere Evaluation neuen Auftrieb gegeben haben.

Nährstoff erhält die Diskussion durch die inzwischen vorliegenden umfangreichen Ergebnisse wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Thema. Neue Konzepte und Evaluationsmethoden wurden entwickelt, exemplarisch umgesetzt und weiter entwickelt, wobei allerdings die Praxis der Theorie deutlich hinter her hinkt. Während z.B. in der Literatur eine Vielzahl von Evaluationsmethoden (z.B. Beobachtung, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, problemorientierte Einzel-Interviews) genannt und in ihren Vor- und Nachteilen intensiv betrachtet werden, stellt sich die Evaluationspraxis wesentlich eintöniger dar: Weit ver-

breitet sind hier zum einen studentische Lehrveranstaltungsbewertungen mittels Fragebogen. Zum anderen - im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Akkreditierungen von Bachelor- und Master-Studiengängen - Peer-Evaluationen von Studienprogrammen durch die Gutachtergruppen der Evaluationsverbände und Akkreditierungsagenturen. Beide Herangehensweisen haben Vor- und Nachteile.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die **Lehrveranstaltungsevaluation mittels Fragebogen**. Diese ist sicherlich unbedingt erforderlich und eine gute Basis, da sie Aussagen über die Zufriedenheit der Studierenden und die Akzeptanz der Lehrenden liefert und ohne diese Parameter effektives Lernen erheblich erschwert wird. Diese Methode stößt aber auch schnell an bestimmte Grenzen, da die Einhaltung wissenschaftlicher Standards und die Relevanz für die Praxis in der Regel nicht durch Studierende bewertet werden können. Nicht wenige Lehrende hegen daher generell Skepsis in Bezug auf die Kompetenz der Studierenden, Lehrende zu beurteilen. Es wird argumentiert, Studierende, insbesondere Studienanfänger, fehle vielfach die Fähigkeit, valide Urteile abzugeben (vgl. Henninger/Balk 2001). Untersuchungen zeigen, dass dieser Einwand keine Berechtigung hat, wenn die subjektiven Bewertungen von Studierenden auf der Akzeptanzebene abgefragt werden (Marsh/Roche 1997). Werden allerdings Kriterien angelegt, für deren Anwendung die Befragten nicht qualifiziert sind - Henninger/Balk (2001, S. 3) nennen als Beispiel komplexe instruktionstheoretische Kriterien - dann sind die Bedenken begründet.

Die Defizite der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung mittels Fragebogen können nur durch eine ergänzende Beurteilung behoben werden. Unserer Auffassung nach bietet es sich an, die Befragung der Studierenden durch Elemente der **Peer-Evaluation** - wie sie bei der Evaluation von Studienprogrammen durch die Evaluationsverbände und Akkreditierungsagenturen üblich sind - zu ergänzen. Evaluationen durch Peers, d.h. durch Experten, die auf dem gleichen Gebiet lehren und forschen wie die Evaluierten, haben den offensichtlichen Vorteil, dass von der fachlichen Kompetenz der Evaluierenden ausgegangen werden kann. Als problematisch ist anzusehen, dass sie sich in der Regel auf die Selbstberichte der Fachbereiche bzw. Projektgruppen stützen und somit von deren Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Produkte und Bemühungen um Qualität,

realistisch und selbstkritisch unter die Lupe zu nehmen, abhängig sind. Als weiterer Nachteil ist zu nennen, dass den Peers der fachfremde, zugespitzt formuliert: der „nicht betriebsblinde Blick“ auf den Gegenstand der Evaluation fehlt.

Wir schlagen mit diesem Beitrag die **„Evaluation aus vier Perspektiven“** - eine Methoden-Kombination aus studentischer Befragung und Elementen der Peer-Evaluation - vor. Dieser Ansatz ist u. E. geeignet, die engen Grenzen der studentischen Lehrvaluation zu überwinden, indem die studentische Perspektive um die Perspektive von Experten aus Wissenschaft und Praxis erweitert wird und gleichzeitig mehrere Ebenen der Lernerfolgskontrolle einbezogen werden. Hierdurch möchten wir die Validität von Lehrveranstaltungsevaluationen verbessern, deren Reichweite erweitern und dadurch Lehrende zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen und deren Nutzung für die Verbesserung der eigenen Lehrqualität motivieren.

Unser Konzept der „Evaluation aus vier Perspektiven“ wird anhand eines Praxisbeispiels - der Bewertung der Lehrveranstaltungseinheit „Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen“ - dargestellt, über die wir im ersten Teil dieses Beitrags bereits ausführlich berichtet haben. Als theoretisches Fundament dient uns das Pyramiden-Modell des Lernerfolgs von Kirkpatrick, das deutlich macht, dass bei der Evaluation grundsätzlich vier Ebenen zu betrachten sind. Anhand unseres Praxisbeispiels werden wir zeigen, wie eine umfassende und vom Aufwand her trotzdem vertretbare Evaluation möglich ist, die folgende zentrale Qualitätskriterien erfüllt:

- Messung des Lernerfolgs auf verschiedenen Ebenen (nicht nur Messung der Teilnehmerzufriedenheit),
- Einbeziehung verschiedener Perspektiven (nicht nur die der Studierenden),
- Verwendung verschiedener Evaluationsmethoden (nicht nur Fragebögen).

In unserem Anwendungsbeispiel geht es explizit nur um die Evaluation einer Lehrveranstaltungseinheit. Wir sind allerdings der Auffassung, dass durch die vertiefte Evaluation einer Einheit auch die Qualität der Lehrveranstaltung insgesamt besser beurteilt werden kann.

2. Die evaluierte Lehrereinheit und ihre Lernziele

Die Lehrereinheit auf dem Prüfstand war das Ergebnis eines Forschungsprojektes zum Thema „Gender-Aspekte bei Vertragsverhandlungen - Konzeption einer Lehrereinheit für wirtschaftsrechtliche Studiengänge“, das durch das Gemeinsame Frauenforschungszentrum der Hessischen Fachhochschulen (gFFZ) finanziert wurde. Übergeordnetes Projektziel war die Verankerung von Genderaspekten in der Lehre. Dieses wurde von den Autorinnen exemplarisch für das Thema Vertragsverhandlungen umgesetzt, wobei genderbezogene Lernziele und Lerninhalte sowie gendersensible Lehr- und Lernmethoden berücksichtigt wurden. Die konzipierte Lehrveranstaltungseinheit wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung Methodik der Verhandlungsführung im Master-Studiengang der Fachhochschule Frankfurt am

Main „Verhandeln und Gestalten von Verträgen“ im Wintersemester 2005/06 erstmalig durchgeführt

Wichtigste Lernziele der neu konzipierten Veranstaltungseinheit waren die Sensibilisierung von Studierenden für geschlechtstypische Aspekte der Verhandlungsführung sowie die Erweiterung ihrer Kompetenzen auf diesem Gebiet.

