# P-OE

# Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

### Nachwuchsförderung

- Gespräch mit Martin Mehrtens über Personalentwicklung an Hochschulen
- Möglichkeiten der Stärkung der Personalentwicklung an Hochschulen
  - Möglichkeiten und Grenzen der Personalauswahl mittels Managementdiagnostik
    - Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung Teil 1 & Teil 2
  - Initial Entry Training at the University of Bergen, Norway
    - Designing and piloting 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers
  - Wege zwischen Tradition und Bologna: Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung Teil 1: Konzeptionelle Entwicklungen
    - From Educational Development to Strategic Management
      - Vom Lernen zur Professionalisierung: EU-Projekte planen und an Kongressen teilnehmen
      - Team Games Schlüsselkompetenzen spielend üben.
         Spiele für Seminar und Übung Folge 5

1+2 2008



#### Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen

Tobina Brinker, Dr., Leiterin der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Fachhochschule Bielefeld

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

Anja von Richthofen, Dr., Leiterin der Koordinierungsstelle Evaluation und hochschulspezifische Weiterbildung, Hochschule Niederrhein Renate Pletl, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel (geschf. Herausgeberin)

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Universität Bergen (Norwegen), Honorarprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

#### 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**

#### Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler Der Fachverlag für Hochschulthemen Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

#### Satz:

Kathleen Gerber

E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 20.06.2008

#### Grafik:

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

#### Anzeigen:

Die Zeitschrift "Personal- und Organisationsentwicklung" veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage zu entnehmen: www.universitaetsverlagwebler.de

#### Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement: 59 Euro zzgl. Versandkosten Einzelpreis: 15 Euro zzgl. Versandkosten

Preis für Doppel-Ausgabe: 28 Euro zzgl. Versandkosten Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter "www.universitaetsverlagwebler.de". Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

men voi samesende gekandige

#### 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/innen oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

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

# Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

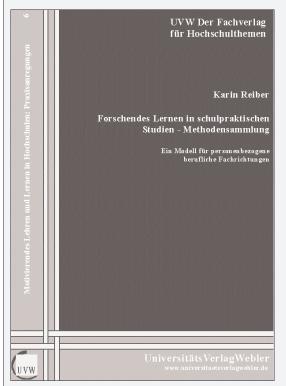
	1
P-OE-Gespräche	
Gespräch mit Martin Mehrtens über Personalentwicklung an Hochschulen	3
Die PE-Szenerie im Hochschulalltag	
Wolff-Dietrich Webler Möglichkeiten der Stärkung der Personalentwicklung an Hochschulen	9
Personal- und Organisations- entwicklung/-politik	
Irina von Kempski Möglichkeiten und Grenzen der Personalauswahl mittels Managementdiagnostik	14
Möglichkeiten und Grenzen der Personalauswahl	
Möglichkeiten und Grenzen der Personalauswahl mittels Managementdiagnostik  Oliver Reis & Sylvia Ruschin  Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung	14 17 22

Boris Schmidt Wege zwischen Tradition und Bologna: Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persön	liche
Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützun	g
Teil 1: Konzeptionelle Entwicklungen	29
Sally Brown	
From Educational Development to Strategic Management	27
	37
Florica Marian & Helmut Ertel	
Vom Lernen zur Professionalisierung: EU-Projekte planen und an Kongressen teilnehmen	40
LO I Tojekte planen und an Kongressen teimenmen	40
Oliver Reis & Sylvia Ruschin	
Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem	
und Kompetenzorientierung Teil 2: Rollenanforderungen	4-
Anregungen für die Praxis/	45
Ÿ	45
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte	45
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte	45
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte	
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.	
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.	
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5	50
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5  Meldungen	50
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5  Meldungen  Seitenblick	50
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5  Meldungen	50
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5  Meldungen  Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften	50
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5  Meldungen  Seitenblick	50
Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte  Anne Brunner Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5  Meldungen  Seitenblick auf die Schwesterzeitschrifter Hauptbeiträge der aktuellen Hefte	56

1+2 | 2008

#### **Karin Reiber:**

#### Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung.

Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008, 60 Seiten, 9.95 Euro

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

# Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

ISBN 3-937026-07-X, Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro

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



Editorial

# P-OE

Die Hochschulleitung der Universität Bremen betreibt als eine der ersten Universitäten in Deutschland bereits längere Zeit eine gezielte Personalentwicklung. Dies gilt sowohl für Berufungsverfahren und nachfolgende Ergänzungsmaßnahmen (an vielen Hochschulen ein Tabuthema), als auch für eine gezielte Förderung der Juniorprofessuren und des technischen und Verwaltungspersonals. Hier sind sehr viel konzeptionelles Wissen und praktische Erfahrung entstanden. Auf diesem Hintergrund führt die P-OE ein Gespräch mit Martin Mehrtens, dem Dezernenten für Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, über Bremer Erfahrungen, über Personalentwicklung an Hochschulen und die Gründe, warum PE ein inflationärer Begriff geworden ist, aber bisher nur in wenigen Hochschulen real betrieben wird.

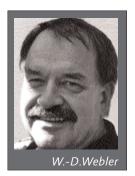
Passend dazu stellt der Beitrag Möglichkeiten der Stärkung der PE an Hochschulen von Wolff-Dietrich Webler zusammen, welche Chancen die Hochschulen haben, sich der PE zu bedienen und damit zu einer wesentlichen Qualitätsverbesserung beizutragen und argumentiert das Für und Wider.

Das Personal einer Organisation macht letzten Endes den qualitativen Unterschied zwischen gleichartigen Organisationen aus. Fehlentscheidungen in der Personalauswahl insbesondere beim Führungspersonal kann zu erheblichen Nachteilen für die Organisation führen. Gemessen an dieser Bedeutung sind die üblichen Verfahren zur Besetzung von Professuren und Leitungspositionen in den Hochschulverwaltungen erstaunlich unprofessionell gestaltet. *Irina von Kempski* stellt in: Möglichkeiten und Grenzen der Personalauswahl mittels Managementdiagnostik die übliche Reichweite traditioneller und ergänzender Auswahlverfahren dar. Was ihnen trotzdem oft fehlt, ist eine angemessene Feststellung des "Fit", der "Passung" der betreffenden Person und der Organisationskultur. Der Artikel stellt deren Bedeutung und Methoden zu seiner Erfassung heraus.

Seite 14

Obwohl die Bologna-Reform der Studiengänge statt der häufigen, traditionellen Verkürzung auf Wissensziele eine Orientierung auf viel breitere Kompetenzen gebracht hat, wird dieser Forderung bisher kaum Rechnung getragen. Verlegenheit breitet sich aus - im Hochschulalltag praktikable Lösungen liegen noch kaum vor. In dieser Situation diskutieren Oliver Reis & Sylvia Ruschin Möglichkeiten Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung - Teil 1: Prüfungsformat und Prüfungsformen. Sie arbeiten widersprüchliche Anforderungen an Prüfungen heraus, die sich mit Einführung der Modulprüfungen verstärkt haben. Eine kompetenzorientierte Prüfung, die entsprechenden Anforderungen genügt, verstößt aus Sicht der Autoren gegen die ebenfalls existierende Funktion der Linearisierung und Reproduktion von Prüfungen. Sie konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf kognitive Ziele; aber schon bei dieser Einschränkung auf die traditionellen kognitiven Fähigkeiten bei Bloom (1956) werden einige der Schwierigkeiten deutlich, denen sich entsprechende Prüfungen gegenüber sehen. Die Autoren halten kompetenzorientierte Prüfungen unter bestimmten Randbedingungen für möglich und arbeiten an Lösungen. Die Analyse wird in Teil 2 in diesem Heft fortgeführt, entsprechende Lösungsvorschläge werden vorgestellt. **Seite 17** 

Die als forschungsintensiv bekannte Universität in Bergen (Norwegen) bietet ihrem wissenschaftlichen Nachwuchs schon seit vielen Jahren ein Curriculum zum Erwerb der Lehrkompetenz. Wie an deutschen Universitäten, so ist auch in Bergen - wenn es um Leistungen in



der Lehre geht - bei manchen Kollegen ein Denken in Klischees bzw. Schwarz-Weiß-Mustern anzutreffen ("entweder bin ich ein guter Lehrer - dann habe ich zu wenig Zeit zu forschen oder ich stelle die Forschung voran (wo sie natürlich hingehört), dann habe ich zu wenig Zeit für die Lehre"). Gegenüber nahezu jeder Form von Didaktik gibt es ein ähnlich feindseliges Klima wie in Deutschland. Das ist die nicht intendierte Folge einer ständigen einseitigen Personalauswahl bzw. Berufungsauswahl allein nach Forschungsgesichtspunkten bei gleichzeitiger Nichtausbildung in der Lehre - nicht etwa durch Wiederholung in der Sache richtig. Und trotz dieser starken Forschungsausrichtung hat die Universität Bergen ihr Programm zum Erwerb der Lehrkompetenz bereits seit 18 Jahren, seit 1990, für neu eingestellte Lehrkräfte verpflichtend gemacht; der Besuch des Programms gilt also als selbstverständlich: Die Verwaltung teilt dem für das Programm verantwortlichen Centre for Higher Education die Neueinstellungen routinemäßig mit, sodass die neu Eingestellten zum Besuch des Programms eingeladen werden können. Der Leiter des Programms, Prof. Dr. Arild Raaheim, ein in Norwegen sehr bekannter Psychologe, berichtet in Initial Entry Training at the University of Bergen, Norway über die Einzelheiten. Das Programmvolumen des Pflichtteils beträgt 10 ECTS, also mindestens 300 Stunden Arbeitspensum der Beteiligten. Wer das ganze Zertifikat erlangen will, muss mindestens weitere 2 größere oder 4 kleinere Teile nach eigener Wahl im Umfang von weiteren 300 Stunden, also insgesamt 600 Stunden absolvieren. Und dieses Beispiel ist in Skandinavien kein Einzelfall, wie Beispiele in Lund (Schweden) und Oulu (Finnland, in diesem Heft) zeigen. Da stehen die deutschen Programme, die manchmal schon mit 120-180 Stunden, bestenfalls mit 240/250 Stunden Arbeitspensum (workload) auskommen müssen, erst am Anfang, können sich also nicht länger darauf berufen, dem internationalen Standard zu entsprechen. Die Beteiligten sollen während des Kursbesuchs an der Universität Bergen in ihrem Lehrdeputat reduziert werden; das hat sich allerdings noch nicht zu allen Lehrstühlen bzw. Fachbereichen durchgesprochen ... Der Bericht gibt einen Überblick über die gegenwärtige Ausgestaltung des Programms, das ständig weiterentwickelt wird. Seite 22

Uber Designing and piloting 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers berichten Asko Karjalainen & Säde-Pirkko Nissilä von der Universität Oulu bzw. der Universität für angewandte Wissenschaften, Oulu (Finnland). Das Programm entspricht 1.800 Stunden Arbeitspensum und ist auf dem Weg zu einem Master-Programm. Die P-OE publiziert diesen und den vorstehenden

Editorial P-OE

Artikel von Arild Raaheim, um internationale Trends aufzuzeigen (ein Aufsatz über schwedische Verhältnisse ist in Arbeit). Diese Programme haben alle eine gemeinsame Richtung: Ihr Besuch ist selbstverständlich obligatorisch für alle, die Lehraufgaben an den Universitäten übernehmen sollen. Diese Pflichtausbildung ist Teil der Verantwortung der Universitäten für ihre Qualität und Teil ihrer Verantwortung gegenüber ihren Studierenden - insofern eine PE-Maßnahme. Die Autoren, beide auch in die Lehrerbildung an ihren Universitäten eingebunden, argumentierten bei der Durchsetzung dieses Programms vor allem mit den Regularien und Zeiten, die für die Ausbildung von Schullehrern in Finnland gelten, und forderten den gleichen Rahmen auch für die Ausbildung der Lehrer an Hochschulen ein. Sie hatten Erfolg. Besonderer Clou dieser Ausbildung: Die Absolventen erwerben gleichzeitig damit auch die volle Lehrbefähigung an allen finnischen Schulen! Angesichts der Tatsache, dass nicht jedes Mitglied des wissenschaftlichen Nachwuchses tatsächlich eine akademische Karriere einschlagen will oder kann, ist dies eine Maßnahme, die auch in Deutschland höchste Aufmerksamkeit verdient. Universitäten gründen zwar "Placement-Centers" für ihre Studierenden; aber sie denken auf der nächsten Stufe der Ausbildung viel zu wenig darüber nach, wo ihr akademischer Nachwuchs (Doktoranden, Habilitanden) nach x Jahren der Spezialisierung bleibt, wenn er - im Regelfall - nicht bleiben kann und an vielen Stellen der beruflichen Praxis als überspezialisiert und zu alt abgelehnt wird ... Seite 24

In Teil 1 seines Beitrags Wege zwischen Tradition und Bologna: Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung stellt Boris Schmidt drei alternative Konzepte zur Intensivierung und Zielführung der Nachwuchsförderung vor. (Teil 2 folgt im nächsten Heft mit einer formativen Evaluation der hier vorgestellten Konzepte). Basis der Optimierung ist die traditionelle Promotionsförderung, die erhebliche Schwächen aufweist (etwa ablesbar an der Promotionsdauer), die aber nach allen Zeichen der Zeit zumindest in näherer Zukunft noch die weit überwiegende Form der Nachwuchsförderung bleiben wird. Also lohnt es sich, hier mit Optimierungsvorschlägen einen Teil der sichtbaren Mängel zu bekämpfen. An der Überlastung durch die Übertragung von Alltagsaufgaben des Lehrstuhls oder des Forschungsprojekts, denen die betreffenden Nachwuchskräfte zugeordnet sind, kann dieser Ansatz zunächst nur wenig ändern. Allerdings ist zu hoffen, dass mit einer stärker formalisierten Beratung der Promovenden auch den Betreuern klarer wird, wie schnell die Zeit für diese Personen verrinnt und wieviel Zeit sie tatsächlich für ihre eigene fachergänzende Qualifizierung benötigen - Zeit, die nicht von anderen Dienstaufgaben absorbiert werden darf. Seite 29

Sally Brown, heute einflussreiches Mitglied der Hochschulleitung der Leeds Metropolitan University, erzählt in erfrischender, bildhafter Sprache, die der deutschen Wissenschaftssprache manchmal in ihrer Steifheit abgeht, ihren "Bildungsroman" (wie sie es selbst wörtlich nennt): From Educational Development to Strategic Management. Ähnlich wie in einem ausführlichen Teaching Portfolio geht sie in Gedanken ihren beruflichen Weg zurück und denkt dabei über ihre persönlichen Wachstumsprozesse nach und über diejenigen Personen, die sie dabei gefördert haben. Eine eindrucksvolle Biografie, die dokumentiert, wie eine ganze Kultur von Hilfsbereitschaft, aber auch unverstellter Bereitschaft, hinzuschauen, was in dieser jungen Frau steckte, half, diese Person zu entwickeln. Eine ermutigende Biografie. Seite 37

Die beiden Autoren Florica Marian & Helmut Ertel zeigen in ihrem Aufsatz Vom Lernen zur Professionalisierung: EU-Projekte planen und an Kongressen teilnehmen das erhebliche Potential, das in diesen Tätigkeiten über Reflexionsund Lernprozesse hinaus für die Professionalisierung der künftigen Hochschullehrer/innen im Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik an der Universität Bern und darüber hinaus besteht. Ein origineller Ansatz, der stärkere Verbreitung verdient.

Oliver Reis & Sylvia Ruschin führen ihren Beitrag Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung mit dem Teil 2: Rollenanforderungen weiter. Sie analysieren diese Rollen und Rollenanforderungen und zeigen, dass kompetenzorientierte Prüfungen an Anspruch deutlich gewinnen - auf beiden Seiten: Nicht nur auf die Prüflinge kommen höhere Anforderungen zu, vor allem an das Lehrkonzept der Prüfer/innen werden höhere Anforderungen gestellt, aus dem sich erst das Prüfungskonzept ergibt. Kompetenzorientierte Prüfungen führen über das Bologna-Konzept letztlich zu einem erheblichen Weiterbildungsbedarf der Prüfer/innen.

Anne Brunner stellt in den Team Games - Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - die 5. Folge "Kommunikation, Kooperation" vor. Seite 50

W.W.

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

# Gespräch über Personalentwicklung an Hochschulen mit Martin Mehrtens,

Dezernent für Organisation, Personalentwicklung, EDV und zentrale Dienste der Universität Bremen



P-OE: Herr Mehrtens, in den Verwaltungen der deutschen Hochschulen geht ein Modebegriff um: Personalentwicklung (PE). Kaum eine Hochschule versäumt es, auf ihren Organisationsplänen und Türschildern PE auszuweisen. Schaut man dann in den Hochschulen genauer nach, wie Sie es in einer Studie getan haben, so findet dort in den meisten Fällen PE nicht statt. Trotzdem schwenken vor allem die für innerbetriebliche Weiterbildung (WB) zuständigen Mitarbeiter/innen der Verwaltung um auf den progressiv klingenden Begriff der PE. Nun hat dieser Begriff durchaus eine feste Bedeutung, aber die scheint wenig bekannt. Sie ist vor allem nicht identisch mit Weiterbildung und auch kein Oberbegriff, der WB mit umfasst. Worin besteht der Unterschied zwischen PE und Weiterbildung?

Martin Mehrtens (MM): Personalentwicklung und Weiterbildung werden häufig gleichgesetzt. Sie werden nicht selten als unterschiedliche Begriffe für ein vermeintlich identisches Prozessbündel der Wissensvermittlung und Personalförderung synonym benutzt ohne auf Unterschiede und Besonderheiten einzugehen. Beide – Personalentwicklung und Weiterbildung - sind notwendig in der ganzheitlichen Förderung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie auch akademischen Mitgliedern einer Hochschule. Beide können und sollten im Personalmanagement der Hochschulen verankert sein und einen klaren Organisationsbezug aufweisen und sich den Zielen und Werten der jeweiligen Hochschule rsp. Organisation verpflichtet fühlen.

Was ist nun das Besondere einer Personalentwicklung. Personalentwicklung verfolgt einen ganzheitlichen, aus organisatorischen Anforderungen abgeleiteten Ansatz der Förderung und Begleitung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Ziel ist nicht nur die klassische Wissensvermittlung sondern PE beinhaltet die Förderung einer organisatorischen Einbindung, die Vermittlung von Zielen und Werten der jeweiligen Organisationskultur, die Unterstützung des "Ankommens" in der Hochschule/Organisation und die kontinuierliche Begleitung über Beratung, Coaching und Mentoring, um Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Personalentwicklung soll darüber hinaus Werte vermitteln und organisationsförderliche Haltungen entwickeln. Sie kann weiter einen wichtigen Beitrag zur internen Vernetzung und zur Förderung eines gemeinsamen Commitments in der Organisation und unter den jeweiligen Mitgliedern einer Hochschule leisten. Personalentwicklung ist von daher mehr als eine primär auf Wissensvermittlung gerichtete Weiterbildung, sie ist aktives Führungshandeln und nicht delegierbare Leitungsaufgabe, die von PE-Experten sinnvoll und gezielt professionell unterstützt werden sollte. Ansatzpunkte der Personalentwicklung sind neben organisatorischen Anforderungen und Zielen die fachlichen und außerfachlichen Skills und Einstellungen der zu Fördernden. Berufliche Orientierungen, Arbeitsverhalten und außerfachlichen Kompetenzen, die auch u.a. über Assessmentcenter geklärt werden können, liefern hierzu wichtige Informationen über Unterstützungs- und Entwicklungsbedarfe.

Beratung, Mentoring, Coaching und laufende Rückkopplung und Reflektion sind tragende Elemente, die durch eine gezielte Wissensvermittlung ergänzt werden sollten. Personalentwicklung ist unmittelbar auf die fördernden Personen und Teams gerichtet und jeweils ausgeprägt personenzentriert mit klarem Organisationsbezug. Sie ist damit anders positioniert und arbeitet mit anderen Methoden als eine klassische Weiter- und Fortbildung, die übrigens wichtige Beiträge für eine ganzheitliche und nachhaltige Personalentwicklung liefern kann.