Mit dieser Zielformulierung war Kompetenzerwerb auf verschiedenen Ebenen (Wollen, Wissen, Können) beabsichtigt:

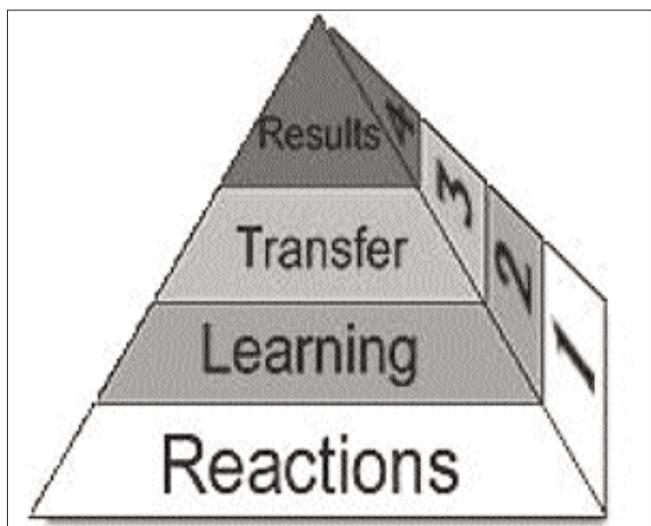
- Die Motivation der Studierenden zur Auseinandersetzung mit Gender-Themen sollte gesteigert werden (Kompetenzebene: **„Wollen“**),
- Forschungsergebnisse, z.B. zu geschlechtsspezifischer Kommunikation, die für das Thema Genderaspekte der Verhandlungsführung relevant sind, sollten vermittelt werden (Kompetenzebene: **„Wissen“**),
- die Verhandlungskompetenzen der Studierenden sollten verbessert werden (Kompetenzebene: **„Können“**).

Um diese Lernziele zu erreichen, wurden zunächst relevante Inhalte selektiert und anschließend aus dem Kanon der Lehr- und Lernmethoden diejenigen ausgewählt, die im Hinblick auf eine optimale Zielerreichung besonders geeignet erschienen. Der eingesetzte Methoden-Mix reichte vom „klassischen“ Lehrvortrag über selbst entwickelte Fallstudien und Rollenspiele bis zu Moderationsmethoden*. Die Evaluation dieser Lehrereinheit steht im Zentrum der folgenden Ausführungen.

3. Vier Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick

Ein viel zitiertes Modell zur Evaluation ist das von Donald Kirkpatrick, das dieser bereits 1959 entwickelte. Kirkpatrick (zuletzt Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006) beschreibt vier Ebenen des Lernerfolgs, die in Form einer Pyramide angeordnet sind (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Das Pyramiden-Modell von Kirkpatrick



* Über das „Modell-Modul zu Vermittlung von Verhandlungskompetenz“ wurde bereits in einer früheren Ausgabe der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ berichtet.

Auf der Ebene der Zufriedenheit („**reaction**“) wird gemessen, wie die Teilnehmer der Schulungsmaßnahme reagiert haben. Üblich sind Fragebögen, die am Ende einer Veranstaltung verteilt und ausgefüllt werden. Abgefragt werden in der Regel subjektive Einschätzungen zur Akzeptanz und zur Lernwirksamkeit des Trainings bzw. des Seminars sowie zu aufgetretenen Problemen. An Hochschulen sind derartige Fragebögen inzwischen Standard.

Die Evaluation auf der Reaktionsebene hat sicherlich einen gewissen Informationswert. Insbesondere ist die Akzeptanz der Teilnehmer eine wichtige Grundlage dafür, dass sich diese mit dem Lernstoff überhaupt intensiv befassen. Insofern stellt auch die Evaluation durch Studierende mittels Fragebögen einen ersten sinnvollen Schritt zur Verbesserung dar. Allerdings weist Kirkpatrick darauf hin, dass die Aussagekraft von Evaluationen, die alleine auf der Ebene der Teilnehmerzufriedenheit basieren („smiley sheets“), unzulänglich ist, da sie keine Informationen darüber liefern, inwieweit tatsächlich etwas gelernt wurde bzw. ob es einen Transfer des Gelernten in die Praxis des Lernenden gibt.

Auf der zweiten Evaluationsebene betrachtet Kirkpatrick den Lernerfolg („**learning**“) der Schulungsmaßnahme. Diesen differenziert er nach Wissen („understand the concepts, principles, and techniques being taught“), Können („develop and/or improve skills“) und Wollen („change attitudes“). Er definiert fünf „guidelines“ für diese Ebene:

- Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen sollten vor und nach dem Training gemessen werden,
- für die Messung der Kenntnisse und Einstellungen sollte ein „Papier- und Bleistift-Test“ verwendet werden,
- für die Messung der Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte ein „Performance-Test“ verwendet werden,
- es sollte eine 100%-Antwortquote angestrebt werden und
- wenn möglich, eine Kontrollgruppe verwendet werden.

Auch die Erhebung der Daten auf dieser zweiten Evaluationsebene ist üblich, an Hochschulen bildet sie den Normalfall, zumindest wenn es darum geht den Lernerfolg auf der Ebene des Wissens, teilweise auch des Könnens zu evaluieren. Klausuren, mündliche Prüfungen und andere Formen der Leistungsbeurteilung werden eingesetzt, um den Lernerfolg der Studierenden zu messen. Allerdings ist davon auszugehen, dass ein Schwerpunkt bei der Erfassung von Wissenszuwächsen liegt. Inwieweit sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Studierenden entwickelt haben, steht seltener im Zentrum der Lernerfolgsmessung. Der Bologna-Prozess führt allerdings dazu, dass die Ebene des Könnens stärker berücksichtigt wird.

Auf der dritten Ebene der Evaluation nach Kirkpatrick geht es darum, ob sich das Verhalten der Teilnehmer („**behaviour**“) nach der Schulungsmaßnahme verändert hat. Gemessen wird, inwieweit das Gelernte im Arbeitsalltag angewendet wird und ob somit der Transfer in die Praxis gelungen ist. Für diese Fragestellung kommen unterschiedliche methodische Ansätze in Frage (Beobachtung, Befragung, Tests, Dokumentenanalyse etc.).

Inbesondere sollte sich die Erhebung nicht alleine auf die Teilnehmer selbst konzentrieren, sondern auch Vorgesetzte, Mitarbeiter oder Kollegen der Teilnehmenden zu Wort kommen lassen. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass der

Erhebungszeitpunkt in angemessenem zeitlichen Abstand zu der Schulungsmaßnahme liegt, da Verhaltensänderungen und die Entwicklung neuer Verhaltensweisen Zeit benötigen.

Hochschulen steigen im Hinblick auf Einzelüberprüfung bei Ebene 3 komplett aus. Ob und inwieweit Studierende die an Hochschulen erworbenen Kompetenzen in ihrer späteren beruflichen Praxis anwenden können, wird bestenfalls auf hochaggregierter Ebene im Rahmen von Absolventenbefragungen erhoben (vgl. z.B. Schomburg u.a. 2001).

Auf Evaluationsebene 4 wird die Effektivität der Schulungsmaßnahme auf der Ebene der Organisation gemessen („**Results**“). Hier steht nicht mehr die isolierte Welt des Teilnehmers im Vordergrund, sondern es wird analysiert, welche Resultate (in den Dimensionen Geld, Produktivität etc.) für die Organisation realisiert wurden. Dass die Ebene der Geschäftsergebnisse natürlich für Unternehmen besonders aussagekräftig ist, liegt auf der Hand. Andererseits sind bei der Messung von Resultaten die methodischen Schwierigkeiten häufig besonders groß. Was hat eine Veränderung tatsächlich verursacht? Inwieweit sind die Veränderungen auf die Schulungsmaßnahme zurück zu führen? Zu eliminieren wären also Effekte, die ebenfalls auf die Messgröße einwirken, was einen erheblichen Aufwand voraussetzt. Bisher wird diese Evaluationsebene in der Regel im Zusammenhang mit Weiterbildungsmaßnahmen diskutiert, da hier die Veränderungen am ehesten messbar sind. Aufgrund einer ungünstigen Kosten-Nutzen-Relation verzichten Unternehmen häufig auch auf dieser Ebene auf eine Erfolgsmessung. Die Hochschullehre anhand von Ergebnissen, die später in der Berufspraxis erzielt werden, zu evaluieren ist unüblich.