P-OE: Sie sind bekannt für ihr starkes Engagement zugunsten der PE. Unermüdlich weisen Sie auf die Unterschiede zwischen PE und Weiterbildung hin. Was versprechen Sie sich davon? Warum ist von einer Vermischung mit Weiterbildung abzuraten?

MM: Die "Vermischung" ist nicht das Problem. Viel entscheidender ist, dass eine klassische Weiterbildung einem anderen Selbstverständnis folgt. Die Weiterbildung zielt primär auf eine Wissensvermittlung, d.h. zu vermittelnde Themen werden konzeptionell und didaktisch so aufbereitet, dass mit der Durchführung der jeweiligen Maßnahme bspw. ein Kurs kaufmänn. Buchführung oder ein Kurs Gesprächsführung in Studienberatungssituationen – möglichst das erwartete und aus der Arbeitssituation heraus geforderte Wissen aufgebaut wird. Ausgangspunkt ist nicht die Person, der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin, sondern der Gegenstand/Inhalt, der anforderungsgerecht vermittelt werden soll. Hierbei fließen sehr wohl didaktische Kenntnisse, pädagogische Erfahrungen und Ergebnisse der Lernpsychologie ein, um einen möglichst hohen Wirkungsgrad der Wissensvermittlung zu erzielen und gezielt und bedarfsgerecht Wissen aufzubauen und zu festigen. Insofern kann Weiterbildung auch einen Beitrag zur Personalentwicklung leisten ohne alle Aspekte der organisationsbezogenen Personalförderung und Kompetenzentwicklung zu

P-OE-Gespräche P-OE

unterstützen. Kurzum – nicht die "Vermischung" ist das Problem sondern die damit häufig einhergehende Verkürzung der Personalentwicklungspraxis auf eine reine Wissensvermittlung.

**P-OE:** Angesichts der vielen Themen, die in der Entwicklung der Hochschulen gegenwärtig eine Rolle spielen, wo sehen Sie typische Felder, in denen eine gezielte PE eingesetzt werden könnte?

MM: Die Entwicklung neuer Fach-, Lehr- und Forschungsprofile wie auch die Reformierung tradierter (Organisations-)Strukturen und (Verwaltungs-)Prozesse in den Hochschulen und Universitäten bis hin zur Steuerung und Moderation komplexer Fusions- und Restrukturierungsprozesse erfordern von Professorinnen und Professoren wie auch von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und von dem nichtakademischen Personal zunehmend die Bereitschaft, an der Qualitäts- und Strukturentwicklung in Forschung und Lehre "ihrer" Hochschule aktiv mitzuwirken.

Gestaltungskompetenz für den eigenen Arbeitsbereich und die jeweilige Fachdisziplin wie auch für die Universität und Hochschule insgesamt und letztlich ein klares Rollenverständnis als (akademische) Führungskraft oder Fachexpert/in wie auch Motivation sind hierfür notwendig. Erschwert wird dieser Lern- und Entwicklungsprozess jedoch nicht selten durch den noch wirkenden tradierten Wertekanon der Wissenschaft, der individuelle Forschungsleistungen deutlich priorisiert und Leistungen für die "eigene" Universität und Hochschule nur bedingt honoriert. Die Klärung der professoralen Rolle als akademische Führungskraft und die Übernahme von Führungsverantwortung werden zudem durch fehlende Leitbilder, eine nicht hinreichende Zielorientierung, wenig Anerkennung in der Führungsrolle und eine häufig festzustellende "Sandwich-Position" der professoralen Führungskräfte als gleichzeitige Vertreter von Partial- und Gesamtinteressen erschwert.

Die für die Initiierung, Gestaltung und Steuerung von Veränderungsprozessen in Hochschulen notwendige Übernahme persönlicher Verantwortung muss in diesem Zusammenhang ebenso gelernt werden wie die Leitung und Führung mit Zielen. Die Entwicklung eines entsprechenden Rollenverständnisses, eine diesbezügliche Werteorientierung und die Identifikation mit der "eigenen" Hochschule erfolgen ebenso nicht von selbst sondern erfordern Kommunikation, Vernetzung und Verortung.

Personalentwicklung kann diese notwendigen Prozesse der Rollenklärung, Kompetenzentwicklung und des "Einfindens" in die Hochschule sinnvoll unterstützen und begleiten. Eine systematische und zielgerichtete Personalentwicklung, die mit Beratung, Vernetzung, Fortbildung, Information, Mentoring und Coaching die Klärung der professoralen Rolle und die Übernahme neuer Rollen als akademische Führungskraft in der jeweiligen Hochschule und Universität fördert, und durch individuelle Begleitung Fragen der Positionierung und Orientierung klärt, kann diese Prozesse der Rollenklärung und des Einfindens erleichtern und damit wesentliche Impulse für die Entwicklung und Förderung setzen. Insbesondere die Förderung und Begleitung von Professor/innen und akademischen Mitarbeiter/innen kann wesentliche Impulse für die Hochschulentwicklung setzen - von daher sind die akademischen Mitglieder einer Hochschule eine zentrale Zielgruppe der Personalentwicklung.

P-OE: Können Sie einzelne Themenfelder im Hinblick auf PE-Möglichkeiten beispielhaft etwas näher ausführen?

MM: Ein gutes Beispiel ist die Begleitung und Förderung neu berufener Professor/innen und Juniorprofesor/innen in der Universität Bremen. Mit der begleitenden Förderung der Neuberufenen sollten das "Ankommen" in der Universität erleichtert und die im universitären Alltag notwendigen außerfachlichen Kompetenzen entwickelt werden. Hierbei hat sich gezeigt, dass eine gezielte und initiierte Vernetzung mit Trägern aktiver Führungsrollen wie Präsidiums- und Rektoratsmitglieder, Dekane und Institutsleiter/innen förderlich ist, um ein gemeinsames Rollenverständnis zu entwickeln und notwendige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse über Ziele, Strategien und Leitbilder einerseits und konkrete Entscheidungen und Maßnahmen in der jeweiligen Hochschule andererseits zu fördern. Ein Ziel ist die Entwicklung eines gemeinsamen Commitments über die Rolle und Aufgaben einer professoralen Führungskraft sein. Die Begleitung dieses Entwicklungsprozesses durch ausgewählte Träger akademischer Führungsrollen in der Universität (Dekane, Leiter/innen größerer Institute), die u.a. als Mentor/innen den Neuberufenen "zur Seite" stehen, ermöglicht es, dass Inhalte und Methoden der Förderung sich im größtmöglichen Einklang mit den jeweiligen Zielen und Werten der Universität befinden und auch personell entsprechend verankert sind. Diese Begleitung dient der inhaltlichen Entwicklung und Positionierung des Programms ebenso wie auch der Autorisierung und Glaubwürdigkeit. Die begleitenden akademischen Führungskräfte haben darüber hinaus Mittlerfunktion zwischen Neuberufenen, Universitätsleitung und Personalentwickler und sind Promotoren für das "Einfinden" der Neuberufenen in der jeweiligen Universität oder Hochschule. Deutlich wurde in diesem Personalentwicklungsprozess in der Universität Bremen, dass neu berufene Professorinnen und Professoren einen hohen Bedarf an Informationen über die jeweilige Hochschule, über vorhandene Leitbilder, Ziele, Werte und informelle "Spielregeln" haben. Wichtig ist von daher auch die Vermittlung informellen Wissens über Kooperationsund Kommunikationsprozesse, über "Spielregeln", Orientierungen und implizite Ziele sowie über Netzwerke in der jeweiligen Universität und Hochschule. Die begleitende Förderung der Neuberufenen soll schließlich das "Ankommen" in Universität und Hochschule erleichtern, Potenziale erschließen und die im universitären Alltag notwendigen außerfachlichen Kompetenzen gezielt fördern. Zu empfehlen ist hierbei, dass in allen Phasen dieser Personalentwicklung und individuellen Förderung eine sinnvolle Balance zwischen gezielter Förderung und selbst organisierter Entwicklung zu wahren ist. Erfahrungen in den Modellvorhaben zur Begleitung und Förderung von Neuberufenen und von Juniorprofessoren in der Universität Bremen zeigen, dass nicht alle Entwicklungsschritte einer systematischen Personalentwicklung zugängig und entsprechend planbar sind. Hier gilt es insbesondere Raum für individuelles Lernen und für persönliche Förderung zu schaffen und zu sichern. Die Zielgruppe der Neuberufenen ist zentral für das Akademische Personalmanagement, weil die neu berufe-

nen Professorinnen und Professoren mit dem Ruf an die Universität oder Hochschule häufig erstmalig verantwortlich für die Leitung von Teams und Forschungsgruppen und die aktive Koordination kompletter Forschungs- und Studienprogramme rsp. Studiengänge werden. Letztlich nehmen diese Anforderungen insbesondere zur Zeit angesichts der umfassenden Strukturreform in der Lehre mit der vollständigen Umstellung und Diversifizierung der Studienprogramme auf Bachelor- und Master-Abschlüsse einen breiten Raum ein. Ohne ein freundliches und bestimmtes Anleiten von Mitarbeiter/innen und (nicht zu vergessen) des gekonnten Moderierens von Sitzungen wie auch das Vermitteln zwischen unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen können viele Professorinnen und Professoren die gestellten (Leitungs-)Aufgaben weder für die Institution "Universität/Hochschule" angemessen noch in für sie persönlich zufrieden stellender Weise erfüllen. Die auch in der Universität Bremen zunehmend aktiv gestaltete und umgesetzte W-Besoldung für Neuberufene begründet über leistungsbezogene Berufungsvereinbarungen zusätzlich hohe Anforderungen an die persönliche Leistungsfähigkeit und an die Positionierung und Profilierung in Forschung und Lehre. Auch vor diesem Hintergrund sollten die notwendigen aber nicht immer problemlos verlaufenden Prozesse des "Einfindens" und der Integration in die jeweilige Hochschule unterstützt und begleitet werden.

P-OE: Nun gehörte die Universität Bremen zu den ersten in Deutschland, die PE in größerem Umfang einsetzt. Welche Erfahrungen mit PE haben Sie, hat die Universität Bremen gemacht?

MM: Personalentwicklung ist seit Mitte der neunziger Dekade fester Bestandteil des (akademischen) Personalmanagements in der Universität Bremen. Eine systematische Führungskräfteentwicklung mit organisierter Nachwuchsförderung, die Einführung verbindlicher Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche in ausgewählten Bereichen, die Entwicklung und Umsetzung von Führungsgrundsätzen, ein auf den universitären Leitzielen fußendes Personalentwicklungskonzept, Entwicklungs- und Förderprogramme für Professorinnen und Professoren sowie für Nachwuchswissenschaftler/innen dokumentieren einen breiten Erfahrungshintergrund der Universität Bremen in der Personalentwicklung. Eine gezielte Unterstützung der Dekane auf der Grundlage der gesetzlich neu eingerichteten Dekanate in der Universität Bremen, entsprechende "Einarbeitungsprogramme" für neu gewählte Dekane inklusive Coaching und die Konstituierung eines moderierten Netzwerkes zum Austausch von Erfahrungen belegen fundierte Erfahrungen in der Unterstützung und Förderung von (wissenschaftlichen) Führungskräften. Erfahrungen im Zusammenhang mit der begleitenden Förderung der Juniorprofessorinen und -professoren in der Universität Bremen zeigen, dass im Zusammenhang mit der erstmaligen Übernahme der neuen professoralen Rolle und der damit einhergehenden Verantwortung für eine eigene Forschungsgruppe sowie für Aufgaben in der Lehre und Studienorganisation ein hoher Bedarf an Information und Unterstützung besteht, um den gestellten Aufgaben gerecht zu werden und "seinen" Platz in der Universität zu finden. Dabei hat sich gezeigt, dass eine organisierte Begleitung zur Unterstützung der Integration in den Fachbereichen und Studiengängen unabdingbar ist. Seit 2002 werden die Berufungsverfahren der Universität Bremen durch Assessment-Center mit Unterstützung professioneller Personalberatungen zur Bewertung der so genannten außerfachlichen Skills und Einstellungen ergänzt. Diese Ergänzung der Berufungsverfahren in der Universität Bremen und die damit einhergehende Berücksichtigung von beruflichen Orientierungen, Arbeitsverhalten und außerfachlichen Kompetenzen, liefern wichtige Informationen über Unterstützungs- und Entwicklungsbedarfe der Neuberufenen. Erste Erfahrungen hierzu begründen u.a. die Notwendigkeit der gezielten Förderung spezifischer außerfachlicher Fähigkeiten bei Neuberufenen. Insgesamt soll mit der Begleitung und Unterstützung der Neuberufenen eine wesentliche Lücke in der gezielten Förderung akademischer Mitarbeiter/innen in der Universität Bremen geschlossen werden. Die Personalentwicklung ist nicht delegierbar in der Verantwortung der akademischen Führungskräfte der Universität. Diese Aufgabe erfordert nicht nur Gestaltungswillen und Entscheidungskompetenz sondern die Ausprägung eines klaren professoralen Rollenverständnisses als akademische Führungskraft, die Begründung einer Kultur und Kontinuität von Leitung und Führung in der Hochschule und Universität, eine klare Werteorientierung in Forschung und Lehre und letztlich auch die Identifikation mit der eigenen professoralen Rolle und der "eigenen" Hochschule. Rektoratsmitglieder und Dekane werden hierbei in der Universität durch professionelle Personalentwickler/innen unterstützt.

**P-OE:** Wir fanden es sehr eindrucksvoll, wie strategisch die Uni Bremen mit ihren Kürzungs- und Umsetzungszwängen umgegangen ist.

MM: Die Universität Bremen ist in den letzten Jahren mit dramatischen Haushaltskürzungen seitens des Landes konfrontiert worden. Der im Jahr 2002 verabschiedete Hochschulgesamtplan war bereits in 2005 nur noch zu 90 % ausfinanziert. Er bildete die planerische Grundlage für die Bewältigung des Generationenwechsels in der Universität mit dem Ausscheiden von 110 Professor/innen in nur knapp 4 Jahren. Lediglich 72 Professuren von diesen 110 ausscheidenden Professor/innen sollten wiederbesetzt werden und erforderte von daher eine Neuprofilierung vieler Fächer. Diese mit größtem Aufwand und breiter Beteiligung in der Universität entwickelte und abgestimmte Planungsgrundlage mit Dekadenperspektive wurde bereits kurze Zeit später durch die sich dramatisch zuspitzende Haushaltslage Bremens in Frage gestellt und begründete für die Universität nunmehr eine vollkommen neue "Entwicklungsperspektive" mit 243 Professuren in 2010 und 230 Professuren in 2015, die mit der Verabschiedung des neuen Hochschulgesamtplans Anfang 2008 Realität wurde.

Das Bewältigen vollkommen neuer Rahmendaten, das Brechen und Neuaufstellen von strategischen Perspektiven und letztlich die damit einhergehende Neuprofilierung der Universität stellen eine große Herausforderung und gleichzeitig extreme Belastung für den "inneren Frieden" der Universität dar. Die Umsteuerung unter denkbar ungünstigen Haushaltsbedingungen bei gleichzeitig aktiv angenommener Entwicklungsperspektive als forschungsstarke Universität erfordern u.a. auch neue und pro aktive Instrumente

P-OE-Gespräche P-OE

des Personalmanagements. Personalentwicklung spielt hierbei eine tragende und fördernde Rolle, um neue Professor/innen das "Ankommen" zu erleichtern und auch gezielt zu fördern aber auch um organisatorischen Wandel, der immer auch mit Umsetzungen und der Übertragung neuer Aufgaben zu tun hat, zu fördern. Rektor und Personalrat haben hierzu eine so genannte "Personalausgleichsvereinbarung" geschlossen, die die Geschäftsgrundlage für die interne Personalsteuerung für das nicht-akademische Personal bildet. Eine 14tägig tagende Personalausgleichsrunde beim Kanzler mit den verantwortlichen Dezernenten für Personal und Organisation und Vertretern der betrieblichen Interessenvertretungen stimmt die nunmehr notwendigen Maßnahmen zur Umsetzung, internen Personalauswahl und der gezielten Personalförderung nichtakademischer Mitarbeiter/innen ab. Der Personalentwicklung kommt hierbei nicht nur die Rolle des Fördernden zu sondern die PE muss geeignete Maßnahmenbündel konzipieren, um organisatorischen Wandel und Aufgabenentwicklung zu ermöglichen und notwendige Umsetzungen akzeptabel und wirkungsvoll für alle Beteiligten zu gestalten. Organisations- und Personalentwicklung sind hierbei nicht nur aufeinander bezogen sondern wirken in diesen Veränderungsprozessen integrativ.

P-OE: Für PE müssen veränderungswillige Hochschulen nicht unerhebliche Ressourcen aufwenden, vor allem an Personalarbeitskapazität der Durchführenden. Ist der erwartbare Nutzen so viel höher? Worin liegt er insbesondere?

MM: Personalentwicklung erfordert neben Kreativität und Kompetenz vor allem Legitimation durch die Leitung und eine Kontinuität des Handelns. Personalentwicklung wird nicht durch punktuelle Maßnahmen und Programme nachhaltig sondern erfordert langfristige und aufeinander bezogene Entwicklungen. Die Stärke und der relativ hohe Wirkungsgrad der Personalentwicklung in der Universität Bremen sind in der langjährigen Kontinuität einer systematischen Personalentwicklung in der Universität Bremen begründet. Hierbei konnten viele Erfahrungen gesammelt und anhand von diversen Vorhaben und Programmen Wirkungsmöglichkeiten eindrucksvoll referenziert werden. In der Universität Bremen hat sich eine Kultur des aktiven (akademischen) Personalmanagements entwickelt, die von der Leitung der Universität getragen wird. Der Nutzen einer organisatorisch und kulturell breit verankerten und leitungsseitig legitimierten Personalentwicklung wird in Phasen des Umbruchs, der strategischen Neuausrichtung und der notwendigen Umsteuerung aufgrund von veränderten Rahmenbedingungen besonders deutlich. Der Neuaufbau von Arbeits- und Forschungsbereichen unter Nutzung des vorhandenen nichtakademischen Personals ist ohne eine systematische Begleitung und Förderung kaum machbar. Die insbesondere in Phasen des organisatorischen Wandels notwendige möglichst schnelle Einfindung neu berufener Professor/innen in den Fachbereich und Studiengang erfordert eine systematische Begleitung und Unterstützung, um möglichst schnell erfolgreich das jeweilige Fachgebiet in Forschung und Lehre zu vertreten und die Universität in den diversen Prozessen der Strukturreform aktiv zu unterstützen. Ebenso ist das nichtakademische Personal auf Änderungen vorzubereiten damit auch sie die notwendigen

Organisationsdynamiken aktiv und ohne Ängste beleben und ihre Arbeitsbereiche zielorientiert und kompetent weiterentwickeln und ausrichten können. Grundsätzlich gilt, dass Personalentwicklung nicht ohne Aufwand ist – sie kann aber ein Vielfaches des Aufwandes an Wirkung erzeugen – Wirkungen, die insbesondere in Prozessen der organisatorischen Umsteuerung auch messbar sind und erlebbar werden.

**P-OE:** Geht vom wachsenden Wettbewerb der Hochschulen untereinander ebenfalls Schubkraft für PE aus - gewinnt auch hier die Güte des Personals Wettbewerbsvorteile, wie in der sog. Freien Wirtschaft auch?

MM: Geförderte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie auch akademische Mitglieder einer Universität, die die Ziele und Strategien ihrer Hochschule tragen und ihre Kompetenzen einbringen können, werden m.E. entscheidend die Wettbewerbsfähigkeit prägen und Wettbewerbsvorteile für die jeweilige Hochschule begründen. Von daher sollte Personalentwicklung immer strategisch ausgerichtet, konzipiert, und bewertet werden. Die Personalentwicklung ist in der Universität in eine breit angelegte Organisations- und Personalentwicklung Bremen eingebettet. Bereits seit Mitte der neunziger Dekade ist in der Universität ein offensiver Prozess der Organisations- und Personalentwicklung initiiert, der nicht auf Teilbereiche begrenzt bleibt. Von der Entwicklung eines Leitbildes der Universität mit den Zielen

- systematische Qualitätssicherung in Lehre und Forschung,
- gesellschaftliche Verantwortung und Praxisbezug,
- Interdisziplinarität,
- Internationalisierung von Forschung und Lehre,
- umweltgerechtes Handeln,
- Chancengleichheit der Geschlechter.

ausgehend durchdringt und bewegt dieser Prozess, der in vielen Teilprojekten eine konkrete und praktische Gestaltung und Veränderung der Organisationsstrukturen und -prozesse in Forschung, Lehre, Transfer und Dienstleistung bewirkt, die gesamte Universität. Die Grundprinzipien dieses Organisationsentwicklungsprozesses der Universität Bremen orientieren sich an den Vorstellungen der "lernenden Organisation". In der Konzeption der "lernenden Organisation" wird von der Annahme ausgegangen, dass nicht nur Individuen als Mitglieder von Organisationen, sondern komplexe Organisationen, zumindest Teile von Organisationen lernen können. Ziel ist, kreativ, schnell und effizient auf neue äußere Anforderungen reagieren zu können und selbst initiativ zu werden. Ausgehend von der Erwartung, dass erfolgreiche Entwicklungsprozesse durch die Fähigkeit geprägt sind, die Dinge auf neue Art zu sehen, ein neues Verständnis zu erlangen und neue Verhaltensmuster zu erzeugen, wird in Bremen versucht, tradierte Strukturen zu verändern und die Universität insgesamt zu reformieren. Mit der Entwicklung und Umsetzung von vernetzten und auf mehrere Jahre angelegten Personalentwicklungsmaßnahmen zur gezielten Förderung von Nachwuchswissenschaftler/innen werden in der Personalentwicklung der Universität Bremen neue Wege beschritten, um kompetente und engagierte Wissenschaftler/innen gezielt in der eigenen Karriereentwicklung zu fördern und für Veränderungsprozesse zu gewinnen, die für die Universität Wettbewerbsvorteile im "Wissenschaftsmarkt" begründen können. Mit gezielten Förderprogrammen qualifiziert die Universität Bremen u.a. junge Wissenschaftler/innen für eine enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft. Methoden und Herangehensweisen zur Initiierung von Forschungskooperationen mit Wirtschaftsunternehmen und die entsprechende Ausrichtung von wissenschaftlichen Dienstleistungen sind zentrale Themen. In dem dreijährigen Personalentwicklungsprogrammen werden gezielt Fähigkeiten und Kompetenzen für eine erfolgreiche Forschungskooperation mit der Wirtschaft entwickelt und gefördert. Die Maßnahmen zielen auf die Weiterentwicklung Ihrer Handlungskompetenzen und Verhaltensmuster. Die Teilnehmer/innen lernen, professionell zu kommunizieren und überzeugend zu argumentieren und in schwierigen Verhandlungssituationen strategisch und souverän zu agieren.

In dem Förderprogramm sollen mit den Teilnehmer/innen gemeinsam neue Ansätze für Forschungskooperationen und wissenschaftliche Dienstleistungen entwickelt werden. In diesem Zusammenhang sollen zudem neue Sichten und Perspektiven erschlossen und strategische Herangehensweisen für Kooperationen mit der Wirtschaft erarbeitet werden, um somit im Wettbewerb erfolgreicher zu sein.

P-OE: Sie haben zusammen mit Ihrem Mitarbeiter eine empirische Erhebung der aktuellen Situation der PE an deutschen Hochschulen durchgeführt. Wie sah das Ergebnis im Überblick aus? Wieso waren Sie von dem Ergebnis nicht so begeistert?

MM: Wir haben auf der Grundlage einer Internetrecherche der Webauftritte von 95 Universitäten 44 Universitäten mit Beiträgen und Infos zur Personalentwicklung identifizieren können. Diese 44 Universitäten haben wir mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Im Ergebnis kamen recht unterschiedliche Ausprägungen zur Organisation und inhaltlichen Profilierung der Personalentwicklung in Hochschulen heraus. Im Einzelnen würde die Argumentation der Ergebnisse an dieser Stelle den Rahmen sprengen.

Das Ergebnis der Befragung zeigt ein differenziertes Bild mit einer deutlichen Prägung in Richtung Weiter- und Fortbildung. Die Wissensvermittlung steht offensichtlich im Vordergrund der "PE-Bemühungen" vieler Hochschulen. Dieses Ergebnis spiegelt ein bißchen die derzeitige Realität in den Hochschulen wieder. Personalentwicklung ist entweder nicht etabliert oder ist mit einem sehr engen Aktionsradius versehen. Auch die Verankerung der Personalentwicklung in der Leitung ist meist nicht hinreichend ausgeprägt. Auffallend ist, dass ein Großteil der hochschulinternen Weiterbildner lediglich "umfirmiert" hat und sich mit bisheriger Praxis nunmehr unter dem Label "Personalentwicklung" darstellt. Kritisch ist, dass die Schaffung eines PE-Bereiches in Hochschulen nicht von innen heraus bedarfsgetrieben erfolgt sondern recht häufig von externer Seite in Form eines Erlasses oder Gesetztes seitens des Gesetzgebers (des Bundeslandes oder im Falle Österreichs des Staates) initiiert wird. Personalentwicklung wird verordnet und gewinnt damit eine ganz andere Legitimation als eine aus organisatorischen Bedarfen heraus gegründete Personalentwicklung. Als interne Auslöser haben drei der 45 befragten Hochschulen die Hochschulleitung (Mainz, Duisburg/Essen und Osnabrück) und jeweils eine die Leitbildumsetzung (Linz wissenschaftlicher Bereich), neues Führungspersonal (Halle/Wittenberg), weniger Personal (Bielefeld) und ein Bedarf nach PE (Magdeburg) als Impuls für den Aufbau einer Personalentwicklung genannt.

Die Mehrheit der Befragten nannte Weiterbildung, Schulung und Qualifizierung als zentralen Auftrag der Personalentwicklung. Fort- und Weiterbildung sowie Führungskräfteentwicklung wurden am häufigsten als spezifische Aufgaben genannt. Die Befragung machte deutlich, dass es vielerorts in den Hochschulen Personalentwicklungsinitiativen gibt, die jedoch häufig punktuell agieren, wenig systematisch aufgebaut und kaum über eine langjährige Kontinuität verfügen. Insofern ist weiterhin großer Handlungsbedarf in den Hochschulen gegeben.

**P-OE:** Haben Sie Erklärungen dafür, dass wirkliche PE so selten an deutschen Hochschulen praktiziert wird? Wo liegen die Hindernisse?

MM: Personalentwicklung erfordert organisatorische Verankerung, ein hohes Maß an Legitimation durch die jeweilige Hochschulleitung, zeitigt erst deutlich zeitverzögert Wirkungen, die zudem sehr schwer messbar sind, und ist zudem nicht aufwandsneutral. Hiermit sind vier Argumente genannt, die eine Verankerung von Personalentwicklung in den Hochschulen so schwer macht. Zunächst ist in vielen Hochschulen keine referenzierbare Erfahrung zur Personalentwicklung und deren möglichen Wirkungspotenzialen vorhanden. Über punktuelle Maßnahmen und Pilotvorhaben hinausgehend haben sich in den meisten Hochschulen kaum längerfristig angelegte Personalentwicklungsstrategien entwickeln können. Vor diesem Hintergrund können Aufwendungen für Personalentwicklung, die angesichts zunehmend knapper Haushalte immer in direkter Konkurrenz zu Stellen in Forschung und Lehre stehen, nur schwer in den internen Haushaltsberatungen legitimiert werden. Eine Hochschulleitung wird Personalentwicklung immer

dann legitimieren und letztlich auch ausstatten, wenn sie klare Wirkungsvorstellungen zu den Zielbeiträgen, die PE für eine Hochschulentwicklung erbringen kann, hat. Letzteres ist jedoch nicht einfach zu vermitteln, weil Wirkungen einer PE deutlich zeitversetzt eintreten und eigene Erfahrungen und PE-Kompetenzen in den meisten Hochschulen nicht hinreichend ausgeprägt sind.

P-OE: Haben Sie eine Idee, wie den Hochschulen auf den Weg geholfen werden kann?

MM: Ein großer Schritt nach vorne könnte eine stärkere Vernetzung der PE-Aktivitäten zwischen den Hochschulen bringen. Hiermit meine ich eine Vernetzung, die deutlich über eine hochschulübergreifende Koordination von Weiterbildungsaktivitäten oder ein gemeinsames Weiter- und Fortbildungsprogramm wie in NRW und Niedersachsen hinausgeht. Der systematische und organisierte Austausch zwischen Personalentwicklern und Hochschulleitungen und die Initiierung entsprechender Qualitätszirkel, um miteinander und voneinander zu lernen, könnten ein erster Ansatz zur Entwicklung von geeigneten Handlungsperspektiven und PE-Kompetenzen in den Hochschulen sein. Hierüber könnten Erfahrungen ausgetauscht und gemeinsam Handlungsstrategien entwickelt und vermittelt werden, um

somit einen kontinuierlichen Prozess der Qualitätsentwicklung wirkungsvoll zu unterstützen. Fördernd können hierbei sicherlich Initiativen wie die des Stifterverbandes der deutschen Wissenschaft mit dem Förderprogramm zur pilothaften Erprobung von Programmen zum akademischen Personalmanagement wie auch die Kommunikation und die Herausstellung von "Best-Practice-Beispielen" zur Personalentwicklung wirken, um eine "Kultur der Personalentwicklung" als strategische und operative Initiative zur Hochschulentwicklung zu entwickeln und in den Hochschule zu verankern.

Ich bin vor dem Hintergrund meiner langjährigen Erfahrungen in der Organisations- und Personalentwicklung der

festen Überzeugung, dass Personalentwicklung der Motor für eine strategische auf Qualität bedachte Hochschulentwicklung ist und begrüße von daher alle Initiativen, die Entwicklung und nachhaltige Verankerung einer gezielten und systematischen Personalentwicklung in Hochschulen fördern.

P-OE: Herr Mehrtens, Wir danken Ihnen für diese Stellungnahmen

Das Gespräch auf Seiten der Zeitschrift P-OE führte Wolff-Dietrich Webler.

# Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrtens (Hg.): Personalentwicklung in der Wissenschaft Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven



Dokumentation des 1. Bremer Arbeitsgesprächs zur Personalentwicklung in der Wissenschaft am 21./22. Februar 2005

Dem Thema Personalentwicklung wird an Hochschulen und Forschungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum erst seit wenigen Jahren größere Aufmerksamkeit zuteil. Entsprechende Programme und Maßnahmen konzentrieren sich bislang vorrangig auf den Verwaltungsbereich. Ansätze zu einer gezielten und auf eine systematische und individuelle Förderung gerichteten Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen lassen sich hingegen nur vereinzelt erkennen; Personalentwicklung reduziert sich allzu oft auf punktuelle Weiterbildungsangebote. Die aktuellen Profilbildungsprozesse im deutschen Wissenschaftssystem benötigen jedoch die systematische Entwicklung und breite Förderung von Kompetenzen der Wissenschaftler/innen, auch im Bereich der so genannten soft skills.

Vor diesem Hintergrund haben die Universität Bremen und unisupport/Institut für Hochschulberatung im Februar 2005 zu einer Standortbestimmung und einem intensiven Austausch unter Experten über aktuelle Prozesse in der Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen eingeladen.

Im Fokus der Veranstaltung standen einerseits Fragen der inhaltlichen Konzeption und begrifflichen Bestim-

mung einer gezielten wissenschaftlichen Nachwuchsförderung: Was bedeutet und umfasst Personalentwicklung in der Wissenschaft und wo liegen die Unterschiede zur Weiterbildung? Welche Ziele werden damit verfolgt? Andererseits lag das Augenmerk auf konkreten Ansätzen und Konzepten für wissenschaftsspezifische Personalentwicklungsprozesse sowie der Rolle und Verantwortung wissenschaftlicher Führungskräfte und der jeweiligen Wissenschaftsinstitutionen in diesen Prozessen.

Dieser Band präsentiert die Beiträge der Tagung und dokumentiert darüber hinaus die sich daran anschließenden Diskussionen im Verlauf des 1. Bremer Arbeitsgesprächs. Ein daraus entwickeltes Resümee zeigt Perspektiven und weiterführende Fragestellungen auf.

ISBN 3-937026-44-4, Bielefeld 2006, 150 Seiten, 31.80 Euro
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

## P\_OF Die PE-Szenerie im Hochschulalltag

Wolff-Dietrich Webler

# Möglichkeiten der Stärkung der Personalentwicklung an Hochschulen



Wie eine bundesweite Untersuchung durch die Personalentwickler der Universität Bremen ergeben hat (Untersuchung der Personalentwicklung an deutschsprachigen Universitäten - Auswertungsergebnisse von April bis Juni 2006), wird Personalentwicklung (PE) häufig mit Weiterbildung gleichgesetzt, wird als progressivere Begriffsvariante bevorzugt; aber eine genauere Betrachtung der Zuständigkeiten, der Ansiedelung, des Konzepts usw. an den Hochschulen, die diesen Begriff verwenden zeigt, dass PE an deutschen Hochschulen bisher wenig vorhanden ist (s. auch das P-OE-Gespräch mit Martin Mehrtens in ds. Heft). Das erstaunt zunächst und lässt nach den Ursachen fragen. Über die Frage, warum das denn ein Defizit sein soll, m.a.W. warum PE gestärkt werden sollte, kommt der Artikel zu den Möglichkeiten, mit denen PE an Hochschulen tatsächlich gestärkt werden kann (sobald seine Relevanz erkannt und das Ganze zur Chefsache für den Kanzler bzw. für Personal zuständigen Vizepräsidenten erklärt wurde; nur dann - bei dieser Ansiedelung des Problems, hat PE die Chance erfolgreich zu sein).

Die Stichworte zu diesem Artikel waren als Vorlage des Verfassers Gegenstand der Beratungen im Netzwerk PE und wurden dort an einigen Stellen ergänzt.\* Ich danke den Kolleginnen für ihre Anregungen, insbesondere Jutta Fedrowitz und Martin Mehrtens.

#### 1. Analyse der Situation:

**U**rsachen für Defizite/Hindernisse/Schwächen/Nicht-Existenz der PE:

- **1.1 PE in ihrem Grund-Konzept unbekannt:** Die Ursachen für diese mangelnde Kenntnis können im Moment nur vermutet werden; offensichtlich bestehen auch keine ausreichenden Anlässe, sich damit auseinander zu setzen. Dies könnte dann aber der Fall sein, wenn größere Umsetzungen von Personal anstehen und dies einigermaßen planvoll, d.h. vorbereitet, vor sich gehen soll.
- **1.2** Gesamtverantwortung für Personal über traditionelle Personalverwaltung hinausgehend noch relativ schwach ausgeprägt: Selbst wenn das Grundkonzept der PE verstanden wird (Maßnahmen in der Regie des Arbeitgebers; von ihm aufgrund einer Bedarfsanalyse in Gang gesetzt; Mitarbeiter werden für Teilnahme gewonnen; dann aber Teilnah-

mepflicht) kommt es noch selten zur Anwendung, weil in den Personalabteilungen der Hochschulen ein über traditionelle Verwaltung des Vorhandenen hinausgehendes Selbstverständnis der gezielten Förderung und Ausrichtung auf Organisationsbedarfe noch kaum vorhanden ist. Noch schwächer ist die Auffassung eines ganzheitlichen akademischen Personalmanagements mit klaren Organisationsbezügen und einer darauf fußenden Gesamtverantwortung für das Personal ausgeprägt.

- 1.3 Begriff "Personal" unter Wissenschaftlern verpönt: Dafür gibt es eine Reihe von Gründen. Deutsche Hochschullehrer zeigen eine relativ geringe institutionelle Bindung, die auf das Hausberufungsverbot zurück geführt wird ("an dieser Hochschule kann ich nichts werden - ich muss mich rechtzeitig extern orientieren..."). Außerdem wird die Vorstellung von einer traditionellen internen kollegialen Gelehrtenrepublik (manche reden monarchisch gerne von Fürstentümern) gefördert. Dazu kommt der Zwang in der Wissenschaft zu originellen Leistungen, die nur bei dem betreffenden Experten/der Expertin zu erhalten sind - also möglichst unersetzliche Singularität zu erreichen. Dies führt gemeinsam dazu, dass der funktionale Begriff "Personal" extrem unbeliebt ist. Die Konnotation zu Personal läuft bei vielen Beteiligten auf eine austauschbare Mitgliedschaft in einer Gruppe hinaus, die Aufgaben nach Anweisung zu erledigen hat - wie richtig oder falsch dieses Bild auch sein mag. Mit dem Begriff PE fühlen sich Wissenschaftler daher oft nicht angesprochen.
- 1.4 Neueste Kapazitätskonzepte lassen PE bei Wissenschaftlern sinnlos erscheinen, wenn sowohl die einzelnen Lehrdeputate der Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter angehoben, als auch in einer Reihe von Bundesländern Lehrende (früher nur Lehrkräfte für besondere Aufgaben) mit der irreführenden Bezeichnung "lecturer" mit 12-16 SWS eingestellt werden. "Lecturer" ist deshalb irreführend, weil sie keine oder am Rande Forschungsaufgaben haben und ihr Amt zur Professur hin nicht offen ist; in England bestehen für die lecturer durchaus relevante For-

<sup>\*</sup> Mitglieder des Netzwerkes: Margarete Hubrath (Düsseldorf), Franziska Jantzen (Hannover), Christina Reinhardt (Bochum), Renate Pletl (Kassel), Carolin Schoebel-Peinemann (Oldenburg), Martin Mehrtens (Bremen), Claus Lewandowski (Bremen), Jutta Fedrowitz (Gütersloh), Wolff- Dietrich Webler (Bielefeld).

P-OE

schungsaufgaben und Offenheit zum Professorenamt. Bei solchen zeitlichen Voraussetzungen gelingt es kaum, das Kompetenzprofil zu verbreitern bzw. zu vertiefen.

- 1.5 Zeitverträge lassen PE als sinnlose Investition erscheinen: Eine Umfrage unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern der Universität Bielefeld ergab vor wenigen Jahren, dass die durchschnittliche Laufdauer der gerade gültigen Zeitverträge durchschnittlich ein Jahr betrug! Wohl nicht aus Sicht der Vertragsinhaber, die ihren Marktwert erhöhen wollen, aber sehr wohl aus Sicht der jeweiligen Hochschule stellen relativ kurze Perspektiven der Hochschulzugehörigkeit Investitionen in Personalentwicklung grundsätzlich in Frage. Solche Programme würden den Eindruck verstärken, in der gezielten Qualifikation des Personals für innerbetriebliche Zwecke "Wasser mit dem Sieb zu schöpfen".
- 1.6 Mangelnde Mobilität des Personals: Selbst wenn Hochschulangehörigen Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten angeboten werden: Wenn sie mit einem Wechsel an eine andere Stelle in der Hochschule verbunden sind, müssen sie schon sehr viel attraktiver als die gegenwärtige Stelle sein, um nicht abgelehnt zu werden. Die Mobilität von Personen ist auf fast allen Ebenen nicht sehr ausgeprägt und wird durch die klassische Fächerkultur und den damit auch einhergehenden organisatorischen Abgrenzungen eher gebremst. Allzu häufig wollen sie bleiben, wo und was sie sind. Das hat viele Gründe: Solche der eigenen Verhaltenssicherheit und kollegialen Anerkennung am Arbeitsplatz, die entlastenden, ausgeprägten Routinen, die bei einem Wechsel verlassen werden müssten, die Unwägbarkeit neuer sozialer Konstellationen und Fachkulturen. Erst wenn der eigene Arbeitsplatz wegfällt, m.a.W. diese Vorteile nicht mehr zu bewahren sind, entsteht eine höhere Bereitschaft zur Mobilität und damit Interesse an (mobilitäts-)fördernden Maßnahmen und Programmen der Personalentwicklung.
- 1.7 Überlastung der Personaldezernate: Angesichts der Fülle von personalbezogenen Maßnahmen, mit denen es heutige Personaldezernate bei oft sinkender eigener Personalausstattung zu tun haben, der zunehmenden arbeitsrechtlichen Komplexität und Praxis wird der Blick häufig in Richtung einer Risikoabwehr gelenkt und damit eher verhindert, dass sich die Mitglieder mit dem an Hochschulen relativ neuen Konzept der PE auseinander setzen, oder sie sind durch Überlastung motivational nicht mehr bereit neue und zunächst mit zusätzlichem Aufwand verbundene Wege zu gehen.
- 1.8 Kaum verfügbare (aufbereitete) Personaldaten: PE beginnt wie mehrfach betont mit einer Bedarfsanalyse durch die Einrichtung. Sobald der Bedarf festgestellt und profiliert ist, wird nach Mitarbeiter/innen gesucht, die dazu passen oder mit überschaubaren Maßnahmen in diese Position hinein qualifiziert werden können. Dazu sind systematisch aufbereitete Daten erforderlich, die die Kompetenzen und sonstigen Potentiale möglichst vieler Mitarbeiter/innen abbilden. Diese Datenerhebung und -aufbereitung erfordert ein entsprechende Edv-mäßige Unterstützung und eine kontinuierliche Pflege und Fortschreibung der erhobe-

nen Daten. Eine solche Datenbasis ist für die weitere PE von unschätzbarem Wert, setzt aber entschlossene Investition (d.h. den positiven Willen der Hochschulleitung) und Kontinuität voraus - der Aufbau dauerte an einer dem Verfasser bekannten Universität 3 Jahre.