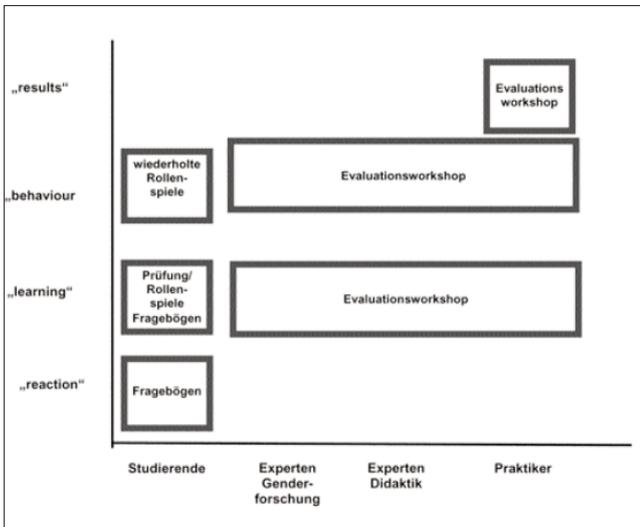
4. Unsere Adaption: Evaluation aus vier Perspektiven

Mit dem im Folgenden dargestellten Praxisbeispiel erheben wir nicht den Anspruch, das Modell von Kirkpatrick vollständig umzusetzen - damit ist die Evaluation an Hochschulen ganz generell überfordert. Allerdings gehen wir davon aus, dass unser Modell der „Evaluation aus vier Perspektiven“ in der Lage ist, über die Reichweite „üblicher“ Lehrevaluation deutlich hinaus zu weisen und durchaus Ergebnisse auf allen von Kirkpatrick thematisierten Ebenen des Lernerfolgs zu liefern. Einen Überblick über diese Ebenen, die einbezogenen Perspektiven sowie die eingesetzten Evaluationsmethoden bietet Abbildung 2.

4.1 Evaluationsfragebögen

Die Lehrveranstaltung wurde zunächst einmal auf die „übliche Weise“ durch eine Befragung der Studierenden mittels eines Evaluationsfragebogens durchgeführt. Dieser unterteilte sich in zwei Abschnitte. Zum einen wurde eine Selbsteinschätzung des erzielten Lernerfolgs abgefragt, zum anderen die Zufriedenheit mit Inhalt und Durchführung der Lehrveranstaltung. Es wurden Fragen zu Inhalt, Didaktik und Verhalten der Dozentin gestellt. Hierdurch wurde der Lernerfolg auf den Ebenen „reaction“ und „learning“ - allerdings nur durch Selbstbeurteilung der Studierenden - gemessen. Den Lernerfolg und die didaktische Vorgehensweise der Lehrveranstaltung insgesamt bewertete die Hälfte der Studierenden als sehr gut, die andere Hälfte als gut. Be-

Abbildung 2: Ebenen, Perspektiven und Methoden der Evaluation



sonders hervorgehoben wurden das sehr gute Konzept und die Rollenspiele sowie die Unterstützung der Aneignung der Theorien durch verständliche, praktische Beispiele. Eine Vertiefung der Themen „psychologische Verhandlungseffekte“ und „Beeinflussungsmöglichkeiten“ wurde angeregt.

4.2 Prüfung

Die Evaluation des Lernerfolgs auf der Ebene „learning“ erfolgte daneben „klassisch“ durch die Ableistung der für das Modul vorgesehenen Prüfungsleistung. Die Studierenden mussten für eine vorgegebene Vertragsverhandlung zunächst **schriftlich** eine Verhandlungsstrategie auf Basis der vermittelten Kenntnisse entwickeln. Die Vorbereitung sollte auf dem Verlauf des Verhandlungsprozesses aufbauend erläutern, weshalb welche Verhandlungsstrategie gewählt wurde und welche Aspekte in die Planung einbezogen wurden. Danach wurde der Vertrag - außerhalb der Prüfungsleistung - im Rahmen eines Rollenspiels tatsächlich verhandelt und die Verhandlung per Video aufgezeichnet. Im Anschluss daran mussten die Studierenden im Rahmen einer **mündlichen** Prüfung ihre ursprüngliche Verhandlungsstrategie darlegen und vor dem Hintergrund des tatsächlichen Verhandlungsverlaufes reflektieren. Aus dem Verhalten der Studierenden die sowohl regelmäßig an den Lehrveranstaltungen als auch an den Rollenspielen teilgenommen hatten und ihrer späteren Reflexion derselben konnte abgeleitet werden, dass diese die Lehrveranstaltungsinhalte sehr gut adaptiert hatten, während die Studierenden, die nur unregelmäßig teilgenommen und sich auch an den Rollenspielen nicht beteiligt hatten, sehr viel schlechter abschnitten.

4.3 Rollenspiele

Eine weitere Evaluation des Lernerfolgs auf den Ebenen „learning“ und „behaviour“ wurde durch die Durchführung von Rollenspielen und durch Selbst- und Fremdbeurteilung vorgenommen. Rollenspiele sind als Trainingsmethode etabliert, da sie es ermöglichen, erworbene Fachkenntnisse in konkreten Situationen realitätsnah einzuüben. Sie werden als besonders geeignet angesehen, die Kommunikations-

und Kooperationsfähigkeit von Lernenden zu fördern (vgl. z.B. Wildt 1997, S. 210).

Gleichzeitig ist es möglich, durch (wiederholte) Rollenspiele - kombiniert mit Feedback - Lernzuwächse auf der Kompetenzebene des Könnens zu messen.

Um die Verhandlungskompetenzen unserer Studierenden zu trainieren, haben wir mehrere Rollenspiele selbst entwickelt und diese zu verschiedenen Zeitpunkten in der Lehrveranstaltung eingesetzt, um die Anwendung des vermittelten Wissens und dessen Umsetzung in Verhalten überprüfen zu können.

An die Durchführung der Rollenspiele hat sich stets ein detailliertes **Feedback** angeschlossen. Feedback ist eine Methode, die eine Kontrastierung der eigenen Sicht (Selbstbild) mit der Wahrnehmung von Anderen (Fremdbild) darstellt und somit eine Erhellung von „blinden Flecken“ ermöglicht. Weiterhin kann Feedback als Reflexionselement fungieren, indem bisheriger Lernfortschritt begutachtet wird. Wir haben Feedback auf drei unterschiedlichen Wegen gegeben. Zunächst einmal haben wir entweder die übrigen Teilnehmer/innen Beobachtungsprotokolle erstellen lassen oder die Rollenspiele auf Video aufgezeichnet. Den Studierenden wurde immer zuerst die Möglichkeit gegeben, eine Selbsteinschätzung der eigenen Leistung vorzunehmen. Danach wurde Feedback durch die übrigen Teilnehmer/innen und abschließend durch die Dozentinnen gegeben.