1.9 Unzureichende Zukunftsvisionen über künftiges Profil des Personalbedarfs: Zum Teil kann die Hochschule von ihren politisch extern vorgegebenen bzw. internen Planungsparametern her keine so weit verlässliche Zukunftsvision entwickeln, dass daraus eine ausreichende Prognose des Personalbedarfs bzw. seines Profils abgeleitet werden könnte. Dann fehlt die Basis für viele PE-Maßnahmen. (Von gelegentlich anzutreffender mangelnder Fähigkeit zu solchen Visionen soll hier nicht die Rede sein.) Angesichts der relativ kurzfristigen politischen Vorgaben, die die Hochschulpolitik lange Zeit kennzeichneten (vor den längeren "Hochschulpakten" u.ä. der letzten Jahre) fällt es schwer, die gerade für eine voraus schauende Personalentwicklung notwendigen Vorlaufzeiten bis zu einer wirkungsvollen Umsetzung zu gewinnen.

Dieses Spektrum von Hinderungsgründen wurde im Netzwerk noch um folgende vier Stichworte ergänzt, die hier gerne aufgegriffen und weiter ausgeführt werden:

1.10 "Fürstentümer" der Lehrstühle: Auch wenn vorbildliche Beispiele hier gerne hervorgehoben werden, ist leider viel häufiger zu beobachten, dass der Mitarbeiterstab von Lehrstühlen bzw. Instituten relativ wenig oder gar keine PE erfährt. Manchmal scheint allein der konkrete Zweck eines Drittmittelprojektes oder allein die Aufgabe des Lehrstuhls zu interessieren, nicht die Zukunft und systematische Förderung der wissenschaftlichen und nichtakademischen Mitarbeiter/innen; manchmal entsteht der Eindruck, die "Chefs" fürchten, eine gezielte Weiterentwicklung ihres Personals könnte die Wahrscheinlichkeit der Abwerbung/ Abwanderung erhöhen und damit ein zusätzliches Risiko für die eigene wissenschaftliche Karriere begründen. Diese Abneigung der PE gegenüber schlägt sogar dort durch, wo Zeitverträge in absehbarer Zeit auslaufen und Verlängerungsmöglichkeiten nicht angeboten werden oder aus Sicht der Betroffenen kaum zumutbare Vertragskonstruktionen bestehen (halbe Stelle plus Hilfskraftvertrag für 1,5 Stellen) äquivalente an Arbeitsleistung oder 16 SWS Lehre plus umfangreiche administrative (in einem anderen Fall technische Institutsaufgaben plus Promotion). In allen diesen Konstellationen sind Instituts- bzw. Lehrstuhlleiter anzutreffen, die Anträge auf zentral angebotene PE-Maßnahmen nicht befürworten sondern eher als Belastung und "wissenschaftsfremde Einmischung von außen" interpretieren. An einer Universität wurden wissenschaftliche Mitarbeiter so vieler Bereiche, die bereits Lehraufgaben zu erfüllen hatten, von ihren Chefs nicht für die zentral von der Universitätsleitung verfügte hochschuldidaktische Ausbildung freigestellt, dass der betreffende Vizepräsident in einem Rundschreiben erst darauf aufmerksam machen musste, dass die Universität ihrem Nachwuchs gegenüber auch diesbezüglich eine Ausbildungspflicht hätte und es sich um dienstliche Veranstaltungen mit Teilnahmepflicht handele.

1.11 Informationen über PE und Nutzen von PE für Wissenschaftler/innen in Hochschulen nicht klar: Dieser Punkt ist eng mit dem vorigen verbunden. Wenn Nachwuchswissenschaftler von ihren Betreuern unentwegt geraten bekommen, ein weiterer Aufsatz sei tausend mal besser für ihr Fortkommen als der Besuch eines Werkstattseminars zu Lehrkompetenz oder auch Wissenschaftsmanagement, erscheint der Zeitaufwand für PE nicht erfolgsrelevant. Solche Ratschläge sind nicht nur unverantwortlich (wenn auch gut gemeint), weil sich die Kriterien der Personalauswahl zu wandeln beginnen und außerfachliche Kompetenzen zunehmend Bedeutung für den wissenschaftlichen Erfolg erlangen, sondern erschweren zudem auch eine Professionalisierung der vielseitigen Aufgaben von Hochschullehrern (den eigenen Lehrstuhl organisieren und führen, Drittmittel einwerben, forschen, entwickeln, Transfer fördern, Nachwuchs fördern (promovieren), Studierende beraten, lehren, prüfen, Curricula (weiter-)entwickeln, verwalten, akademische Selbstverwaltung betreiben usw.). Dieser Professionalisierungsprozess (nicht nur mehr Lehrkompetenz, sondern mit Zügen zum Wissenschaftsmanager) wird neben der wissenschaftlichen Exzellenz zunehmend bestimmend für eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere und auch für das Alltagsgeschäft der betreffenden Wissenschaftler/innen notwendig.

1.12 Fachlichkeit bei Wissenschaftlern im Vordergrund: Trotz der Rollen- und Funktionsvielfalt des Hochschullehrerberufes gibt es nach wie vor wenige, die den Beruf wegen seiner Vielfalt lieben; Lehre und Selbstverwaltung gelten bei vielen als lästig, als "von der eigentlichen wissenschaftlichen Aufgabe ablenkend": der der Erkenntnisproduktion als Forscher. Hier liegen Fehlorientierungen der Scientific Community durch Eigenverschulden vor, die Änderungen des Berufsbildes nicht wirklich zur Kenntnis nehmen will. Dies ist aber auch als Folge u.a. permanenter Versäumnisse des Dienstherren (bisher: der Bundesländer) eingetreten; von dort ist das Berufsbild des Hochschullehrers in der Ausgestaltung der dienstlichen Rechte und Pflichten und seiner gesellschaftlichen Verantwortung nicht klar genug gemacht und als Berufungskriterien zu wenig nachdrücklich gegen die einseitige Praxis der Fachbereiche (und früher: akademischen Senate) durchgesetzt worden.

1.13 PE auf verschiedene Bereiche der Hochschulen verteilt: Gerade in seiner Verwechslung mit Weiterbildung (Bemühungen des Individuums um seine eigene Weiterentwicklung nach eigenen Bedarfsvorstellungen, von ihm selbst in Intensität und Häufigkeit gesteuert) wird dort, wo PE ansetzen könnte, nicht aus einer Hand nach zusammenhängender Bedarfsanalyse des Betriebes gesteuert, sondern ist nicht selten als Initiative (nicht unbedingt auch Zuständigkeit) auf verschiedene Organisationsbereiche verteilt (Personaldezernat, Gleichstellungsstelle, hochschuldidaktische Stelle, Placement Centre, Promotionskolleg, Fortbildung...). Dadurch wird eine Abstimmung der Maßnahmen und sytematische und strategische Ausrichtung der PE als Instrument einer aktiven Hochschulentwicklung sehr erschwert.

## 2. Gründe für eine Stärkung der PE an Hochschulen

Wie eingangs erwähnt, stellt sich die Frage, warum die mangelnde Praktizierung der PE ein Defizit sein soll, m.a.W. warum PE gestärkt werden sollte. Wird hier ein künstlicher Mangel aufgebaut, ja aufgebauscht? Die Vorteile sind aber schnell aufgezählt. Die Aufgaben der Hochschulen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur erweitert, sondern mit steigender Autonomie, höherer Drittmittelabhängigkeit und steigender Internationalisierung sprichwörtlich erheblich komplexer gestaltet - und das gilt nicht nur für den Bereich von Forschung und Lehre, sondern auch für die Verwaltung einer zunehmend vernetzten Forschungsfinanzierung aus unterschiedlichsten Finanzquellen und der umfassenden Studienreformprozesse. Steigende Anteile ausländischer Studierender und komplexe Anerkennungsfragen von Studien- und Prüfungsleistungen, die neu gewonnene Personalhoheit, die Globalisierung der Haushalte, kaufmännische Rechnungslegung und Steuerpflichtigkeit, Kapitalanlage u.v.m. begründen für Wissenschaft und Verwaltung neue Herausforderungen. Die Hochschulverwaltung mit klassisch hoheitlicher Tradition musste oder muss in kürzester Zeit z.T. vollständig auf die pro-aktive Gestaltung ihrer eigenen Angelegenheiten umgestellt werden; nicht nur viele Vorgänge und Verwaltungsprozesse entstanden neu (incl. EDV), auch das grundlegende Denken änderte sich. Hier waren im Interesse der Funktionsfähigkeit der Hochschulen fundamentale Anpassungsprozesse zu bewältigen, zu denen nicht jedes Hochschulmitglied gleichermaßen bereit oder geeignet war.

- 2.1 Personal im öffentlichen Dienst fast unkündbar, daher PE mit vorhandenem Personal notwendig: mit den neuen Aufgaben war manche Neuausrichtung und manche Umsetzung notwendig; sich für die neuen Aufgaben das passende, bereits einschlägig ausgebildete Personal auf dem Arbeitsmarkt zu suchen war wegen der nahezu Unkündbarkeit des vorhandenen Personals kaum, je nach Altersstruktur der vorhandenen Mitarbeiter jedenfalls nur langsam möglich. Daher war zu versuchen, in einem internen Arbeitsmarkt geeignete, vorhandene Mitarbeiter durch PE für neue Aufgaben zu schulen. Da Stellenbesetzungen in der Vergangenheit je nach momentaner Vakanz eines Stellenprofils von einer gewissen Zufälligkeit begleitet waren, konnte hier bei Umsetzungen auch z.T. eine bessere Passung erzielt werden.
- 2.2 Förderung der PE als Wettbewerbsvorteil nur an der eigenen Hochschule betreiben? Eine solche Strategie reicht nicht weit. Sie verschafft der eigenen Hochschule durch besser qualifiziertes Personal zwar zunächst Vorteile im landesweiten Wettbewerb um Ressourcen; aber auch die eigene Hochschule nimmt im Maßstab internationalen Wettbewerbs bei suboptimalen Leistungen der anderen Hochschulen teil am Prestige-Verlust des ganzen nationalen Hochschulsystems und erleidet letztlich Nach-, nicht Vorteile aus der Schwäche der anderen.

P-OE

- 2.3 Ein evtl. lokaler Vorsprung in der PE hält über Personal-fluktuation der Personalentwickler/innen nicht lange: Wenn erst einmal die Vorteile einer guten PE allseits in den Hochschulen erkannt sind, wird auch ein "Head-Hunting" auf die guten Personalentwickler einsetzen bzw. sie werden im Zuge der Verfolgung ihrer Berufskarriere höherwertige Positionen anstreben und daher ihre bisherige Hochschule verlassen (es sei denn sie sind selbst Objekt der Personal-planung ihrer Vorgesetzten)...
- 2.4 Rational geplanter, funktional abgestimmter Rückbau: Überall dort, wo Umstrukturierungen, Auflösungen, Profilbildungen, neu aufzubauende Schwerpunkte anstehen, kann dies durch gezielte PE nicht nur sozial verträglich gestaltet werden, sondern auch ein Gewinn für die betroffenen Mitarbeiter sein. Auf der Basis einer Zukunftsvision (Leitbild, strategische Profilierung) und eines klaren Bedarfsprofils können mit Hilfe einer systematisch entwickelten Personaldatei, die Auskunft über Kompetenzprofile und Entwicklungspotenziale gibt, eine neue Passung der Mitarbeitergruppen und der Stellenanforderungen hergestellt und notwendige Anpassungsmaßnahmen initiiert werden. Auf dieser Basis können dann passgenaue, an den vorhandenen Kompetenzen ansetzende Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen entwickelt und durchgeführt werden, um notwendige, initiierte, organisatorische Entwicklungsprozesse in der Hochschule zu stützen.
- 2.5 Weil Arbeitgeber offensichtlich an den Personen interessiert ist, stellt sich höhere interne Zufriedenheit und höhere Leistung ein: Die Gleichung klingt zunächst etwas simpel, trifft aber zu. Wertschätzung, die sich darin niederschlägt, dass der Arbeitgeber (die PE'ler) sich für die Berufsbiografie und das erworbene Kompetenzspektrum des Arbeitnehmers interessiert, Planspiele bzw. Szenarien für eine andere, höherwertige Verwendung durchspielt sowie aktiv über Investitionen in die Person und deren Weiterentwicklung aus dem Blickwinkel des Beschäftigungsbetriebes nachdenkt, führt zu höherer Motivation der Arbeitnehmer. Anerkennung ist das, was viele im Alltag der Hochschulen (und nicht nur dort) mit Recht vermissen - das Gefühl, dass genauer hingeschaut und differenzierter abgewogen wird. Geschieht dies tatsächlich, muss das nicht immer zu Höherschätzung durch den Arbeitgeber führen - es kann auch zunächst zu mehr Sorgfalt in der Aufgabenwahrnehmung durch den Arbeitnehmer führen - weil hingeschaut wird.
- 2.6 Insgesamt verbesserte Leistungsfähigkeit des Hochschulpersonals durch PE = Qualitätssteigerung: Es liegt auf der Hand, dass Personal, das gezielter auf seine Aufgaben vorbereitet ist und gezielt und laufend gefördert wird, auch höhere Qualität liefern kann. Auch werden seltener demotivierende Effekte dadurch eintreten, dass Arbeitnehmer da (angeblich oder tatsächlich) unzureichend vorbereitet sich ihren Aufgaben nicht gewachsen fühlen und nicht unerhebliche Energien investieren, um nicht entdeckt zu werden, was ihre Arbeitsleistung weiter mindert.
- 2.7 Erschließung des internen Arbeitsmarktes erhöht die Attraktivität der betreffenden Hochschule für Mitglieder und für externe potentielle Bewerber: Eine solche Personalpolitik vermittelt mit Recht den Eindruck, bei Eintritt in eine bestimmte

- Position dort nicht für immer "gefangen" zu sein, sondern auch im Interesse der Hochschule Wechselmöglichkeiten zu haben und weiter entwickelt zu werden (interne Kariereplanung). Dabei nicht allein auf eigene Initiative auf Fortbildung angewiesen zu sein, erhöht im Gesamtergebnis die Attraktivität der betreffenden Hochschule.
- 2.8 PE der Hochschule insgesamt objektiviert das mitunter sehr individuelle Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern sowohl bei WiMis, wie bei technischem und Verwaltungspersonal: Während viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der oft ungeschulten und subjektiven Beurteilung durch die unmittelbaren Vorgesetzten, dem mitunter sehr individuellen Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern und von dem jeweiligen subjektiven Beziehungsfaktor (der "Chemie" zwischen Personen) abhängig sind, kann die professionelle Analyse der Berufsbiografie und des Kompetenzspektrums durch die PE'ler sehr zur Objektivierung der Situation beitragen. Sie liefert bei anhaltender "Unverträglichkeit" auch realistische Lösungen mit neuer Perspektive.
- 2.9 Gut "personalentwickelte" Mitarbeiter/innen sind bei einem Wechsel eine gute Visitenkarte für die abgebende Hochschule: Wie bei allen Investitionen in Personal wird zwar gezögert, in Personen zu investieren, die (etwa aufgrund von Zeitverträgen) in absehbarer Zeit die Hochschule verlassen werden. Aber das ganze System kann - wie im wissenschaftlichen Nachwuchsbereich schon lange und durch das Hausberufungsverbot noch verschärft - nur im Ringschluss innerhalb eines in sich einigermaßen geschlossenen Ausbildungssystems funktionieren, indem also die eine Hochschule investiert und abgibt mit der Aussicht, von einer anderen Hochschule ähnlich qualifiziert ausgebildeten Nachwuchs zu bekommen. Gelingt es, die eigene PE auf einen hohen Stand zu bringen, kann dies zum Prestige einer Hochschule im Sinne einer guten Visitenkarte durchaus beitragen.
- 3. Maßnahmen, mit denen PE an Hochschulen strategisch verstärkt werden kann (Instrumentarien der PE)
- 3.1 Aufklärung über Vorteile (mit PE) und Nachteile (ohne PE) nach allen Seiten: die bloße Existenz solcher planvoller Möglichkeiten der PE, ihr gemessen am Effekt verhältnismäßig geringer Aufwand und ihre positive Ertragsbilanz sind noch viel zu wenig bekannt. Eine PE im echten Sinne aufzubauen, ist eine Entscheidung der Hochschulleitung und muss von ihr laufend autorisiert und legitimiert werden. Wenn dies positiv entschieden und ihr Aufbau begonnen wäre, sollten sämtliche Mitglieder der Hochschule in Dienstgesprächen von Existenz, Aufbau und Funktionsweise der PE informiert werden. Dann können sich alle Seiten auch darauf beziehen, und es gäbe keine Missverständnisse, wenn die einzelnen von ihr Kenntnis erhielten.
- **3.2 Beseitigung der Hindernisse aus Ziff. 1 (s.o.):** Das ist eine längerfristige und in ihren Hindernissen z.T. nicht gering einzuschätzende Aufgabe; soweit nur Informationsdefizite zu beseitigen sind, stehen dem zumindest nicht un-

mittelbar Interessen entgegen. Soweit allerdings vermutet wird, dass infolge einer funktionierenden PE eigene Interessen gemindert werden könnten (z.B. ungeschmälerten Zugriff auf Zeit und Arbeitskraft des "eigenen" Personals statt Abstellung für PE-Maßnahmen), muss auch mit Gegenkräften gerechnet werden. Beim Wandel des Berufsbildes des Hochschullehrers/der Hochschullehrerin kann sich das noch steigern; da bedarf es möglichst verbündeter Anstrengungen der Hochschulleitungen und der Politik. Aber insgesamt erscheint die Aufgabe in den meisten Punkten kurzbis mittelfristig lösbar.

- 3.3 Argumentation gegenüber insbesondere Dekanen bei rationalen Kürzungen, die die Funktionsfähigkeit des Ganzen im Auge behalten: Mangels einer Verknüpfung von Entwicklungsvision und evtl. Kürzungsnotwendigkeiten (die sich zeitlich und politisch in den letzten Jahren auch überschneiden bzw. überlagern konnten) sind Kürzungen oft linear bzw. nach gerade vakant werdenden Stellen vorgenommen worden, manchmal ohne ausreichende Rücksichtnahme auf Funktionszusammenhänge. Solche Aktionen waren besonders schädlich. Auf der Basis einer funktionierenden PE, die wiederum auf den Entwicklungsvorstellungen der Hochschule beruht, können solche schmerzlichen Entscheidungen zumindest rational unter Schonung der Funktionsfähigkeit betroffener Einrichtungen getroffen werden, ohne die Zukunft zu verbauen.
- 3.4 Kürzung wird mit Umschulung und Kompensation verknüpft (also professionelle Hilfe im Wandlungsprozess): Wenn Kürzungen eingebettet werden können in die Umstrukturierungsüberlegungen der Einrichtungen, können sie im Wandlungsprozess von vornherein mit Umschulung und Kompensation verbunden werden. Kürzungen erscheinen dann zwar nicht weniger destruktiv, aber rationaler vorgenommen und erzeugen nicht die gleich starken Ohnmachts- und Demotivierungseffekte. PE erscheint dann mit Recht als professionelle Hilfe im Erneuerungsprozess und wird in ihrem Gewicht verstärkt.
- 3.5 Objektivierte Gründe den einzelnen Betroffenen gegenüber (den zu versetzenden Personen wie den bisherigen Vorgesetzten gegenüber): Aus dem Change Management ist bekannt, dass Veränderungen eher unbeliebt sind (es sei denn, sie bringen deutliche materielle oder immaterielle Vorteile). Sind sie aus einem konstruktiven Veränderungsprozess heraus notwendig, um also etwas größeres Ganzes bewegen zu können, ist die Akzeptanz ungleich höher, als wenn eine isolierte Einzelaktion vermutet wird. Insofern führt der Einsatz von PE auch zu ihrer eigenen Verstärkung.
- 3.6 Aufklärung über Teamerfordernisse im Wettbewerb (weniger Partialinteressen = "Fürstentümer"): Je deutlicher es wird, dass Hochschulen nicht mehr als freier Zusammen-

schluss individueller Gelehrter Erfolg haben, sondern als "Gesamtunternehmen", um so leichter ist es, die Partialinteressen in die Gesamtinteressen einzuordnen und dementsprechend zu relativieren. Dabei spielen auch PE-Überlegungen eine bedeutende Rolle, wenn sie ersichtlich notwendig und geeignet sind, den Gesamterfolg zu erhöhen.