4.4 Evaluationsworkshop

Die Evaluation des Gesamtkonzeptes der Lehrveranstaltungseinheit erfolgte im Rahmen eines Evaluationsworkshops durch Fremdbeurteilung. Mit dieser Methode wollten wir zusätzliche Erkenntnisse zum Lernerfolg der Studierenden auf den Ebenen „learning“ und „behaviour“ gewinnen sowie ansatzweise sogar Aufschluss darüber erlangen, welche Resultate die erworbenen Kompetenzen (vorausichtlich) in der späteren beruflichen Praxis der Beteiligten haben werden.

Zu diesem Workshop haben wir Experten und Expertinnen aus unterschiedlichen Bereichen eingeladen:

- drei Wissenschaftlerinnen, die auf dem Gebiet der Genderforschung arbeiten,
- vier Juristen und Juristinnen aus der Unternehmenspraxis,
- zwei Weiterbildungsexpertinnen mit dem Schwerpunkt Kommunikations- und Verhandlungstraining.

Außerdem waren eine Studentin und ein Student, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen hatten, im Evaluationsworkshop anwesend. Hierdurch konnte die Einschätzung der Studierenden auch in den Evaluationsworkshop eingebracht werden.

Der Ablauf des Workshops untergliederte sich in zwei größere Blöcke. Zunächst präsentierten wir unser Gesamtkonzept und stellten die Lehrmaterialien exemplarisch vor. Anschließend arbeiteten die Teilnehmer in drei Arbeitsgruppen zu folgenden Leitfragen:

Gruppe 1:

Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der vermittelten Inhalte? Welche zusätzlichen Inhalte halten Sie für sinnvoll?

Gruppe 2:

Wie geeignet sind die eingesetzten Lehr- und Lernmethoden? Welche zusätzlichen Methoden können eingesetzt werden?

Gruppe 3:

Wie schätzen Sie den Einfluss der erworbenen Fähigkeiten auf den Verhandlungserfolg ein?

Gruppe 1 gab uns zu den vermittelten Inhalten den Hinweis „unterschiedliche Vertragsrationalitäten“ zu berücksichtigen. Zu denken wäre z.B. an die Problematisierung genderbezogener Bewertungen von Vertragsinhalten und -auswirkungen. Weiterhin wurde vorgeschlagen, die unterschiedliche Relevanz von Geschlecht bei unterschiedlichen Verhandlungsformen aufzunehmen. Außerdem wurde angefragt, noch stärker Wert darauf zu legen, keinen defizitorientierten Ansatz zu verfolgen und Stereotypisierungen zu vermeiden. Als noch nicht ausreichend beachtete Forschungsrichtung wurde das „doing gender“ hervorgehoben. Als zusätzliche Inhalte wurden vorgeschlagen:

- psychologische Aspekte,
- Analyse der Körpersprache,
- Vergleich geschlechtshomogener Verhandlungen.

Gruppe 2 machte zahlreiche Vorschläge zu weiteren Lehr- und Lernmethoden, die in künftigen Veranstaltungen verwendet werden könnten:

Zum Themenkreis „Modelle + Experten“ formulierten die Teilnehmer drei zusätzliche Möglichkeiten:

- Lernen am Modell (gute und schlechte Vorbilder, z.B. in Case Studies, Filmsequenzen etc.),
- Experten sprechen lassen,
- Filmbeispiele von Lehrveranstaltungen der Vorjahre.

Um den Perspektivwechsel zu ermöglichen, entwickelte die Gruppe folgende Vorschläge:

- Texte zum Geschlechtertausch,
- „Geschlechtstausch“ (Frau verhandelt als Mann und umgekehrt),
- Körpersprache „einfrieren“.

Um mehr Bewusstsein für persönliche Möglichkeiten zu schaffen, könnten folgende Ideen berücksichtigt werden:

- Reflexion der eigenen Rolle,
- Training des individuellen Verhandlungsstils,
- eigene Stärken + Schwächen.

Weiterhin schlug die Gruppe vor, die Eigenleistung der Studierenden stärker einzufordern, z.B. durch Referate und Patenschaften mit externen Feedbackgebern.

Ein letzter Themenkomplex waren die Rollenspiele, zu denen die Arbeitsgruppe noch weitere Varianten entwickelte:

- Rollenspiele mit Experten,
- Rollenspiele mit wechselnder Besetzung durch Männer und Frauen (z.B. eine Frau mit zwei anderen Frauen, eine Frau mit einem Mann und einer Frau, eine Frau mit zwei Männern und umgekehrt),
- identisches Rollenspiel zu Beginn der Vorlesung und am Semesterende.

Gruppe 3 merkte an, dass ein Effekt der Veranstaltung sein wird, dass Männer bzw. Frauen ihr jeweiliges Gegenüber besser verstehen lernen und sich dies auf gute Verhandlungsergebnisse auswirken dürfte. Als besonders wichtigen Aspekt stellte die Arbeitsgruppe heraus, dass Frauen lernen, sich nicht unter Wert zu verkaufen. Weiterhin wurde das Thema „kompetitives Verhalten“ thematisiert, wobei einerseits zur Diskussion gestellt wurde, inwieweit dieses überhaupt produktiv ist, es andererseits aber auch als wichtig empfunden wurde, mit kompetitivem Verhalten umzugehen.

Als Anregungen gab uns die Arbeitsgruppe 3 mit auf den Weg, darüber nachzudenken, wie man eigentlich eine erfolgreiche Verhandlung definiert (Sieg? Einigung?) und die grundsätzliche Unterscheidung zu treffen, ob jemand in eigener Sache oder für andere verhandelt.

Durch den Evaluationsworkshop haben wir von den beteiligten Expertinnen und Experten zahlreiche nützliche und kreative Anregungen erhalten, die wir in Zukunft schrittweise umsetzen werden. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass unser Zeitbudget für Gender-Aspekte aufgrund der Gesamtkonzeption der Lehrveranstaltung zum generellen Thema „Methodik der Verhandlungsführung“ begrenzt ist. Komplettierend ist festzuhalten, dass einige der von den Expertinnen und Experten thematisierten Punkte von uns bereits berücksichtigt waren, was wir in der Diskussion über die Arbeitsgruppenergebnisse deutlich machen konnten.

5. Fazit

Lehrveranstaltungsevaluationen durch Studierende mittels Fragebogen (Selbstbeurteilung der Studierenden) können nur die Zufriedenheit und den selbst eingeschätzten Lernerfolg messen.

Mittels Prüfungsleistung (Fremdbeurteilung der Studierenden) bewerten die Lehrenden den Lernerfolg. Die Ergänzung dieser beiden klassischen Evaluationsverfahren durch Elemente der Peer-Group-Begutachtung (Fremdbeurteilung der Lehreinheit) verspricht einen beachtlichen Erkenntnisgewinn.

Bei dem von uns vorgestellten Praxisbeispiel konnten zum einen durch die Erweiterung der Perspektiven auch die Einhaltung der wissenschaftlichen Standards in Bezug auf Geeignetheit und Niveau der Lehrinhalte, die didaktischen Mittel und die Praxisrelevanz mit dem Blick von außen überprüft werden.

Zum anderen war es aufgrund der Vier-Perspektiven-Betrachtung der Lehreinheit auch möglich, den Lernerfolg über das an Hochschulen übliche Maß (Messung auf den Ebenen „reaction“ und „learning“) hinaus, daraufhin zu überprüfen, ob die Lehreinheit geeignet ist, auch Lernerfolg auf den beiden nächsten Ebenen („behaviour“ und „results“) zu erreichen.

Die Evaluation aus vier Perspektiven und auf vier Ebenen hat uns trotz ihrer thematischen Beschränkung auf eine Lehreinheit erhebliche Verbesserungspotentiale für die Gesamtkonzeption der Lehrveranstaltung aufgezeigt.

Da diese Evaluationsmethode sehr aufwändig ist, ist sie sicherlich nicht für die generelle Standardevaluation jeder Lehrveranstaltung geeignet.

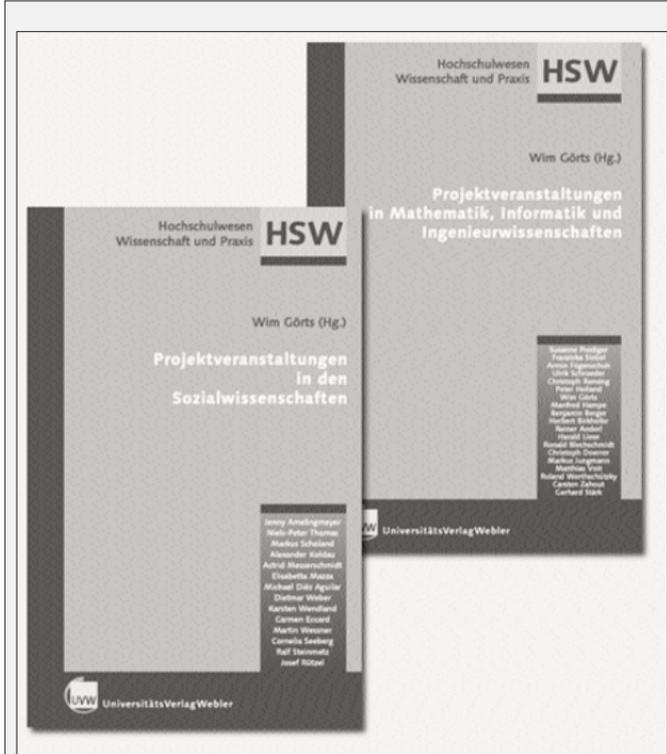
Sie stellt vielmehr ein geeignetes Instrument zur vertieften Evaluation exemplarischer Lehreinheiten eines Gesamtkonzeptes oder von Modell-Modulen vor ihrer breiten Einführung dar.

Literaturverzeichnis

Henninger, M./Balk, M. (2001): Integrative Evaluation: Ein Ansatz zur Erhöhung der Akzeptanz von Lehrevaluationen an Hochschulen, Forschungsberichte der Ludwig-Maximilians-Universität München.
 Kirkpatrick, D. L./Kirkpatrick, J. D. (2006): Evaluating training programs: the four levels, San Francisco, 3. Auflage.
 Marsh, H. W./Roche, L.A. (1997): Making student's evaluation of teaching effectiveness effective, In: American Psychologist, Vol. 54, p. 517-518.
 Schomburg, H./Teichler, U./Derry, M./Mohr, J. (Hg.) (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin.

Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform?, In: Welbers, U. (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschule, Neuwied, S. 198-213.

■ **Dr. Andrea Ruppert**, Professorin für Wirtschaft und Recht, Vizepräsidentin, Fachhochschule Frankfurt am Main, E-Mail: ruppert@fb3.fh-frankfurt.de
 ■ **Dr. Martina Voigt**, Professorin für Soziale und kommunikative Schlüsselqualifikationen, Fachhochschule Frankfurt am Main, E-Mail: DrMartinaVoigt@aol.com



**Wim Görts (Hg.):
 Projektveranstaltungen in Mathematik,
 Informatik und Ingenieurwissenschaften**

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003,
 142 Seiten, 18.70 Euro

**Wim Görts (Hg.):
 Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

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

Ausschreibung 2008/09: Integrierte Internationale Studiengänge mit Doppelabschluss Bewerbungen erbeten bis: 28.02.2008

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) stellt auch für die nächsten Jahre Mittel zur Förderung des Programms „Integrierte internationale Studiengänge mit Doppelabschluss“ an Universitäten und Fachhochschulen zur Verfügung.

Im Rahmen dieses Programms sind Studiengänge förderbar, die nach einem teilweise an der deutschen und an der ausländischen Hochschule absolvierten Studium zu beiden nationalen Abschlüssen führen (als joint degree = Verleihung eines gemeinsamen Abschlusses oder als double degree = Verleihung der Abschlüsse beider Partnerhochschulen möglich).

Mit den Studiengängen soll ein Beitrag zur weiteren Internationalisierung der Hochschulen und zur Verstärkung des Austauschs von Lehrenden und Lernenden geleistet werden. In der Antragsrunde für das Hochschuljahr 2008/2009 können Anträge für Projekte mit Hochschulpartnern aus allen Ländern weltweit eingereicht werden.

Ausnahme: Doppelabschlussstudiengänge mit Frankreich werden ausschließlich von der Deutsch-Französischen Hochschule gefördert.

Darüber hinaus steht das Programm grundsätzlich allen Fachrichtungen offen. Die jeweilige Kooperation mit der Partnerhochschule erfolgt stets fachbezogen.

Antragstellung und Auswahlentscheidung

Alle Neuanträge müssen eine von beiden Partnern getroffene Kooperationsvereinbarung für den beantragten Studiengang enthalten, die folgende Mindestanforderungen erfüllt:

- eine Vereinbarung mit ihrem ausländischen Projektpartner zur Beteiligung an dem geplanten Doppelabschluss-Studiengang,
- eine Vereinbarung zur Regelung der Studiengebühren.

Die Auswahlentscheidungen erfolgen durch eine vom DAAD einberufene Kommission aus Vertretern der Hochschulen. Auswahlkriterien sind insbesondere:

für die Vorbereitungsphase:

- Letter of Intent der beteiligten Hochschulen für den gemeinsamen Studiengang,
- akademische Qualität des Studiengangs (Lehrinhalte entsprechen „state of the art“ des Fachgebietes),
- geeignete Rahmenbedingungen zur Durchführung eines integrierten Studiengangs (sprachl. Vorbereitung, Auswahl und Betreuung der Studierenden, etc.).

Für die Erprobungsphase kommen folgende Kriterien hinzu:

- zwingend erforderlich: ein gemeinsamer, von beiden Hochschulleitungen unterschriebener Vertrag, der das binationale Curriculum (komplementäre fachwissenschaftliche und interkulturelle Ausbildung) beschreibt, die Leistungspunkte der jeweiligen Module (bzw. Einzelveranstaltungen) angibt, den Studienverlaufsplan darlegt und die jeweiligen nationalen bzw. binationalen Abschlüsse benennt,
- jährlicher Austausch von Studierenden in beide Richtungen,
- in der Regel gemeinsame Jahrgangsguppen, die im Wechsel an den beiden Hochschulen studieren,
- fachliche und außerfachliche Betreuung der Studierenden,
- (fach)-sprachliche Vorbereitung,
- Sicherstellung der Verstetigung des Studiengangs.

Für die Etablierungsphase wird zusätzlich vorausgesetzt:

- Akkreditierung,
- Gemeinsame Studien- und Prüfungsordnung bzw. -regelungen,
- Austausch von mindestens fünf Studierenden in beide Richtungen pro Hochschuljahr.