- 3.7 Höhere Identifikation mit der Hochschule insgesamt: Wenn auch andere Maßnahmen der Hochschule den Adressaten entgegenkommen, die geeignet sind, das Prestige der Hochschule bei dieser Gruppe zu erhöhen, dann trägt auch PE insgesamt zur Identifikation der Gruppe mit der Hochschule bei; in diesem Paket kommt dann auch der PE strategisch ein höheres Gewicht zu.
- 3.8 Zielvereinbarungen als Zukunftsvision erleichtern auch die PE (als Zukunftsvision): Wenn Zielvereinbarungen in Form einer Zukunftsvision entwickelt worden sind, stellt sich immer auch die Frage nach den Schritten bzw. Verfahren ihrer Realisierung. Da PE ein wichtiges Verfahren darstellt, um solche Ziele einzulösen, wird PE mit der steigenden Zahl von Zielvereinbarungen in allen personalrelevanten Dimensionen in seiner Bedeutung verstärkt.
- 3.9 PE-Angebote für Doktorand/innen, Habilitand/innen, Juniorprofessor/innen, Neuberufene: Solche Angebote entfalten schneller eine positive Wirksamkeit, denn diese Adressaten werden leichter erreicht als Alteingessene, sind motivierter und "tragen die Fackel weiter" wegen ihrer Mobilität.

#### 4. Fazit

**P**E wird dann relativ schnell eingeführt, wenn die Hochschulen die Vorteile verstanden haben (was auch eine Frage der PE der Personalverantwortlichen sein kann) und wenn sie mit ihrem Personal insgesamt, aber besonders auch dem wissenschaftlichen Personal – allen voran den Professoren – strategischer umgehen als in der Vergangenheit. Hier werden eben nicht nur Fachwissenschaftler, sondern nicht zuletzt Führungskräfte berufen, die die Hochschule Jahrzehnte (mit-)prägen werden.

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Reihe
Motivierendes
Lehren
in Hochschulen:

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie

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

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

### Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

P-OE

Irina von Kempski

# Möglichkeiten und Grenzen der Personalauswahl mittels Managementdiagnostik



Personalauswahl zählt unangefochten zu den größten Herausforderungen, denen sich ein Untenehmen oder auch eine Institution gegenübersieht, denn mit der Qualifikation der Mitarbeiter steht und fällt der Erfolg einer jeden Organisation (vgl. Kanning/Holling 2002, S. 5). Dieser Aussage würde jede verantwortliche Führungskraft spontan und uneingeschränkt zustimmen. Und so gibt es denn auch eine unermessliche Zahl von Publikationen, wissenschaftliche bis hin zu Praxisratgebern, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Qualifikation eines (künftigen) Mitarbeiters zu beurteilen ist. Unter Qualifikation werden dabei die Kompetenzen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter verstanden, die im Rahmen verschiedenster Formen der Evaluation ermittelt werden. Obwohl eine Reihe der Verfahren. wie z.B. das Assessment Center, einen hohen Validitätsgrad aufweisen, kommt es immer wieder vor, dass sich Besetzungen als Fehlbesetzungen erweisen, obwohl der Kandidat ausgewiesenermaßen die Idealbesetzung der Position sein müsste. Es gibt also noch etwas Anderes, das für den nachhaltigen Erfolg einer Besetzung entscheidend ist, und das ist die "Passung", der "Fit" von Kandidat und Unternehmen bzw. dem Umfeld, in dem sich der Kandidat bewegt. Diese Passung wird im Rahmen der herkömmlichen Methoden der Personalauswahl nicht erfasst. Angesichts der hohen Bedeutung, die dieser Dimension zukommt, ist es aber unverzichtbar, diesen Gesichtspunkt in die Personalauswahl einzubeziehen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zum einen Methoden aufzuzeigen, die es ermöglichen, Kompetenzen und Fähigkeiten von Mitarbeitern mit einem hohen Validitätgrad zu evaluieren wie auch Ansätze aufzuzeigen, die eine Evaluation der Passung erlauben.

#### Klassische Verfahren der Personalbeurteilung

Die wohl am häufigsten zur Anwendung kommenden Verfahren der Personalbeurteilung und Personalauswahl sind die Analyse des Lebenslaufs und das Interview. Die Analyse des Lebenslaufs erfolgt zunächst auf der Basis von Dokumenten, wie z.B. den Bewerbungsunterlagen (Hollmann/Reitzig 2000, S. 465ff.). Dabei werden zuerst, je nach Alter des Kandidaten gewichtet, die absolvierten Ausbildungen (Schulabschluss, berufspraktische Ausbildung, akademische Ausbildung etc.) und die dabei erzielten Noten analysiert und bewertet. Im zweiten Schritt wird der bisherige berufliche Weg betrachtet und bewertet. Dieser Analyse liegt der Gedanke zu Grunde, dass aus den (formalen) Qualifikatio-

nen und dem bisherigen Werdegang auf die zukünftige Leistungsfähigkeit des Kandidaten geschlossen werden kann. Eine solche Einschätzung hat bis zu einem gewissen Grade ihre Berechtigung. So gilt es als anerkannt, dass eine zu beurteilende Person, die eine beachtliche berufliche Karriere in kurzer Zeit machen konnte, mit großer Wahrscheinlichkeit auch zukünftig berufliche Erfolge vorweisen wird. Empirisch lässt sich eine solche Aussage durchaus auch belegen. Dennoch stellt man in Unternehmen immer wieder fest, dass diese Kausalität nicht grundsätzlich verallgemeinerbar ist, der wohl bekannteste Beleg dafür ist das sogenannte "Peter-Prinzip".

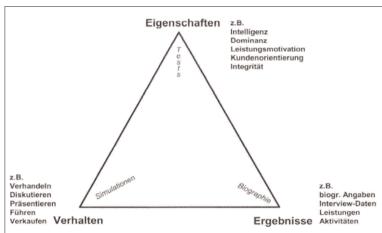
Das zweite Standardverfahren, das in der unternehmerischen Praxis zur Anwendung gelangt, ist das Interview. Dabei unterscheidet man zwischen drei Formen, das unstrukturierte oder freie, das teil- oder halbstrukturierte und das strukturierte Interview (vgl. Kahlke/Schmidt 2004, S. 90). Das unstrukturierte Interview stellt ein lockeres, nicht geplantes und nicht kontrolliertes Gespräch zwischen Interviewer und Kandidat dar. Es ist ein gegenseitiger Informationsaustausch und vollkommen flexibel. Aufgrund dieser Beliebigkeit und damit verbunden der Unterschiedlichkeit der Verläufe gründen sich die daraus abgeleiteten Beurteilungen zumeist auf subjektiven Eindrücken. Das teil- oder halbstrukturierte Interview wird in groben Zügen geplant. Es wird im Vorfeld festgelegt, welche Bereiche im Rahmen des Interviews offen gelegt werden sollen. Daraus leitet sich ein mehr oder weniger festgelegter Fragenkatalog ab, den es im Interview zu verfolgen gilt, der aber nicht streng durchgehalten werden muss. Einem freieren Gesprächsverlauf wird also gezielt Raum gegeben. Im Gegensatz dazu wird im strukturierten Interview ein zuvor festgelegter standardisierter Ablauf mittels festgelegter Fragetechnik eingehalten. Der Interviewer kontrolliert das Gespräch vollständig und wertet es in standardisierter Form aus. Diese Form des Interviews dient vor allem der Generierung von Informationen.

Je unstrukturierter das Interview ist, desto mehr stellt sich das Problem der Validität. Hinsichtlich des Feststellens von Fakten darf man bei jeder Interviewform von hoher Reliabilität und Validität ausgehen. Hinsichtlich der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Antriebsbereitschaften stellt sich jedoch die Validitätsproblematik in allen Interviewformen (vgl. Sarges 2000, S. 476). Beide Methoden, auch in ihrer Kombination, sind also defizitär. Es bedarf weiterer, ergänzender Methoden.

#### 2. Ergänzende Methoden

**W**erner Sarges als einer der Hauptvertreter dieser Richtung propagiert die multimodale Form der Beurteilung. Analog zu dem Instrument des Assessment Centers, das von der Struktur her multimodal aufgebaut ist, wendet Sarges die Multimodularität auf die Managementdiagnostik an (vgl. Sarges 2005). Er stützt sich dabei auf Schuler (2000) bezüglich der Messinstrumente zur Potentialeinschätzung. Grundsätzlich sollen über diesen eignungsdiagnostischen Weg, der drei methodische Ansätze der Berufseignungsdiagnostik miteinander verbindet, die Persönlichkeit hinsichtlich ihrer Eigenschaften, ihres Verhaltens und der erzielten Ergebnisse eingeschätzt werden. Zur Erhebung wird jeweils eine andere Methode angewandt, und zwar Tests zur Erhebung von Eigenschaften, Simulationen, um Verhalten zu prognostizieren und die Biographie zur Ermittlung von Ergebnissen.

Abbildung 1: vgl. Schuler 2000



Mit diesem Ansatz erhebt Sarges den Anspruch, Kompetenzen von Personen systematisch und multimethodal zu erfassen. Dabei definiert er eine Kompetenz als "multidimensionale[n] Komplex von psychologischen Attributen, der Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten/Fertigkeiten mit Verhalten verknüpft" (Sarges 2005, S. 252). Kennzeichnend für diesen Ansatz ist, dass er aufgrund der Multimodularität ein umfassendes Bild des Probanden erlaubt und neben der Querschnittlichkeit durch die Erfassung der Biographie/Ergebnisse auch Längsschnittlichkeit gewährleistet ist, die insbesondere dadurch noch verstärkt sicher gestellt werden kann, dass eine 360-Grad-Beurteilung in die Diagnostik aufgenommen wird (vgl. Sarges 2005, S. 255 ff.).

Wirft man einen Blick in die Literatur, so wird schnell deutlich, dass ein solcher multimodularer und multimethodaler Ansatz unangefochten zu denjenigen mit der höchsten Prognosefähigkeit, Validität, Reliabilität und Objektivität zählt (vgl. u.a. Kahlke/Schmidt 2004, S. 75ff.; Kanning/Holling 2002, S. 543; Schuler 2007, S. 16; Wottawa 2005, S. 218). Auf die Frage, welche psychologischen Messinstrumente im Einzelfall zur Anwendung gelangen können resp. welche Untersuchungsergebnisse mit ihnen erzielt werden können, sei an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, sondern auf die Literatur verwiesen (vgl. u.a. Kanning/Holling 2002; Hossiep et al. 2000; Hossiep/Mühlhaus 2005).

Grundsätzlich müsste man nun davon ausgehen können, dass mit einem solchen breiten zur Verfügung stehenden Instrumentarium Personalbeurteilungen und die damit zumeist einhergehenden Personalentscheidungen hochgradig fundiert und deshalb risikominimiert sind. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass trotz derart umfassender Evaluationen Fehlentscheidungen immer wieder auftreten und zu zum Teil die Organisation und/oder das Unternehmen gefährdenden Situationen führen. Es ist also offensichtlich, dass bezüglich der Frage, ob ein Proband erfolgreich ist, weitere Aspekte eine Rolle spielen müssen und diese sind, wie sich im Folgenden zeigen wird, unternehmenskulturelle Aspekte.

#### 3. Organisationskultur in der Managementdiagnostik

Unter Unternehmenskultur (oder allgemeiner: Organisationskultur) wird "die Gesamtheit der sozialen Tatsachen und ihre Codes" (Neuberger 2000, S. 162) verstanden. Sie

ist "pattern of behavior" wie auch "pattern for behavior" (vgl. Neuberger/Kompa 1987, S. 20 ff.). Aus dieser Sichtweise ergeben sich entscheidende Aspekte für die Managementdiagnostik, und zwar wenn man die Organisationskultur als Handlungsdeterminante versteht. In diesem Sinne gilt sie als Umfeld der situativen Bedingungen, durch die Handlungen (vorher)bestimmt oder sogar hervorgerufen werden. Organisationskultur ist in diesem Sinne aber auch ein Führungssubstitut und ersetzt als solches aktives Führungshandeln. Beide Aspekte machen deutlich, dass Organisationskultur den Organisationsalltag zentral bestimmt. In Bezug auf die Personalbeurteilung und damit die Managementdiagnostik stellt sich die Frage dann dergestalt, dass die "Passung", der "Fit" von Proband/Person und Organisation evaluiert werden muss. Denn nur unter der

Vorraussetzung einer Passung kann davon ausgegangen werden, dass, wenn weitere entscheidende Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen des Probanden den Anforderungen entsprechen, die Besetzung der Position erfolgreich sein wird.

Dies führt unmittelbar zu der Frage, worin sich Organisationskultur manifestiert und wie Entsprechungen oder Abweichungen bei dem Individuum erfasst werden können. Ein empirischer Ansatz geht bei der Evaluation der Organisationskultur von der Ordnung und Beschreibung der Organisationswirklichkeit aus. Nach dem Grad der Plastizität werden folgende Kategorien diagnostiziert (vgl. Neuberger 2000, S. 163):

- Verbalisierungen (Sprachregelungen, Tabus, Geschichten, Anekdoten etc.),
- Verhaltensregulierungen (Traditionen, Sitten, Bräuche, Routinen etc.),
- Artefakte (Gebäude, Logos, Statussymbole etc.).

Diese gilt es in Form von Erhebungen zu analysieren, was grundsätzlich aufgrund der Tatsache, dass sie erkennbar vorhanden sind, auf keine allzu großen Schwierigkeiten stößt.

Durchaus schwieriger hingegen ist es nun, bei einer Person das individuell prägende Verständnis von z.B. Verhaltensre-

gulierungen, von Vorlieben oder Abneigungen für bzw. gegen bestimmte Artefakte und Formen der Verbalisierung zu erheben. An dieser Stelle muss die Managementdiagnostik Methoden und Instrumente entwickeln, die eine valide Erhebung des individuell prägenden Verständnisses ermöglicht. Dafür können die bereits in der Anwendung befindlichen und vielfach erprobten Instrumente wie Tests und Simulationen genutzt werden, indem sie speziell auf den Aspekt des individuell prägenden Verständnisses hin adaptiert werden.

#### Literaturverzeichnis

Hossiep, R./Mühlhaus, O. (2005): Personalauswahl und –entwicklung mit Persönlichkeitstests, Göttingen u.a.

Hossiep, R. et al. (2000): Persönlichkeitstests im Personalmanagement. Grundlagen, Instrumente und Anwendungen, Göttingen u.a. Kahlke, E./Schmidt, V. (2004): Handbuch Personalauswahl, Heidelberg.

Kahlke, E./Schmidt, V. (2004): Handbuch Personalauswahl, Heidelberg. Kanning, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen u.a. Kanning, U./Holling, H.(2002): Handbuch personaldiagnostischer Instrumente. Göttingen u.a.

Neuberger, O.(2000): Unternehmenskultur. In: Sarges, W. (Hg.): Management-Diagnostik, Göttingen u.a., S. 162-165.

Sarges, W.(2000): Interviews. In: Sarges, W. (Hg.): Management-Diagnostik, Göttingen u.a., S. 475-489.

Sarges, W. (2005): Wünschenswerte Trends aus Sicht der Management-Diagnostik: Wohin sollte die Audit-Praxis gehen? In: Wübbelmann, K. (Hg.): Handbuch Management Audit, Göttingen u.a., S. 249-263.

Samland, J. (Hg.) (2001): Das Management-Audit. Wie fit sind Ihre Führungskräfte? Frankfurt a.M.

Schuler, H. (2000): Das Rätsel der Merkmals-Methoden-Effekte: Was ist "Potential" und wie lässt es sich messen? In: Rosenstiel, L. v./ Lang-von Wins, T. (Hg.): Perspektiven der Personalbeurteilung. Göttingen u.a., S. 27-71

Schuler, H. (2002): Das Einstellungsinterview, Göttingen u.a. Schuler, H.. (Hg.) (2007): Assessment Center zur Potenzialanalyse, Göttingen

Wübbelmann, K. (Hg.) (2005): Handbuch Management Audit, Göttingen

■ Dr. Irina von Kempski, Fakultät Wirtschaft und Informatik, Fachhochschule Hannover, E-Mail: irina-von.kempski@fh-hannover.de

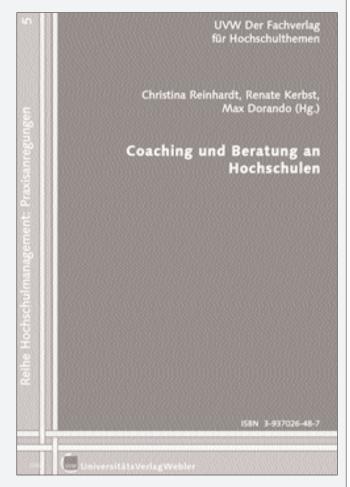
# Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.) Coaching und Beratung an Hochschulen

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

16

#### Oliver Reis & Sylvia Ruschin

# Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung

Teil 1: Prüfungsformat und Prüfungsformen





#### 1. Zum Stand der Debatte

Kompetenzorientiert zu prüfen ist eine Anforderung, der sich zurzeit niemand, der in der Lehre oder der Koordination von Prüfungen betroffen ist, entziehen kann. Der Beratungsbedarf an den Fakultäten und Instituten ist an der steigenden Nachfrage nach hochschuldidaktischer Qualifizierung festzumachen, und auch in Publikationen wird sich vermehrt mit diesem Thema beschäftigt.

Gleichwohl: Bislang ist die Frage unbeantwortet, wie kompetenzorientiertes Prüfen gelingen kann. Zwar gibt es Ratgeber zu Prüfungsformen, Beschreibungen von komplexen Prüfungssettings und differenzierte Überlegungen zu prüfungsadministrativen Fragen.

Zweierlei fällt dabei auf: in diesen Überlegungen verschwimmt entweder der Kompetenzbegriff und es findet eine vorschnelle Anpassung an die strukturellen Vorgaben des Prüfungssystems statt (Strategie A). Oder aber es tritt – ganz im Gegenteil – der Zusammenhang mit den prüfungsrechtlichen Fragestellungen in den Hintergrund, so dass dadurch der Prüfungscharakter verschwimmt (Strategie B). Beide Strategien sind für die Studienreform problematisch (vgl. Reis/Ruschin 2008, Kap. 2.3).

Strategie A verzichtet auf die didaktische Perspektive, dass im Prüfungsgeschehen ein Kompetenzerwerb abgeschlossen wird. Die Prüfung ist wie ein "quasi-objektives Experiment" konstruiert, das die Studierenden auf (reproduktives) Verstehensverhalten abtestet. Diese sogenannten summativen Prüfungen sind produkt- bzw. ergebnisorientiert primär auf den Nachweis von Wissen mit dem Ziel der Bewertung und Selektion im intersubjektiven Vergleich angelegt. Der Kompetenzerwerb und die Kompetenzmessung verlaufen für die Prüfungsstruktur unsichtbar – sie sind nicht expliziter Teil bzw. Abschluss des Prüfungsgeschehens. Das muss nicht bedeuten, dass kein Kompetenzerwerb erfolgt ist. Einige Studien zeigen jedoch, dass das Lernen und Lehren erheblich an den Prüfungsanforderungen ausgerichtet wird (vgl. Wehr 2007, S. 189; Wild 2000, Kap. 5, Nüesch 2001, S. 273-282), so dass bei den überwiegend reproduzierenden Prüfungen in Prüfungsformen wie Klausur und mündliche Prüfung ein Kompetenzerwerb, wie wir ihn verstehen, nicht wahrscheinlich ist.