Kontakt:

DAAD, Referat 221
Kennedyallee 50,
53175 Bonn
Fax 0228/882-444

Ansprechpartner:

Michael Schmitz
Tel.: 0228/882-457
E-Mail: m.schmitz@daad.de

Weitere Informationen zu:

- Förderungsvoraussetzungen
- Förderungsfähige Maßnahmen
- Verwendung der bewilligten Mittel
- Mittelzuweisung und Berichterstattung

unter: <http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/doppeldiplom/05169.de.html>

Quelle: <http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/doppeldiplom/05169.de.html>, 08.02.2008

im Verlagsprogramm erhältlich:

Falk Bretschneider / Peer Pasternack: Handwörterbuch der Hochschulreform

ISBN 3-937026-38-X, Bielefeld 2005, 221 Seiten, 27.70 Euro

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

Gender Aspekte in der Führung

Warum dringen Frauen in Deutschland nur schwer in die obersten Führungsebenen von Unternehmen vor?

Mit dieser Frage will sich der Arbeitskreis Chancengleichheit in der Chemie (AKCC) der Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) bei seinem Get-together 2008 am 22. und 23. Februar in Bensheim/Bergstraße befassen. Außerdem sollen mögliche Strategien zur Durchsetzung von Chancengleichheit diskutiert werden.

Mit der Psychologin Professor Dr. Martina Stangel-Meseke, Studiengangsleiterin für Business Psychologie an der Business und Information Technology School in Iserlohn, der Chemikerin Dr. Linda von dem Bussche-Hünnefeld, Leiterin der Abteilung Personalbeschaffung und -entwicklung der BASF, Ludwigshafen, sowie der Volkswirtin Angela Hornberg, Personalberaterin und Coach in Frankfurt, hat der AKCC drei kompetente Vortragende für sein Treffen zum Thema „Gender Aspekte in der Führung“ gefunden. Frau Stangel-Meseke ist nämlich zudem geschäftsführende Gesellschafterin der Unternehmensberatung t-development mit den Arbeitsschwerpunkten Personalauswahl und Personalentwicklung sowie Trainerin in verschiedenen EU-Projekten zur Förderung von Frauen in Führungspositionen. Frau von dem Bussche-Hünnefeld, die nach einem Forschungsaufenthalt an der University of California in Los Angeles ab 1993 diverse Stationen in der BASF und deren

Tochterunternehmen durchlief, wird sich in ihrem Beitrag auf praktische Erfahrungen einer Frau in Führungspositionen der chemischen Industrie konzentrieren. Frau Hornberg wird ihr Trainingskonzept vorstellen, mit dem sie den Blick für gender-spezifische Unterschiede schärft, um diese für Karrieren besser nutzen zu können.

An dem Get-together können alle an der Thematik Interessierten teilnehmen.

Anmeldungen zur kostenfreien Veranstaltung nimmt in der GDCh-Geschäftsstelle Renate Kießling entgegen (E-Mail: r.kiessling@gdch.de).

Die Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) gehört mit über 27.000 Mitgliedern zu den größten chemiewissenschaftlichen Gesellschaften weltweit. Sie hat 25 Fachgruppen und Sektionen, darunter den Arbeitskreis Chancengleichheit in der Chemie (AKCC), der im Jahre 2000 gegründet wurde, mit rund 180 Mitgliedern. Der AKCC befasst sich u.a. mit den Themen Frauen im Beruf, Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie Mädchenförderung.

Weitere Informationen: <http://www.gdch.de>

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news245713>, Gesellschaft Deutscher Chemiker e.V., Abteilung Öffentlichkeitsarbeit, Dr. Renate Hoer, 06.02.2008

„Made in Germany“ – Deutsche Geisteswissenschaften im Prozess der Internationalisierung 12. Februar 2008

Veranstaltung am 12. und 13. Februar im Rahmen der Initiative Pro Geisteswissenschaften

Auch und gerade nach dem „Jahr der Geisteswissenschaften“ bleibt die Frage zu klären, wo die hiesigen Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften im globalen Kontext stehen. Das Kulturwissenschaftliche Institut NRW (KWI) lud ein zu der Diskussionsrunde „Made in Germany“ – Deutsche Geisteswissenschaften im Prozess der Internationalisierung“, in deren Zentrum drei Leitfragen stehen:

- Wie konnten sich die seit dem frühen 19. Jahrhundert erfolgreich etablierten deutschen Geisteswissenschaften zu einem 'Exportgut' entwickeln, das in vielen Regionen der Welt rezipiert wurde und die dortigen Wissenschaftskulturen beeinflusst hat?
- Wie haben sich die deutschen Geisteswissenschaften im internationalen Austausch von Themen, Institutionen und WissenschaftlerInnen verwandelt?
- Wie sollte sich der wechselseitige wissenschaftliche Austausch vor dem Hintergrund einer beschleunigten kulturellen Globalisierung gestalten und entwickeln?

Ein international besetztes Panel herausragender Wissenschaftler und Vermittler ging diesen Fragen in einer offenen, durch Impulsreferate angeleiteten Diskussion nach

und leistete damit einen wissenschaftspolitischen Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Neuausrichtung der deutschen Geisteswissenschaften im Prozess ihrer Internationalisierung. Die Tagung wurde geleitet von Professor Dr. Claus Leggewie, Direktor des KWI, Professor Dr. Hans-Georg Soeffner, Vorsitzender des Beirats Wissenschaft und Zeitgeschehen des Goethe-Instituts, und Dr. Christoph Bartmann vom Goethe-Institut.

Der Workshop fand am 12. und 13. Februar 2008 am Kulturwissenschaftlichen Institut NRW (Goethestraße 31 in 45128 Essen) statt und wurde gefördert vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen der Initiative „Pro Geisteswissenschaften“, die getragen wird von der Fritz Thyssen Stiftung und der VolkswagenStiftung in Zusammenarbeit mit der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius sowie dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Quelle: [http://www.volkswagenstiftung.de/index.php?id=128&tx_ttnews\[tt_news\]=206&tx_ttnews\[backPid\]=128&cHash=3ca90cf668](http://www.volkswagenstiftung.de/index.php?id=128&tx_ttnews[tt_news]=206&tx_ttnews[backPid]=128&cHash=3ca90cf668), 22.01.2008

Buchhinweis

Peter Döge: „Von Der Anti-Diskriminierung zum Diversity Management. Ein Leitfaden“,
Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 12.90 Euro

Vielfalt ist in den letzten Jahren zu einem bedeutenden Thema in den Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften geworden. Lebensstile mehren sich, Lebensbiografien von Frauen und Männern werden vielfältiger, Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen nehmen zu, Belegschaften und Kunden werden multikulturell.

Mit dem Konzept des Managing Diversity soll Vielfalt in Organisationen produktiv gestaltet werden. Ziel ist die benachteiligungsfreie und multikulturelle Organisation. Managing Diversity integriert dabei bisher isoliert nebeneinanderstehende Konzepte wie Gender-Mainstreaming, Anti-Diskriminierung, Frauenförderung, Work-Life-Balance sowie Ansätze familienbewusster Personalpolitik in ein Gesamtkonzept.

Vor diesem Hintergrund klärt der Leitfaden zentrale Begriffe sowie Grundgedanken des Konzepts und entwickelt darauf aufbauend ein handlungsorientiertes Instrument zur Umsetzung von Managing Diversity in staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen.