Bleibt dagegen der Prüfungscharakter uneindeutig (Strategie B), werden die Funktionen der Linearisierung und Systemreproduktion (Flechsig 1974, vgl. auch Bülow-

Schramm/Gipser 1994)<sup>1</sup>, die jeder Prüfung immer auch innewohnen, negiert. Hier erfolgt die Kompetenzmessung in komplexen Prüfungsformen und ist mit der Prüfungsstruktur identisch. Diese Alternative existiert derzeit nur als eine punktuelle (hochschuldidaktische) Forderung; ihre Folgen sind für das Prüfungsgeschehen dabei nur wenig abzusehen.

Diese radikal gedachte Identifikation von Kompetenzmessung mit Prüfungsstrukturen weicht das tradierte Verständnis von Prüfungen als Instrument der Leistungsdifferenzierung auf, denn sie impliziert, dass theoretisch alle Studierenden die Leistung erbringen, da diese sich erst dann zur Prüfung anmelden, wenn sie glauben, den Kompetenzerwerb abgeschlossen zu haben.

Die Platzierung im System erfolgte dann nicht mehr über einen möglichst objektiv gedachten Vergleichsmaßstab, der Linearisierung durch vor allem summative Prüfungen erzeugt, sondern über die Erreichung einer bestimmten Leistung, die sachlich zu beschreiben ist (Anforderungsmaßstab). Diese Zielsetzung verlangt vor allem formative Prüfungen, die auf die Steuerung des Lernprozesses abheben und damit einen intrasubjektiven Vergleich ermöglichen.<sup>2</sup> Ist das bisherige Hochschulsystem auf Ausdifferenzierung ausgerichtet und darin letztlich defizit-orientiert, so wäre ein Hochschulsystem notwendig, das auf Integration ausgerichtet ist und ressourcenorientiert arbeitet.

Würden aber diese Ergebnisse, die hochschuldidaktisch attraktiv erscheinen mögen, den Hochschulen von der Umwelt abgenommen? Und: Ist diese implizierte Gleichheit in den Noten ein Qualitätsmerkmal?

Während also die beiden Strategien sehr wahrscheinlich, aber hochschuldidaktisch nicht gewünscht (A) oder hochschuldidaktisch sehr erwünscht, aber dafür sehr unwahrscheinlich (B) sind, wollen wir dafür werben, ein Prüfungs-

<sup>&</sup>quot;Linearisierung" bezieht sich auf die Selektions- und Allokationsfunktion von Prüfungen in der Studienkohorte wie auch gegenüber der Umwelt, die Leistungsnachweise abfragt. Unter Systemreproduktion ist die Sozialisierungsfunktion als Medium der Legitimation von Unterschieden und der Verleihung von Statusmerkmalen angesprochen (vgl. Flechsig 1974; Wehr 2007, S. 188).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Formative Prüfungen dienen der Überprüfung des individuellen, leistungsbezogenen Handelns eines Prüflings. Sie unterstützen den individuellen Lernfortschritt und sind im Unterschied zu summativen Prüfungen genetischer Teil des Lernprozesses (zur Unterscheidung von formativen und summativen Prüfungen vgl. auch Dubs 2006, S. 2ff.).

format "kompetenzorientierte Prüfung" zu entwickeln, das sowohl die didaktische Funktion als integraler Baustein des Lernprozesses als auch die Funktionen der Linearisierung und der Systemreproduktion abbildet (Reis/Ruschin 2008, Kap. 2.1). Als "Prüfungsformat" bezeichnen wir in Anlehnung an Wildt (2006, S. 16f.) zielorientierte, institutionell gesicherte Handlungsverkettungen für Prüfungen, die Rollenmuster und Rollenbeziehungen in die Interaktionen einschreiben, die ein Format realisieren werden. Das Format als Erwartungsstruktur liegt deshalb der konkreten Prüfung voraus und macht das Prüfungsverhalten erwartbar und standardisierbar. Mit dem Prüfungsformat der "kompetenzorientierten Prüfung" bezeichnen wir im engen Sinne formative Prüfungen, die - prüfungsrechtlich im Studiengang verankert - einen Kompetenzerwerb abschließen, dem ein Kompetenzmodell zugrunde liegt (vgl. Reis/Ruschin 2008, Kap. 2.2). Dabei müssen weder alle Kompetenzmessungen Prüfungen im formal-rechtlichen Sinne noch alle Prüfungen kompetenzorientiert sein. Entscheidend für den Kompetenzerwerb ist die systematische Planung und Platzierung aller Prüfungen mit Blick auf den jeweiligen Beitrag zum Kompetenzerwerb im gesamten Studiengang. Wenn aber von kompetenzorientierten Prüfungen gesprochen wird, dann im obigen Sinne, so dass wirklich das Urteilen als Prüfungsziel bestehen bleibt (vgl. Reis/Ruschin 2008, Kap. 3). Unser Konstrukt der Kompetenzorientierung basiert dabei auf einem handlungstheoretischen Kompetenzbegriff in Anlehnung an Weinert (2001), der eine dynamische Verbindung von Wissen, Verständnis und Bereitschaft, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezeichnet, die ein Individuum dazu befähigt, Problemstellungen in gesellschaftlicher Verantwortung sinnvoll zu lösen.3 Der Erwerb von Kompetenzen an Hochschulen vollzieht sich auf den drei Ebenen Wissenserwerb, methodisch-gesteuerte Wissenstransformation und Urteilsbildung (vgl. Abb. 1).

In diesem Makromodell des Kompetenzerwerbs (vgl. ausführlich Reis/Ruschin 2008, Kap. 2.2) sind im Kontext einer modularisierten Studienstruktur die Ebenen lernzielorientiert aufeinander zu beziehen. Für die Konstruktion von Prüfungen bedeutet dies, Prüfungsziele und Prüfungsform auf den Kompetenzerwerb in den Modulen zu beziehen (ausführlich Reis/Ruschin 2007) und so zu gestalten, dass das Können i.S. einer Anwendung des theoretischen Wissens der Studierenden sichtbar wird. Jede Prüfung kann, muss aber nicht alle Ebenen des Makromodells abbilden. Das Prüfungsformat "kompetenzorientierte Prüfung" würde das inhaltliche Reformanliegen – das im Begriff des "Shift from Teaching to Learning' seine Formulierung gefunden hat – sichtbar machen, gerade weil es zwei scheinbar widerstreitenden Logiken entsprechen würde.

Aus hochschuldidaktischer Sicht schließt es den in (Selbst-) Studium, Lehre und Prüfung angebahnten Lernprozess sinnvoll ab und überprüft ihn. Zugleich genügt es den Geboten der Validität, Reliabilität, Fairness und Sachlichkeit (vgl. Metzger/Nüesch 2004, S. 6ff.; Wex 2002, S. 12f.). Hochschuldidaktische Anliegen können damit erreicht werden und trotzdem bleibt die Anforderung an die Prüfung als quasi-wissenschaftliches Experiment erkennbar, damit die Linearisierung und Reproduktion für die Umwelt erfolgen kann. Das Gelingen der Reform der Studiengänge wird wesentlich auch davon abhängen, ob die Implementierung

Abbildung 1: Makromodell des Kompetenzerwerbs



solcher Prüfungen gelingt (vgl. dazu auch Reis/Ruschin 2008; Reis/Ruschin 2007).

Welche Anforderungen sich aus dem Prüfungsformat für die Prüfungsformen ergeben, wollen wir im Folgenden entfalten und die Bedingungen für die Möglichkeit kompetenzorientierter Prüfungen untersuchen.

#### 2. Das Konstrukt kompetenzorientierter Prüfungen

**U**m das oben bestimmte Prüfungsformat zu realisieren, sind Prüfungsformen notwendig, die sowohl ein Prüfungsverfahren als auch eine Prüfungsmethode implizieren, die zum Format passen. Die Anforderungen für das Verfahren und die Methodik müssen dabei zwei Logiken genügen. Im ersten Schritt sind die Anforderungen aus den beiden heterogenen Formatzielen abzuleiten (2.1 und 2.2).

Im zweiten Schritt stellen wir ein Konstrukt vor, das Kompetenzmodell, Kompetenzerwerb, Kompetenzmessung und Prüfungslogik miteinander verwebt (2.3). Im dritten Schritt untersuchen wir Prüfungsformen darauf hin, ob sie sowohl den zweifachen Anforderungen genügen als auch im Konstrukt abzubilden sind (2.4).

Abschließend werden Synergien und Kriterien aufgezeigt, die sich aus der Koppelung der beiden Logiken im Prüfungsformat der kompetenzorientierten Prüfung ergeben (2.5).

### 2.1 Anforderungen aus kompetenztheoretischer Sicht (Didaktische Funktion)

Aus dem Konstrukt der Kompetenzorientierung (vgl. Reis/Ruschin 2008, Kap. 2.2) lassen sich folgende Konstruktionsbedingungen für Prüfungen ableiten:

Anforderungen an die Aufgabenstellung

- ... enthält fachlichen Feldbezug,
- ... macht genutztes Wissen sichtbar,
- ... ist problemlösungsorientiert,
- ... ermöglicht methodisch gesteuerte eigene Schritte in einem unbekannten Feld,
- ... verlangt intentionales Handeln des Prüflings,

Weinert (2001, S. 27f.) definiert Kompetenzen als "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (vgl. auch Tuning-Projekt 2006, Kap. 3).

- ... erlaubt einen hohen Anteil selbststrukturierter Darstellung des Prüflings,
- ... ermöglicht eine Überprüfung des Lösungsweges,
- ... ermöglicht (Mit-)Steuerung durch Prüfling,
- ... ermöglicht eine Steuerung der Leistungserwartungen über Kompetenzmodell.

#### Bewertungskriterien

- standardorientiert bezogen auf das Kompetenzmodell,
- erfahrungsorientiert bezogen auf die Daten der Kompetenzmessung.

Diese Anforderungen betonen einerseits, dass die Prüfung zum Lernen gehört und den Kompetenzerwerb abschließt; hier werden die Stufen des Makromodells erkennbar. Dass sich Kompetenzerwerb zeigen kann, erfordert bestimmte Rahmenbedingungen – ganz wesentlich die Bereitstellung einer komplexen, handlungsanregenden, und prozesstransparenten Situation.

Andererseits betonen diese Anforderungen, dass die Prüfung als Kompetenzmessung einer bestimmten Objektivität unterworfen ist. Da die Stufen im Kompetenzmodell gegenstandsspezifisch zu konkreten "Leistungsstandards" (Seipp 2004, S. 39ff.; Ravitch 1995, S. 7ff.) verdichtet werden, ist die so mögliche Kompetenzmessung verstehbar als "quasi-wissenschaftliches" Experiment und damit an die Prüfungslogik anschlussfähig.

### 2.2 Anforderungen aus Sicht der Prüfungsfunktionen der Linearisierung und Reproduktion

Für eine Prüfungsstruktur, die zu einer "objektiven" Linearisierung kommen soll, sind zumindest die folgenden Konstruktionsbedingungen wichtig:

Anforderungen an die Aufgabenstellung

- ... enthält fachlichen Feldbezug,
- ... kann durch gelehrtes Wissen bearbeitet werden,
- ... macht genutztes Wissen sichtbar,
- ... erfordert Fragen, die zu eindeutigen Antworten führen.
- ... Fortschreiten von einfachen zu komplexen Fragen,
- ... erfordert Steuerung durch Prüfer/in.

#### Bewertungskriterien

- Abbildung der Wissenskomplexität,
- intersubjektiv überprüfbar, valide, reliabel und fair.

Diese Anforderungen beschreiben ein Konstrukt der Wissensexpertise, das einer wissenschaftlichen Untersuchung allerdings nur schwerlich standhalten würde: die Antworten sind in der Regel nicht vereindeutigt, die Kriterien der Notengenerierung nicht transparent.

Dennoch wird die stoffliche Anforderung wie auch der Vergleich innerhalb der Lerngruppe als "objektiv" kommuniziert. Ob nun eine Prüfung, die o.g. Anforderungen entspricht, auch tatsächlich objektiv kommunizierbar ist, ist nur auf den ersten Blick eine Frage der Prüfungsform. Denn so unterschiedlich Prüfungsformen wie z.B. die Klausur oder der Lernbericht sind, so organisieren beide asymmetrische Kommunikationen, bei denen die Konstruktion der Aufgabe einseitig erfolgt, deren Bewältigung an dem Wis-

senskonstrukt der Prüfenden gemessen wird. Objektivität hängt also nicht von der Prüfungsform ab, sondern von der transparent zu machenden Messtheorie. In der klassischen Prüfungsstruktur wird jedoch genau auf diese Messtheorie verzichtet, da Prüfende, weil sie einen Wissensvorsprung haben, als gleichsam unpersonale, verobjektivierende Wissensträger definiert sind. Unter Effizienz-Gesichtspunkten ist diese unhinterfragte Aufladung der Rolle entscheidend, denn sie entbindet von der Notwendigkeit eine Messtheorie zu entwickeln.

Grundsätzlich könnten also auch kompetenzorientierte Prüfungen den Anforderungen an intersubjektiver Überprüfbarkeit genügen, sofern die geforderte Kompetenz Teil des Konstrukts der Kompetenzorientierung ist und insofern eine Messtheorie vorliegt.

Ohne eine entsprechende Messtheorie ermöglicht die Prüfung keinen externen Beobachtungsstandpunkt mehr und wäre dann zu Recht anfechtbar.

Bei einer kompetenzorientierten Perspektive kommt es darauf an, dass sich die Asymmetrie im Wissen (Wissensexpertise) verlagert zu einer Asymmetrie der Beobachtung der Kompetenz in der gezeigten Performanz (Verfahrensexpertise). Zwei Probleme stehen dem entgegen: Es fehlt zum einen an der Kompetenz der Lehrenden Kompetenzmodelle zu entwickeln; zum anderen beeinträchtigt der notwendige Aufwand die Prüfungseffizienz. Da beide Probleme aber grundsätzlich mit entsprechendem Ressourceneinsatz lösbar sind, ist nun näher zu besprechen, wie eine solche Messtheorie konstruiert sein könnte.

#### 2.3 Kompetenzorientierte Prüfungstaxonomie

Es ist mithin eine Messtheorie für kompetenzorientierte Prüfungen notwendig, die den Kompetenzerwerb mit den Prüfungsanforderungen in Beziehung setzt. Eine gute Grundlage hierfür bietet die Prüfungstaxonomie von Bloom (Bloom 1956; vgl. auch Kennedy 2007), da bei ihm die Prüfungsanforderungen anschlussfähig an unser Makromodell des Kompetenzerwerbs sind (vgl. Abb. 1).4

Wenn wir Brückel folgen, der die Taxonomie mit Notenziffern versehen hat (vgl. Brückel u.a. 2000, S. 70), dann erhält man einen ersten Überblick, welche (beobachtbaren) Tätigkeiten auf welche Stufe im Kompetenzerwerb schließen lassen und welche Note damit einhergehen würde:

Da eine kompetenzorientierte Prüfung Kompetenzerwerb abschließen soll, wird so über die Performanz – die sichtbare Leistung – ein erster Rückschluss auf die Stufe im Kompetenzerwerb möglich.<sup>5</sup>

Wenn im Rahmen einer kompetenzorientierten Prüfung ein Prüfling zeigt, dass er den Stoff verstanden hat, aber die zu leistende Transformation nicht vornehmen und nicht zu einem abverlangten Urteil kommen kann, dann ist diese

Wir fokussieren hier bewusst die ursprüngliche kognitive Taxonomie und lassen die Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen (vgl. Anderson/Krathwohl 2001) unberücksichtigt. Für unser pragmatisches und dennoch hinreichend komplexes Konstrukt reicht diese als Grundlage, da sie gut aus dem handlungsorientierten Kompetenzbegriff abzuleiten ist und das Makromodell des Kompetenzerwerbs mit Blick auf die Prüfungsperspektive umsetzt.

<sup>5</sup> Es ist keine Beobachtung der Kompetenzentwicklung bei einem Individuum möglich. Es ist lediglich von der Performanz auf die Kompetenz zu schließen (vgl. z.B. Erpenbeck/von Rosenstiel 22007, XVIIIf).

Abbildung 2: Prüfungstaxonomien und Kompetenzerwerb

Anforderungsniveau (Bloom)	Erwartete Leistungen des Prüfungskandidaten (Bloom)	Zensur (Brückel)	(Reis/Ruschin)		
Wissen	Fakten, Begriffe, Gesetze, Methoden, Prinzipien wiedergeben				
Verstehen	Information von einer Form in die andere übertragen, Sachverhalte klären, Entwicklungen prognostizieren	5-4-3	Wissensbasis		
Anwenden	Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten in neuen Situationen anzuwenden		Methodisch		
Analysieren	Informationen in Teile zerlegen	3-2	gesteuerte Wissenstrans- formation		
Synthetisieren	Informationen aus anderen Informationen zusammenfügen				
Beurteilen / Bewerten	Qualitative oder quantitative Urteile abgeben, konstruktive Kritik üben können	2-1	Standardgesteuertes Handeln		

Leistung – selbst wenn sie sehr gut erfolgt – allenfalls eine befriedigende Leistung. <sup>6</sup> Daran wird sichtbar, dass das Prüfungsformat erhebliche Anforderungen an die Prüfungsform stellt, damit überhaupt eine Einstufung vorgenommen werden kann. Sie muss ja die Spanne an Tätigkeiten abbilden können, die einen Rückschluss auf alle Stufen des Kompetenzerwerbs zulassen, und das auf eine solche exemplarische Weise, dass von der Performanz wirklich auf die Kompetenz geschlossen werden kann.

Bisherige Untersuchungen im deutschen Bildungssystem dagegen zeigen, dass bisher Prüfungsformen vorherrschen, welche die für gute und sehr gute Noten nötigen Kompetenzniveaus nicht adäquat abbilden können (vgl. Wild 2000; Streblow/Schiefele 2006).

Mit diesen Überlegungen ist aber erst die Hälfte erreicht. Denn so hilfreich die Beschreibung der Tätigkeiten im Sinne der Anforderungsniveaus ist, so lassen sich für die Konstruktion der Prüfungsaufgaben daraus noch nicht die notwendigen Kriterien ableiten.

Die Annahmen, die zeigen, dass die Tätigkeit erfolgreich bewältigt wurde, müssen transparent standardorientiert sind. Das leistet ein Kompetenzmodell. Es differenziert die zu prüfende Kompetenz nach fachlichen und lernpsychologischen Grundsätzen in Teilkompetenzen und Niveaustufen aus und bildet insofern die innere Entwicklungslogik einer Kompetenz ab. Die einzelnen Niveaustufen werden in Standards sichtbar gemacht, die in sich den Anspruch tragen messbar zu sein. Man spricht deshalb auch von "Leistungsstandards" als Meilensteine der Leistungsentwicklung. Diese Leistungsstandards lassen sich eindeutig den konkreten Stufen des Kompetenzerwerbs zuordnen, der als äußere Seite des Lernprozesses in der Studiengangs- oder Modulbeschreibung festgelegt ist.

Auf der Grundlage dieses Konstrukts können Lehrende/Prüfende über eine entsprechende Modul- und Lehrveranstaltungsbeschreibung einen kompetenzorientierten Lernprozess organisieren, ein Kompetenzmodell entwickeln, Leistungsstandards ableiten, eine Prüfungsform wählen, die den Lernprozess sinnvoll abschließt und für die Kompetenzmessung geeignet ist, sowie die Prüfungsleistung als Lernleistung bewerten. Ohne dieses Konstrukt aus Kompetenzerwerb, Kompetenzmodell und Kompetenzmessung bleibt die Taxonomie blind.