Nähere Informationen und Bestellung unter:
<http://www.v-r.de/de/titel/352549130>

Veranstaltungshinweis

Workshops, Trainings, Vortragsveranstaltungen zum Thema „Vielfalt produktiv gestalten“

Bei Interesse unterstützt das Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung e.V. (IAZ) die Umsetzung von Diversity Management, Anti-Diskriminierungs- und Chancengleichheits-Strategien auch durch Trainings, Workshops und Vortragsveranstaltungen vor Ort. Dabei können wir auf die Erfahrung aus über 400 Trainings-, Vortrags- und Seminarveranstaltungen sowie auf unsere Erfahrung aus zahlreichen Prozessbegleitungen in staatlichen und nicht-staatliche Organisationen zurückgreifen. Die Besonderheit unserer Trainings und Workshops: Sie sind systemisch und dialogisch angelegt, sie verbinden in einer spezifischen Weise kognitive und (selbst-)reflexive Elemente. Unsere Prozessbegleitung zielt auf die Aktivierung selbstorganisierender und damit dauerhaft angelegter Prozesse. Die Besonderheit des Diversity-Ansatzes des IAIZ: er baut auf einen Kulturbegriff auf, der Kultur zunächst als individuelles Gewohnheits- und Lebensmuster begreift. Jedes Individuum beispielsweise ist Träger einer Weltanschauung, hat eine spezifische Zeit- und Arbeitskultur und lebt eine spezifische Geschlechterkultur. Mit diesem Kulturbegriff gelingt es, Gruppenstereotype aufzulösen, die Vielfalt von Gruppen bzw. Organisationen besser zu erfassen sowie Multikulturalität von den individuellen Potenzialen ausgehend zu gestalten. Weitere Informationen unter: www.iaiz.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 Autor/in.

Wenn das Konzept Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Forschung über Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion (IVI)“,
- „Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI“,
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso
- „Rezensionen“,
- „Tagungsberichte“,
- „Interviews“ oder
- im besonders streitfreudigen „Meinungsforum“.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie auf Anfrage im Verlag bzw. unter

www.universiteatsverlagwebler.de.

BÜCHER UND HEFTE DES UNIVERSITÄTSVERLAGWEBLER

Alle Bücher des UVW-Verlages können Sie im Buchhandel oder direkt beim Verlag bestellen:
per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, per Fax: 0521 - 923 610-22, per Telefon: 0521 - 923 610-12

Reihe 1: Allgemeine Hochschulforschung und Hochschulentwicklung

- *Battke, K./ Cremer-Renz, Ch. (Hg.): Hochschulfusionen in Deutschland: Gemeinsam stark?! Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern.* Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-49-5 - 159 S. - 22.00 €
- *Blom, H.: Der Dozent als Coach.* Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-15-0 - 123 S. - 15.90 €
- *Bretschneider, F./ Pasternack, P.: Handwörterbuch der Hochschulreform.* Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-38-X - 221 S. - 27.70 €
- *Craanen M./ Huber, L. (Hg.): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung.* Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-39-8 - 149 S. - 19.90 €
- *Cremer-Renz, C./ Donner, H.: Die innovative Hochschule. Aspekte und Standpunkte.* Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-42-8 195 S. - 26.00 €
- *Goerts, W. (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften.* Bielefeld 2003 - ISBN 3-937026-01-0 - 98 S.- 14.00 €
- *Goerts, W. (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften.* Bielefeld 2003 - ISBN 3-937026-00-2 - 142 S. - 18.70 €
- *Gützkow, F./ Quaißer, G. (Hg.): Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-30-4 - 375 S. - 28.00 €
- *Gützkow, F./ Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess.* Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-41-X - 235 S. - 19.90 €
- *Gützkow, F./ Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen.* Bielefeld 2007 - ISBN 3-937026-50-9 - 181 S. - 24.80 €
- *Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements.* Bielefeld 2004 2. Auflage - ISBN 3-937026-17-7 - 525 S. - 34.20 €
- *Hanft, A. (Hg.): Hochschulen managen?* Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-06-1 - 272 S. - 30.00 €
- *Hanft, A./ Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschule.* Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-33-9 - 80 S. - 11.70 €
- *Hoffacker, W.: Die Universität des 21. Jahrhunderts.* Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-05-3 - 239 S. - 24.50 €
- *v. Holdt, U./ Stange, Chr./ Schobel, K. (Hg.): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen.* Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-35-5 - 154 S. - 19.90 €
- *IZHD Hamburg (Hg.): Master of Higher Education.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-25-8 - 239 S. - 22.80 €
- *Kruse, O./ Jakobs, E-M./ Ruhmann G.: Schlüsselkompetenz Schreiben.* Bielefeld 2003 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-07-X - 333 S. - 33.30 €
- *Michelsen, G./ Märkt, S. (Hg.): Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit - Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen.* Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-46-0 - 152 S. - 19.80 €
- *Michl, W./ Krupp, P./ Stry, Y. (Hg.): Didaktische Profile der Fachhochschulen.* Neuwied 1998 - ISBN 3-937026-24-X - 145 S. - 9.95 €
- *Orth, H.: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen.* Neuwied 1999 - ISBN 3-937026-08-8 - 121 S. - 14.00 €
- *Pasternack, P.: Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin.* Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-40-1 - 253 S. - 29.70 €
- *Schröder-Gronostary, M./ Daniel, H-D. (Hg.): Studiererfolg und Studienabbruch.* Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-16-9 - 254 S. - 29.50 €
- *Schulze-Krüdener, J./ Homfeld, H-G. (Hg.): Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf.* Bielefeld 2003 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-04-5 - 220 S. - 22.00 €
- *Schwarz, S./ Teichler, U. (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen.* Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-10-X - 242 S. - 20.00 €
- *Schwarz, S./ Teichler, U. (Hg.): Wer zahlt die Zeche für wen? Studienfinanzierung aus nationaler und internationaler Perspektive.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-32-0 - 58 S. - 9.95 €

- *Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master.* Bielefeld 2003 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-11-8 - 528 S. - 39.50 €
- *Wildt, J./ Gaus, O.: Journalistisches Schreiben für Wissenschaftler.* Neuwied 2001 - ISBN 3-937026-09-6 - 138 S. - 19.95 €

Reihe 2: Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

- *Bock, K.-D.: Seminar-/Hausarbeiten ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt - ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-29-0 - 48 S. - 9.95 €
- *Dudeck, A./ Jansen-Schulz, B. (Hg.): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip.* Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-47-9 - 175 S. - 23.00 €
- *Knauf, H.: Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit.* Bielefeld 2007 - 3. Auflage - ISBN 3-937026-34-7 - 159 S. - 22.80 €
- *Kretschmar, W./ Plietz, E.: Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung.* Bielefeld 2005 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-37-1 - 36 S. - 9.95 €
- *Viebahn, P.: Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-31-2 - 298 S. - 29.50 €

Reihe 3: Anleitung für erfolgreiches Studium: Von der Schule übers Studium zum Beruf

- *Schubert-Henning, S.: Toolbox - Lehrkompetenz für erfolgreiches Studieren.* Bielefeld 2007 - ISBN 3-937026-51-7 - 110 S. - 14.60 €

Reihe 4: Beruf: Hochschullehrer/in - Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen

- *Webler, W.-D.: Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-27-4 - 45 S. - 9.95 €
- *Webler, W.D.: Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland - ein historisches Beispiel. (in Vorbereitung)*

Reihe 5: Hochschulmanagement: Praxisanregungen

- *Henseler, A.: Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-12-6 - 36 S. - 9.95 €
- *Hubrath, M./ Jantzen, F./ Mehrrens, M. (Hg.): Personalentwicklung in der Wissenschaft. Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven.* Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-44-4 - ca. 150 S. - 19,80 €
- *Reinhardt, Chr. (Hg.): Verborgene Bilder - große Wirkung. Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-28-2 - 104 S. - 14.00 €
- *Reinhardt, Chr./ Kerbst, R./ Dorando, M.: Coaching und Beratung an Hochschulen.* Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-48-7 - 144 S. - 19.80 €