### 2.4 Prüfungsformen zur Realisierung des Prüfungsformats

Wie schon bei der Lehre werden auch bei der Gestaltung von Prüfungen von der Hochschuldidaktik vor allem innovative Prüfungsmethoden erwartet und weniger die Wege, mit denen eine Prüfung konkret gestaltet werden kann. Die bisherigen Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass es nicht reicht, eine Methode wie ein Lernportfolio oder eine Posterpräsentation durch Lear-"auszuprobiening-by-Doing ren". In einem idealtypischen Prozess würde für die ausge-

wiesenen Lernprozesse, die mit einer kompetenzorientierten Prüfung abgeschlossen werden sollen, im ersten Schritt überlegt, welches Prüfverfahren sinnvoll erscheint.

"Prüfverfahren" bezeichnet hier die verschiedenen phasierten Interaktionsstrukturen, die nötig sind, um das Ziel, das durch das Format nun vorgegeben ist, zu erreichen.<sup>7</sup> Es macht einen Unterschied, ob Prüflinge schon vor der Prüfung Materialien erstellt haben, die die eigene Expertise unter Beweis stellen sollen und dann vertiefend befragt werden; ob eine reale Arbeitsprobe entnommen wird, die auf ihre Funktionalität getestet wird; oder ob in einem gestuften Verfahren die Prüflinge ein "Assessment' bestehen. Je nach Kompetenz und konkretem Kompetenzerwerb bieten sich unterschiedliche Verfahren an – entscheidend ist, dass die Kontinuität zum Lernprozess betont wird. Erst im zweiten Schritt sind Methoden auszuwählen, die zum Verfahren passen.

In verschiedenen Workshops haben wir die Tauglichkeit verschiedener Prüfungsmethoden einerseits hinsichtlich kompetenzorientierter Kriterien, andererseits bezüglich ihrer Funktionalität (Linearisierung, Reproduktion und Prüfungseffizienz) einschätzen lassen. Die Teilnehmer/innen bestätigen die oben beschriebene Spannung zwischen den beiden Logiken: Je stärker eine Prüfungsform den Kriterien der Kompetenzorientierung entspricht und einen Kompetenzerwerb sinnvoll abschließen könnte (z.B. Fallstudie, Portfolio, Disputation, Lernbericht oder Lerntagebuch), umso kritischer wird die Bewertung aus Sicht der klassischen Prüfungsfunktionen. Den Teilnehmer/innen schien es nicht vorstellbar, dass beispielsweise Leistungen über ein Lerntagebuch objektiv zu linearisieren sind – mit anderen Worten: die Objektivität kompetenzorientierter Prüfungs-

GDa nach unserem Verständnis nicht alle Prüfungen in einem Studiengang kompetenzorientiert sein können und müssen, sollten folglich in z.B. wissensreproduzierenden Prüfungen sehr gute Leistungen auch entsprechend belohnt werden. Das führt dazu, dass erstens die aggregierten Notenziffern ganz unterschiedliche Leistungen bündeln und zweitens Zeugnisse ganz unterschiedliche Fähigkeiten ausdrücken können. Zu mildern wären diese Probleme erstens durch eine Gewichtung von Prüfungen und zweitens durch differenzierte Modul- und Studiengangsbeschreibungen im Diploma Supplement und Transcript of Records – Dokumente, die das Zeugnis gleichsam erläutern.

<sup>7</sup> In Analogie zum Formatsbegriff transformieren wir in Anlehnung an Wildt (2006, 17f.) auch den Verfahrensbegriff in den hochschuldidaktischen Arbeitsbereich.

methoden scheint gegenwärtig (noch) wenig plausibel. Dies liegt vor allem auch daran, dass bisher entsprechende Messtheorien fehlen, die auf dem oben beschriebenen Konstrukt basieren. Wie ein solches Konstrukt aussehen könnte, zeigen Schneider/Wildt (2007) für den Lernbericht in einem Theorie-Praxis-Modul aus der Lehrerbildung. Sie beschreiben einen angemessenen Kompetenzerwerb und entwerfen ein empirisch getestetes Kompetenzmodell, das sich standardisieren und dann in eine Prüfungstaxonomie (vgl. Abb. 2) übertragen ließe. Auf dieser Basis könnten die Lernberichte sowohl einen Lernprozess sinnvoll abschließen, als auch als Prüfungsleistung verobjektiviert und

Die beschriebene Komplexität der Voraussetzungen macht deutlich, warum die Hochschulen bei der Implementierung von wenigen, aber wohl gesetzten kompetenzorientierte Prüfungen behutsam vorgehen sollen, um ein Zeichen für ein verändertes Lehren und Lernen zu setzen, ohne das System zu überfordern.

#### 2.5 Synergien und Friktionen

entsprechend linearisiert werden.

Kompetenzorientierte Prüfungen sind möglich, wenn der Abschluss des Kompetenzerwerbs und die linearisierende Prüfung punktuell zusammenfallen. Es könnte eine Prüfungskultur entstehen, die die Kontinuität des Lernens betont: Studierende könnten aus einer Prüfung systematisch das Gefühl mitnehmen, etwas Bedeutsames erworben und das auch gezeigt zu haben. Lehrende könnten die Prüfung auch als Lehrevaluation verstehen, die Rückschlüsse auf die nächste Lehre erlaubt. Die Kriterien der Bewertung wären klar und die Leistung würde prognostische Aussagen erlauben, die für die Allokation von Bedeutung sind. Die Prüfungsnoten könnten zu Recht persönlich genommen werden, da auf Ressourcenorientierung und Expertise des zu Prüfenden abgestellt wird. Dieses Prüfungsformat erzeugt Anreize für das Lernen und könnte die Nachfrage nach komplexen Lernstrategien steigern, deren Fehlen das deutsche Bildungssystem anhängt.

Kompetenzorientierte Prüfungen können aber auch scheitern, nämlich dann wenn die doppelte Codierung der Prüfungssituation von einem der Akteure aufgehoben wird. Möglicherweise könnte gerade die personnahe Arbeit in der Prüfung den Abgrenzungsdruck noch erhöhen und z.B. dazu führen, die Messtheorie als nicht-objektiv abzulehnen. Es wird darauf ankommen, ob sich die Beteiligten auf neue komplexe Rollenskripte einlassen. Im zweiten Teil in diesem Heft befassen wir uns deshalb mit den Rollen der verschiedenen Akteure in einem kompetenzorientierten Prüfungsgeschehen.

Der zweite Teil folgt auf Seite 45 in diesem Heft.

#### Literaturverzeichnis

- Anderson, L.W./Krathwohl, D. (2001) (Ed.): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.
- Bloom, B. S. (1956) (Ed.): Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York.

- Brückel, F. u.a. (2000): Mündliche Hochschulprüfungen: Vorbereiten, durchführen, bewerten, beraten. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br. (Hg.): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung, Heft 10. Weinheim.
- Bülow-Schramm, M./Gipser, D. (1994): "Wer Lehre sagt, muss auch Prüfung sagen… Zur Funktion von Prüfungen an den Hochschulen. In: Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- Dubs, R. (2006): Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007): Einführung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, p\u00e4dagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auf., Stuttgart. S. XVII-XLVI.
- Flechsig, K.-H. (1974): Prüfung und Evaluation. Hamburg.
- Kennedy, D. (2007): Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide. University College Cork. Ireland.
- Metzger, Chr./Nüesch, Ch. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. In: Euler, D./Metzger, Chr. (Hg.): Hochschuldidaktische Schriften Band 6. St. Gallen.
- Nüesch, C.(2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieneinsatz. Eine empirische Studie zur Rolle der Lern- und Prüfungskonstellation, Paderborn.
- Ravitch, D. (1995): National Standards in American Education. Washington, D. C.
- Reis, O./Ruschin, S. (2007): Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. In. Journal Hochschuldidaktik 18. Jg. Nr. 2, S. 6-9.
- Reis, O./Ruschin, S. (2008): Kompetenzorientiert Prüfen Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: S. Dany/B. Szczyrba/J. Wildt (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld. S. 45-57 (=Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118).
- Schneider, R./Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik 18. Jg. Nr. 2, S. 11-18.
- Seipp, B. (2004): Kompetenzen und Standards in der Lehrerbildung. In: Seipp. B.; Ruschin, S.: Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Kompetenzen und Standards, Modularisierung, Kreditierung und Evaluation. Bochum/Freiburg. S. 39-57.
- Streblow, L./Schiefele, U. (2006): Lernstrategien im Studium. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen. S. 352-364
- Tuning-Projekt (2006): Tuning Educational Structures in Europe 12/2006. http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\_brochure\_German\_version.pdf
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Ed.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. S. 17-31.
- Wehr, S. (2007): Prüfen von Kompetenzen. Fördern durch beurteilen. In Dies./H. Ertel (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen von Lernenden im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern, Stuttgart, Wien. S. 185-197.
- Welbers, U./Gaus, O. (2005) (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.
- Wex, P. (2002): Prüfungsrecht an Hochschulen. Ein Überblick. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- Wild, K.P. (2000): Lernstrategien im Studium. Struktur und Bedingungen.
- Wildt, J. (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Ders., Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld. S. 12-39.
  - Dr. Oliver Reis, Wiss. Assistent am Institut für Katholische Theologie, Technische Universität Dortmund, E-Mail: reis@fb14.uni-dortmund.de
  - Dr. Sylvia Ruschin, Referentin für Studienreformen, Dezernat für Hochschulplanung und Controlling, Technische Universität Dortmund, E-Mail: sylvia.ruschin@uni-dortmund.de

#### Arild Raaheim

# Initial entry training at the University of Bergen, Norway



#### 1. Introduction

All new members of academic staff at the University of Bergen have to sign up for a programme in order to achieve what is called "basic pedagogical competence", unless they can document this from another institution of higher education (Norwegian or international). This training was made mandatory in 1990. The programme is quite comprehensive, being equivalent to 20 ECTS credits, and has to be undertaken within one year of employment. Two years if Norwegian is not ones native language (there are special language courses run by the University). The University of Bergen has its own Educational Development Centre, which is responsible for running this programme. The members at this centre also serve as consultants to faculties and departments in their planning of new study programmes, or in other cases when there is need for pedagogical assistance (e.g. open lectures/seminars, or individual counselling/coaching).

Ever since it was established, the Educational Development Centre has been part of the Faculty of psychology. The centre has 4 full time researchers and one adjunct professor in a 20% position, and draws on administrative resources from the faculty administration. The centre reports to a board and to the dean at the Faculty of psychology. The board is made up of representatives from different faculties (5) and one representative from the Division of Academic Affairs at the university. The board appoints an external examiner whose task it is to control the quality of the educational programme offered by the centre. The Educational Development Centre pursues a model for the future in which its staff is supplemented with 6 educational developers, one from each of the six other faculties at the university. These individuals will be regular members of academic staff within their own faculty, but with a 20% obligation towards the Educational Development Centre. This way the centre may stay updated and be able to respond to particular needs and demands of the different faculties.

The Educational Development Centre is provided with names of all new members of academic staff by the university administration. Upon receiving this list, a letter of invitation is mailed to them all, inviting them to take part in the programme. Dates and information concerning the programme is provided in the letter of employment, and is also available at the centres' home page.

#### 2. The programme

The programme is - as from 2006 - made up of several units. One of these units - the basic unit - is mandatory. This runs twice every year and is equivalent to 10 ECTS credits. In addition, several smaller, optional units are offered once or twice every year. These optional units cover a range of different topics, and are of two different kinds;

(a) 5 ECTS credits and (b) 2.5 ECTS credits.

The Educational Development Centre has as its policy to offer units equivalent to 30 ECTS credits at all times. In addition to the basic unit, the following 5 ECTS units are at the moment (May 2008) offered:

- (1) information competence and learning,
- (2) learning and assessment,
- (3) presentation skills,
- (4) supervision (master and phD).

A fifth unit – ICT and learning – is to be offered by the end of 2008. Smaller – 2.5 ECTS units – are developed in cooperation with, and on demand by, different departments and faculties, covering topics like; plagiarism; course design; the use of technology in teaching and the like. Thus, there are three ways to earn basic pedagogical competence; (i) basic unit (10 credits), plus two 5 credit units,

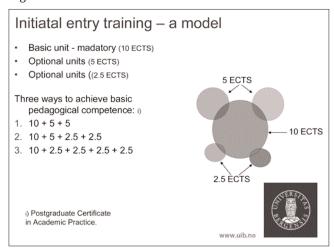
- (ii) basic unit, plus one 5 credit unit and two 2.5 credit
- (iii) basic unit plus four 2.5 credit units.

Although the programme is meant for new members of academic staff, others (older members of academic staff) may follow one or more units of their choice (as long as there are available places). Maximum number of participants in the basic unit is 20. When it comes to the optional courses, the maximum number of participants may differ, depending on content and structure/way of organisation. In the presentation skills unit, the maximum number of participants is 8, as we rely heavily on video recording and oral feedback.

#### 3. Basic unit

In the basic unit we concentrate on three main topics;
(a) different perspectives on learning and teaching (the "whats" and "hows" of learning and teaching),

Figure 1



(b) strategies and policies governing higher education in general and at the University of Bergen in particular, and(c) practical teaching sessions with peer feedback.

The participants meet as a group on two occasions, each session lasting three full days. A first meeting is typically held in January, the second meeting in April/May. These meetings are held outside of the university. All costs are covered by the Educational Development Centre. The centre receives its budget (working capital) partly from the Faculty of psychology and partly from central (University of Bergen) reserves. Between meetings, the participants visit each other and "sit in" as participants listening/looking as one group member conducts his/her teaching. At the end of the session feedback is presented. This is carried out in smaller groups of 4 or 5. In order to pass, all participants have to be present 80% of the time. They have to both receive and pay a visit to the others members of their group and to receive/present feedback on the teaching. And, they have to hand in a written portfolio consisting of two texts related to the topics that have been discussed in this unit.

#### 4. Optional units

The participants are asked to choose optional units after having finished the basic unit (although exceptions to this rule do happen). The 5 credits units take place at a hotel in Bergen, each unit lasting three full days; 0900-1530 each day, lunch included. After the two first days, we take a break (approximately two months), in which the participants carry out a particular task. After the break the group meets for one last day where the participants report on their experiences. In the learning and assessment unit this takes the form of a one-day conference, where the participants present a poster.

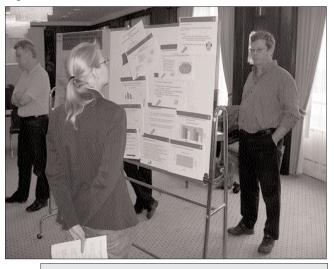
Each participant is given 10 minutes to present their poster, followed by a discussion. (See picture below). In their poster, the participants present a sketch of an alternative to the existing way of assessing students. This alternative may or may not have been tested. If it has, the participants are asked to report on the experiences reported by students and staff.

The presentation skills unit is somewhat different. A small group (max 8) is given extensive practical training during the first two days. All the time we use video cameras. Some presentations are to be held without any teaching aids, others are held using different teaching aids like powerpoint, overhead, blackboard, whiteboard, and others. Later the same term a representative from the Educational Development Centre visit each participant (one at a time) and video tape one ordinary (45 min) lecture. Immediately after this lecture the representative from the centre and the lecturer discuss the presentation and look at the video. Later on, the participants receive a DVD containing their lecture(s).

#### 5. Concluding remarks

Participants typically pass and are accepted as long as they are present 80% of the time. (80% attendance in each unit). In the basic unit the participants have to hand in a portfolio, on which written feedback is presented. The Educational Development Centre reports to the university administration, and it is up to the university administration and the different faculties to make sure that those who do not attend (or those who drop out) do in fact follow the full programme. All successful participants receive a certificate by the Educational Development Centre. Several hundred people have followed the programme since 1990. Although many are reluctant to take part (some are very keen!), a clear majority report (at the end) that they are very positive to the programme. Each unit is assessed by the participants (written feedback). We see it as important that the training takes place outside the walls of the university, in order to prevent people from running to and from their offices, meetings and other duties. All faculties and department are asked to make sure that individuals who take part in the programme should have a reduced teaching load for the duration of the programme. This seldom works!

Figure 2



■ Dr. Arild Raaheim, Professor für Psychologie, Studienprogrammleiter, Studienprogramm für Universitätspädagogik, Universität Bergen/Norwegen, E-Mail: Arild.Raaheim@iuh.uib.no

Asko Karjalainen & Säde-Pirkko Nissilä

### Designing and piloting 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers



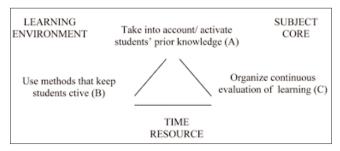


#### 1. Introduction

In the University of Oulu systematic pedagogical training has been delivered since 1971. Up until 1992 a pedagogical course was carried out every year or every second year. The teaching method was based on lectures.

A remarkable change was made in spring 1992, when a new type of training was designed. This new module was called "Workshop for Expertise in University Teaching (EUT)" (240 hours/ 9 ects credits). EUT contained three cumulative interactive workshop sessions during one academic year. Between the workshops teachers put their educational expertise and skills into practice. Theory was integrated with the practical assignments in a special A-B-C-format.

Figure 1: Three rules for the university teacher



The assignments were based on the participants' actual work, e.g. lectures, group-sessions, and seminars which were being given during the time of training. The idea was that during the EUT a teacher completely reforms one of his/her actual courses, delivers it to the students and evaluates the learning outcomes together with the students and the trainers. After passing the EUT-module teachers should be able to design courses, support activities and academic learning environments which enhance students' motivation and encourage them to work intensively and move towards the deep (researcher-like) learning strategy. The teacher should also be able to use modern and interactive evaluation methods of learning. The number of participants in EUT at a time was about 20. The feedback from the EUT module was excellent and this format was carried out not only in the University of Oulu but also nationwide for more than 12 years.

In 2004 Peda-forum started a cooperation project to consider new ideas and methods for promoting pedagogical training in all Finnish universities. Volunteer-based delivery was found to be one of the key problems. Another critical anomaly was the disparity in the volumes of pedagogical training between higher education and other educational organisations. University teachers' training was mainly composed of separate short term courses, and more integrated long term programs were needed. The third problem was higher education teacher training being not nationally accredited to meet the standards of comprehensive teacher education. This also decreased university lecturers' motivation to participate in specialised training, particularly if they wished to get the maximum gain for the career development

# 2. Shared Hihger Teacher Education Program (HEAT), 60 ECTS

The Teaching Development Unit (TDU) in the University of Oulu started together with the School of Vocational and Higher Teacher Education (SVTE) in Oulu University of Applied Sciences a new compatible program for HE teacher education, which was planned in 2006 and put into practise as a pilot project in 2007 with 50 participants. The Program was allocated 60 ects credits associated with 1600 hours of study. The program is planned to span a three-year period, but it may be completed in one year as a full time study program.

The program is fully compatible with the Finnish comprehensive teacher education programs. This means that it meets the national standards set up by the law on Finnish teacher education. The completion of the program certifies the teacher to teach in all Finnish educational organisations as long as mastery of the discipline is also properly demonstrated. The program was planned by a joint expert team. The phases of the planning process were:

- 1. carrying out the competence analysis,
- 2. setting general aims for the program,
- 3. defining core courses, core contents, learning objectives and teaching and assessment methods,
- designing quality assurance policy and follow up study procedures, and
- 5. confirming the admission criteria.

24

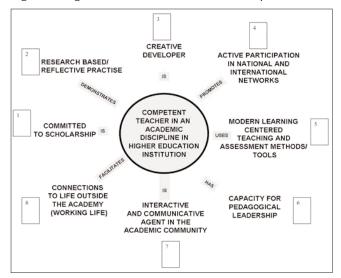
#### 3. From Core ompetences to Delivery

Careful competence analysis was started by a brainstorming session, in which over 100 basic skills of a good higher education teacher were specified. These raw items were combined and classified to form 8 core competencies. They were formulated so that the overall learning outcomes of the program could be established

According to the analysis a competent teacher in any academic discipline in a higher education institution:

- should be committed to scholarship of the teaching and learning in his/her discipline and in the interdisciplinary scientific community,
- should demonstrate research-based and reflective practise,
- Should possess creative approach towards challenges.
- 4. should show and promote active participation in national and international networks,
- should be able to use modern and applicable learning centred teaching and assessment methods,
- 6. should show positive attitude and possess skills towards taking responsible tasks as a leader and supervisor in his/her organisation,
- 7. should be an interactive and communicative agent (of change) in the academic community,
- 8. should be able and willing to facilitate profitable cooperation with life outside the academy.