Reihe 6: Qualität - Evaluation - Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

- *Krempkow, R.: Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz.* Bielefeld 2007 - ISBN 3-937026-52-5 - 297 S. - 39.00 €
- *Schwarz, S./ Westerheijden, D.-F./Rehburg, M. (Hg.): Akkreditierung im Hochschulraum Europa.* Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-36-3 - 261 S. - 34.00 €

Reihe 7: Forschungsmanagement

(mehrere Titel in Vorbereitung)

Reihe 8: Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

- *Wunderlich, O. (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.* Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-26-6 - 188 S. - 19.90 €
- *Ulrich, W.: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitz.* Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-43-6 - 120 S. - 14.90 €

Veranstaltungskonzepte und -materialien

- *Rittersbacher, Chr.: The Spirit of Proverbs. Ein Seminar über Sprichwörter.* Bielefeld 2003 - ISBN 3-937026-03-7 - 44 S. - 9.80 €

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte HM, QiW, P-OE, HSW und ZBS

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

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 4/2007

Leistungsabhängige Vergütung - Erfahrungen aus der Praxis

Entwicklung von Leitungskonzepten/Leitungspolitik

Johanne Pundt, Anja Hegen, Sylvia Kaap & Katja Kohrs

Potenziale des Bildungsmarketings am Beispiel von Promotionsstudiengängen

Benedikt Hell

Hochschulzulassung ausländischer Studierender

Die Prozenrangnormierung als Alternative zum bisherigen Umrechnungsverfahren ausländischer Sekundarabschlussnoten

Ina Voigt & Volker Klein-Moddenborg
Zielvereinbarungen: Instrument strategischer Steuerung und Basis für leistungsabhängige Vergütungssysteme

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stephan Jerusel & Katrin Bachmann
Einführung der leistungsorientierten Vergütung - Die Zeit läuft ...

Erfahrungsbericht aus Informationsveranstaltungen und Beratungen zur Umsetzung des TVöD

Henning Lindhorst

Generationswechsel bei Smartcards: Schlankere Prozesse, weniger Kosten und mehr Komfort

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Heft 4/2007

Forschungsevaluation

Qualitätsgespräche

Über Forschungsevaluation

Gespräch mit Reinhard F. Hüttl, Wissenschaftlicher Vorstand und Sprecher des Vorstands des GeoForschungsZentrums Potsdam

Qualitätsentwicklung, -politik

Uwe Schmidt

Forschungsevaluation

Gerald Gaberscik

Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung und Lehre - Stand der Umsetzung und weitere Ziele am Beispiel der TU Graz

Eva Schiefer & Bernhard Frieß

Die Stakeholderbefragung als Instrument des Qualitäts- und Reputationsmanagements am Beispiel eines Lehrstuhls

Wolfgang Schatz & Ute Woschnack
Qualität in Lehre und Studium - über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen

POE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 3/2007

Strategien der Personalrekrutierung

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Ina Voigt

Demografischer Wandel: Herausforderungen für Personalmanagement und -entwicklung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Thomas Stelzer-Rothe

Die Berufung von Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen als strategische Aufgabe

Tobina Brinker

Schlüsselkompetenzen als Chance zur Personal- und Organisationsentwicklung in Hochschulen

Anne Brunner

Team Games - Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Spiele für Seminar und Training - Folge 3

Tagungsbericht

Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung für Hochschulen
(*Kerstin Janson*)

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HSW**Das
Hochschulwesen**

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 6/2007

Institutional Research - die Hochschulen lernen mehr über sich selbst

HSW-Gespräche

HSW-Gespräch mit Dr. Josef Lange, Staatssekretär im niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur

Hochschulforschung*Arild Raaheim*

Eine Studie über die Interrater-Reliabilität zur Prüfung beim Erstjahresstudium der Psychologie

Oskar Frischenschlager, Lukas Mitterauer, Irina Scharinger & Gerald Haidinger

Einfluss von Lernverhalten und Lernstrategien auf die paradoxen Geschlechtsunterschiede in den Erfolgsraten im Wiener Medizinstudium

Dokumentation

Förderprogramm „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Hochschulentwicklung/-politik*Boris Schmidt*

Angenehm, konstruktiv – und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern

„Das Hochschulwesen“ ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschrift, in der die Autoren Punkte sammeln können.

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 4/2007

Beratung oder Service?

Beratungsentwicklung/-politik*Franz Rudolf Menne*

Das „Akademische Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen“ der Universität Köln (1923-1938) -Entwicklung, Ausrichtung und Arbeitsalltag einer frühen Beratungseinrichtung

**Anregungen aus der Praxis/
Erfahrungsberichte***Ralf Mahler*

Das ServiceCenter der Leibniz Universität Hannover – Entstehungsgeschichte und Erfahrungen nach eineinhalb Jahren Praxis. Ein Zwischenbericht

Siegfried Engl

Zwei Jahre Info-Service an der Freien Universität Berlin. Eine Bilanz. Call-Center, E-Mail-Service und Info-Counter an der Schnittstelle von Dienstleistungen für Studierende und Bewerber

Isabel von Colbe-van de Vyver & Juliane Just-Nietfeld

Zu den Auswirkungen der Einrichtung einer Studienzentrale auf die Kernaufgaben der Zentralen Studienberatung: Information und Beratung

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium

Das Anliegen hinter der Frage – Beratungshandeln erfordert Professionalität - Ein Interview der ZBS mit Mitarbeiterinnen des Teams Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen

Klaus Scholle

Kommentar: Auf dem Weg zur Kundenberatung?

**Für weitere
Informationen**

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/923 610-12

Fax:
0521/923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus.
Im Folgenden bietet der UniversitätsVerlagWebler mit der Kombination von zwei Titeln die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien.

Fachbereiche geben diese beiden Bücher (zus. 37.40 Euro zzgl. Versandkosten) mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“).
Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Helen Knauf: Tutorenhandbuch Einführung in die Tutorienarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorienarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorienarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.
Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:
Was ist Tutorienarbeit?
Wie kann erfolgreiche Tutorienarbeit geleistet werden?
Welche Methoden finden Anwendung?
Für jeden, der sich mit Tutorienarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

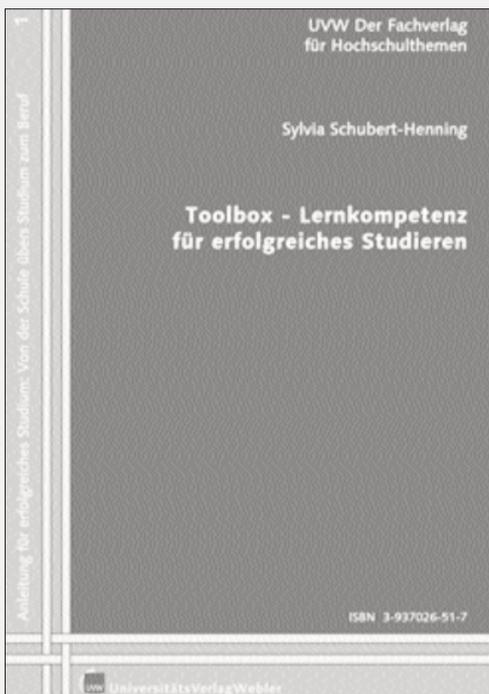
ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

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



Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfängersphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

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