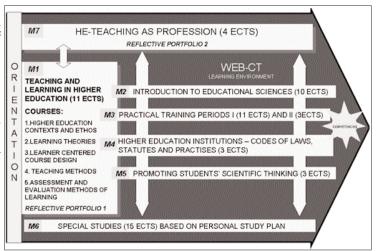
Figure 2: Higher education teachers' core competencies



The program was divided into seven modules:

- teaching and learning in higher education (the core module, 11 ects),
- 2. introduction to educational sciences (10 ects),
- 3. practical training periods I (11ects) and II (3 ects),
- 4. higher education institutions codes of laws, statutes and practises (3ects),
- 5. promoting a student's scientific thinking (3ects),
- 6. special studies based on personal study plan (15 ects),
- 7. Higher education as a profession (4ects).

Figure 3: Program structure



Modules M1-M5 and M7 are compulsory for the student teachers. M6 is based on their free choice from a large supply for specialized items. Module 1 (M1) serves as an introduction to the entity of studies. It summarizes both theoretical and practical contents of the program. The module is delivered by six intensive one-day workshops at the beginning of the studies. M2 gives introduction to scientific pedagogical concepts. M4 guides student teachers to become aware of the institutional and organizational context of the higher education. It helps to interpret the meanings of organizational cultures and studies both formal and informal as well as internal and external codes and regulations. M6 promotes student teachers' competence to guide the development of students' scientific thinking and writing skills. Special weight is laid on the supervised periods of practice teaching (M3), of which there are two.

Training period 1 takes place in the student teacher's own department, where he/she plans and delivers one academic course to ordinary students. Each student teacher has an academic mentor from his/her own department and also a pedagogical tutor from the School of Vocational and Higher Teacher Education.

Practice teaching period 2 is carried out in some other higher education institution than the home institution. Thus the program offers chances to get experience of teaching in both traditional university and applied sciences university. In every module the teacher student has to demonstrate his/her knowledge development by reflective written work. All assignments and tasks given during the modules or courses are meant to accumulate within the professional portfolio (reflective portfolio 2), which is also assessed as a final examination to complete the program. All course assignments are given, completed and assessed via electronic learning platform, recently WebCT. Written feedback is given for every assignment, with the exception of Portfolio 1 which is evaluated both numerically and in writing.

The modules of the program cover the core competences as the table below presents.

Alignments between both theory and practise and course activities (assignments, teaching methods, planning, evaluation and teaching practises) are the conjunctive mission

P-OE

Table 1: Modules and core competences

MODULES	COMPETENCES*								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION (THE CORE MODULE 11 ECTS)	×	×	×	×	×	×	×	×	
INTRODUCTION TO EDUCATIONAL SCIENCES (10 ECTS)	×	×							
PRACTICAL TRAINING PERIODS I (11ECTS) AND II (3 ECTS)	×	×	×	×	×		×		
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS - CODES OF LAWS, STATUTES AND PRACTISES (3ECTS)			×			×			
PROMOTING STUDENTS SCIENTIFIC THINKING (3ECTS)		×			×				
SPECIAL STUDIES BASED ON PERSONAL STUDY PLAN (15 ECTS)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
HIGHER EDUCATION AS PROFESSION (4ECTS)	×	×	×	×	×	×	×	×	

\* The pre-designed competencies are: 1. Should be committed to scholarship of the teaching and learning in his/her discipline and in the interdisciplinary scientific community, 2. Should demonstrate research-based and reflective practise, 3. Should possess creative approach towards challenges, 4. Should show and promote active participation in national and international networks, 5. Should be able to use modern and applicable learning centred teaching and assessment methods, 6. Should show positive attitude and possess skills towards taking responsible tasks as a leader and supervisor in his/her organisation, 7. Should be an interactive and communicative agent (of change) in the academic community and 8. Should be able and willing to facilitate profitable cooperation with life outside the academy.

for the teacher educators throughout the program. For instance, HE student teachers expect to be taught in the methods they are supposed to use in their teaching. They expect to be evaluated in the way relevant to their context in university, and they are evaluated, given feedback and directed to peer evaluation in the way which will be applicable in their teaching work. They are also guided to use reflection and self-assessment as their tools in their professional growth. These practical measures bring the pedagogical thinking of a HE teacher into evidence. For that reason it is important to study the theoretical bases of practice first, and later learn to find reasons for choices in pedagogical theories.

#### 4. Experiences so far

The admission criteria to enter the HEAT-program were extremely severe. They followed the criteria of Vocational Teacher Education law and statutes decreed by the Ministry of Education. HEAT-applicants were also expected to have a valid work agreement with their university as an extra requirement. Despite the admission criteria, there were almost 100 HE applicants out of whom 50 were approved. Since the admittance was not automatic, the commitment was high.

Now that 8 months of education are behind, some of the "fast track" student teachers have over 50 ects out of 60. Their experiences and those of the slower track student teachers offer interesting reading in their reflective essays. Participants have been very satisfied so far. In the beginning phase they identified themselves as researchers and regarded teaching as an obligation. Since university administration demanded them to teach, they wanted to learn the trade. A special need that they recognized before the stu-

dies was teaching methodology: they wanted to learn more and better teaching methods as well as to add knowledge of other good practices in their tool kit.

During the contact teaching days they praised their multi-discipline group which let them learn about various practices in other faculties and departments and led to fruitful collective reflection. They considered the contents of the 6 contact days balanced: right things at the right time in the right volume. Since the course is long-term, it lets the student teachers recall their earlier practices and make use of their earlier experiences. When added to new theories and ideas, their experiences have been given meanings and their learning has grown. They balance the demands of critical scholarship with interacting with members of their community, which leads to better understanding and consequently to better planning of situations. It also leads to "---unclothing the myth of teaching, which should not be seen as

straightforward but, instead, as the result of growth" (JL DMed, Medical faculty)

An especially important experience that the student teachers mention is demonstrative tasks during the 6 contact days. They are an integral part of the teaching, when the student teachers, each in their turn, share the duty with the teacher educator for ten-fifteen minutes. After the presentation each student teacher was given a written peer evaluation. Peer evaluation of the learning portfolios (produced a month after the contact days) were also given as well as the tutor's numerical evaluation and written feed-back. A student teacher writes:

Since I have never before participated in any courses on performing in front of audiences, I have received only passing feedback from a few persons. Unfortunately, feedback on university teaching is given only in student questionnaires after courses. The critique from them never gives suggestions for improvement. They only mention things that were either painful or laudable. The feedback from Portfolio 1 was very useful for me regarding both the contents and presentation of the portfolio. Although in the world of science you are constantly evaluated according to your scholarship in money applications, you will seldom get any feedback except "yes" or "no" -answers. In addition, it was also useful to give peer feedback on demonstrations and a Portfolio. Writing them made me think once again of my productions, and I compared them to the peer presentations (MN, PhD Biochemistry).

Through the many measures taken in the program, the significance of teaching has become clearer to the student teachers. Although growth is never painless and there appeared to be more to learn than expected, self-reliance, self-awareness and brave attitude are obvious. The developing professional identity of a teacher has begun to rise, enriching their earlier researcher identity.

The first experiences of practice teaching have made student teachers take many notions of university settings in teaching. First, the students today are less mature and less independent than they used to be. Second, in HE there are inflexible structures in organizing learning and teaching. These would need to be reorganized by inside agents. The mentors and supervisors have been of great help in reflecting on both the processes and contents as well as on giving feedback of practice teaching situations. The pilot project will go on until 2009. The experiences so far have brought many ideas to the actors. From the scientific view it would be important to make models of practical implementations based on theory. From the practical point of view the sha-

red responsibility of both traditional university and university of applied sciences could be arranged on a stable cooperative basis and in it the experiences of this pilot project could be utilized.

- Asko Karjalainen, Ph.D., Director of the Teaching Development Unit, University of Oulu, Finnland, E-Mail: Asko.Karjalainen@oulu.fi
- Säde-Pirkko Nissilä, Ph.D., Principal Lecturer, School of Vocational and Higher Teacher Education. Oulu University of Applied Sciences, Finnland, E-Mail: sanissil@oamk.fi

#### Christa Rittersbacher:

"The Spirit of Proverbs" - Ein Seminar über Sprichwörter.

Plädoyer für den Spaß am Lernen Studierendenzentrierte Seminarkonzeption und -methodik am Beispiel Englische Sprachwissenschaft



ISBN 3-937026-03-7 , Bielefeld 2003, 44 Seiten, 9.80 Euro

Das Veranstaltungskonzept von Christa Rittersbacher gibt ein anregendes Beispiel dafür, wie "Spaß am Lernen" - so der Hinweis im Untertitel - vergrößert werden kann. Hier wird ein studierendenzentriertes Seminarkonzept vorgestellt, an dem sich eindrücklich zeigen lässt, wie der vielgeforderte Wechsel vom Focus auf Lehren zum Focus auf Lernen ('shift from teaching to learning') im Alltag von Lehre und Studium aussehen kann. In Absage an den traditionellen Frontalunterricht ist das Seminar auf die Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt. Die Studierenden erleben Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Kreativität als motivierenden Impuls und arbeiten eigeninitiativ auf selbst definierte Ziele hin. Erläuterungen zum methodischdidaktischen Hintergrund wird in diesem Heft ebenso Rechnung getragen wie Vorschlägen zu Unterrichtsmaterialien (Folien, Stundenkonzeptionen, handouts etc.) und Beispielen aus den Forschungsarbeiten der Studierenden. Methodik und Didaktik der beschriebenen Unterrichtseinheit sind in ihren Grundüberlegungen in vielen Fächern einsetzbar. Lassen Sie sich zu eigenen Phantasien verführen, wie Sie die Grundideen dieses Konzepts auf ihre eigenen Lehrveranstaltungen übertragen können! Diese Broschüre strahlt so viel Engagement in der Lehre aus, dass es ansteckend wirkt. Ich freue mich daher ganz besonders, die nun in den verschiedenen Fachkulturen geplanten Reihen gerade mit diesem Heft eröffnen zu können.

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

#### Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus. Im Folgenden bietet der UVW Verlag 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

#### Helen Knauf: Tutorenhandbuch - Einführung in die Tutorenarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorenarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorenarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

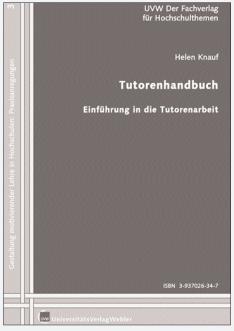
Was ist Tutorenarbeit?

Wie kann erfolgreiche Tutorenarbeit geleistet werden? Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorenarbeit 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 Studienanfangsphase, 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

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

#### **Boris Schmidt**

### Wege zwischen Tradition und Bologna: Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung

Teil 1: Konzeptionelle Entwicklungen



Das traditionelle Modell der Nachwuchsförderung an den deutschen Hochschulen steht seit einiger Zeit in der Kritik, insbesondere die Gestaltung der Promotionsphase. Moniert werden übermäßig lange Promotionszeiten (Bornmann/Enders 2002), unsichere und für das Individuum hoch riskante berufliche Perspektiven (Müller-Böling 2004) sowie eine einseitige inhaltliche Ausrichtung der Kompetenzentwicklung während der Qualifikationsphase, die wesentliche Bereiche der beruflichen Anforderungen der Nachwuchswissenschaftler/innen nicht hinreichend berücksichtigt (Webler 2004; Schmidt 2007a).

Die Vorgaben des Bologna-Prozesses legen einen gänzlich anderen Zugang nahe, nämlich jenen, die Promotionsphase als curricular organisierte dritte Studienphase mit vorgegebenen Zielen, Inhalten und Methoden zur Kompetenzentwicklung zu gestalten, welche nach Bachelor und Master zum nächsten Abschluss, der Promotion, führen soll (Köhler 2005). Diese Diskussion wirft erneut die Frage auf, ob das traditionelle, stark auf Eigeninitiative und Selbstorganisation setzende "Meister-Schüler-Modell" der Promotion (Janson/Schomburg/Teichler 2006, S. 60) überhaupt noch den Anforderungen an die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gerecht werden kann und, falls ja, welche begleitenden und unterstützenden Angebote und Instrumente notwendig wären, um mehr Transparenz, Strukturierung und eine ausgewogenere und stärker zielorientierte Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu erreichen.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst auf einer konzeptionellen Ebene drei Instrumente skizziert, die eine solche flankierende Unterstützung im Kontext des traditionellen Promotionsmodells leisten können: Das Mitarbeitergespräch mit dem oder der Vorgesetzten (zumeist in der gleichzeitigen Rolle der Promotionsbetreuung), das kollegiale Netzwerk mit anderen jungen Nachwuchswissenschaftlern/innen sowie das persönliche Beratungsgespräch mit einem Coach, Mentor oder im Rahmen von Supervision. Bei der Entwicklung dieser Instrumente wird auf Ansätze zurückgegriffen, die sich in anderen Bereichen mit vergleichbaren Problemstellungen (z.B. Förderung des Führungsnachwuchses in der Industrie oder im öffentlichen Dienst) bereits bewährt haben und daher mit entsprechenden Modifikationen auch auf den Hochschulkontext übertragen werden könnten.

In einer an diese konzeptionelle Vorarbeit anschließenden empirischen Studie (Schmidt/Vetterlein, in Vorb.) werden die drei entwickelten Instrumente anhand von qualitativen Interviews mit N=20 jungen Nachwuchswissenschaftler/innen hinsichtlich ihrer Chancen, Risiken und Zukunftsaussichten diskutiert und miteinander verglichen. Ziel dieser formativen Konzeptevaluation ist es, bereits im Vorfeld einer etwaigen systematischen Einführung Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung zu beachten und welche Wirkungspotenziale zu erwarten wären.

## 1. Promovieren in Deutschland – Eigenarten der traditionellen Nachwuchsförderung

Den traditionellen Extrempol der Nachwuchsförderung im deutschen Hochschulsystem markiert die in den meisten Fächergruppen dominierende Meister-Schüler-Promotion im Rahmen einer Qualifikationsstelle am "Arbeitsplatz Hochschule": Einzelne Promovierende werden von einzelnen Hochschullehrenden betreut, deren Zusammenspiel in zwei ungleichen und relativ starr definierten Rollen maßgeblichen Einfluss auf Inhalt, Strukturierung und Verlauf der Qualifikationsphase nimmt. Dritten Personen (z.B. andere Hochschullehrende, andere Promovierende) kommen bestenfalls unsystematische Gelegenheiten zur Unterstützung der Promovierenden zu. Diesem Modell steht als zweiter Extrempol die an einigen Universitäten und in einigen Fächergruppen bereits erfolgreich vorgenommene, in der Breite jedoch nur punktuell und modellhaft aufzufindende Curricularisierung im Sinne von Promotions-Studiengängen gegenüber: Gruppen von Promovierenden treffen hier auf mehrere Hochschullehrende, deren gemeinsame Aufgabe die inhaltliche Ausgestaltung, Strukturierung und Steuerung der Qualifikationsphase umfasst. Die Mehrzahl der hier beteiligten Personen erzwingt flexible Rollendefinitionen aller Beteiligten, bietet zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten und weicht die gegenseitige Abhängigkeit des traditionellen Modells auf.

Verschiedene Modelle, die sich in dem breiten konzeptionellen Spielraum zwischen den beiden Extrempolen bewegen, sind in den vergangenen Jahren entwickelt und erprobt worden. Ziel dieser Ansätze ist es, offenkundige oder vermeintliche Mängel der traditionellen Promotion abzu-

stellen und durch eine klarere Strukturierung und Steuerung die Qualität der Nachwuchsförderung zu verbessern. Vor diesem Hintergrund sind Konzepte wie Promotionsund Graduiertenkollegs (Wildt 2002; DFG 2002) sowie Varianten des Promotions-Studiums (Berning/Falk 2004) entstanden. Durch eine Erhöhung der Anzahl der Promotionsbetreuenden (ggf. mit unterschiedlich definierten Rollen), durch eine Vernetzung der Promovierenden untereinander sowie durch begleitende Workshop- und Beratungsangebote (z.B. zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen) sollen die Qualität der Betreuung spürbar verbessert und die Kompetenzentwicklung während der Promotionsphase ausgewogener gestaltet werden. Allerdings erreichen alle diese nicht-traditionellen Modelle zusammen bislang nur eine Minderheit der Promovierenden in einer Größenordnung von rund 20% (Janson et al. 2006).

Nur falls sich eine radikale Neustrukturierung der Nachwuchsförderung an den deutschen Hochschulen abzeichnen würde, wäre jedoch von einem baldigen Verschwinden des traditionellen Promotionsmodells zugunsten alternativer Modelle auszugehen. Stattdessen wird voraussichtlich auch in absehbarer Zeit ein Großteil der Promovierenden (noch oder weiterhin) im traditionellen Meister-Schüler-System betreut werden: Die Mehrzahl der Promovierenden wird auch künftig auf Lehrstuhl- bzw. Haushaltsstellen oder im Rahmen von Drittmittelprojekten beschäftigt sein und deswegen neben der Promotion mit weiteren Forschungs- und mit Lehraufgaben sowie mit unterstützenden Aufgaben im Bereich des Hochschulmanagements (z.B. Gremienarbeit, Selbstverwaltung) betraut sein. Ihren direkten Vorgesetzten wird neben deren Rolle als Führungsperson für die zu bewältigenden hochschulischen Arbeitsaufgaben auch die Funktion der alleinigen Promotionsbetreuung zukommen. Dieses voraussichtlich auch künftig eher typische als ungewöhnliche Promotionsmodell gilt es, in seinen Eigenarten kritisch zu reflektieren und dort, wo nötig, weiterzuentwickeln und auf behutsame Weise um angemessene Unterstützungsangebote zu ergänzen, um einige Schwachstellen dieses traditionellen Modells auszugleichen. Untersuchungen über die Motivationssituation am "Arbeitsplatz Hochschule" (z.B. Schmidt 2007b) und den Verlauf der Promotionsphase (z.B. Berning/Falk 2004) zeigen, dass die "hohe Abhängigkeit vom Doktorvater" (Janson et al. 2006, S. 60) in Kombination mit einem hochschultypischen "Mangel an Transparenz" (Müller-Böling 2004, S. 10) dazu beitragen, dass es während der Promotionsphase vielfach an Orientierung mangelt: Zwar werden den Promovierenden zahlreiche für die Hochschule wesentliche Aufgaben übertragen, jedoch bleibt oft unklar, auf welche Weise die Aufgabenerledigung erfolgen könnte und welche Erfolgskriterien anzulegen sind (Zitat aus einem der zur Konzeptevaluation geführten Interviews: "... und dann heißt es: ,Na dann machen Sie mal!'", vgl. Schmidt/Vetterlein, in Vorb.). In Ermangelung konkreter, regelmäßiger und systematischer Rückmeldungen bleiben häufig Zweifel, wie der aktuelle Stand der Dissertation oder der individuellen Kompetenzentwicklung einzuschätzen ist und welche Entwicklungsvorhaben für die weitere berufliche Perspektive innerhalb oder außerhalb der Hochschule förderlich sein könnten. Viele der von den Hochschulen tatsächlich zu diesem Zweck bereitgestellten Angebote zur Kompetenzentwicklung bleiben zudem ungenutzt (Schmidt 2007a), weil sie nicht zum Bedarf der Promovierenden zu passen scheinen oder weil niemand ihnen die Teilnahme nahelegt. So bleibt es im traditionellen Promotionsmodell oftmals bei einer eher einseitig auf die fachlichen Kompetenzen ausgerichteten als ausgewogenen und an den künftigen Anforderungen ausgerichteten Qualifizierung, welche die jungen Nachwuchswissenschaftler/innen nur auf einen Teil ihrer künftigen beruflichen Anforderungen innerhalb oder außerhalb der Hochschule vorbereitet (vgl. Webler 2004) und den für die meisten (vgl. Janson et al. 2006) irgendwann anstehenden Übergang in eine berufliche Zukunft außerhalb der Hochschule eher erschwert als erleichtert. Mangels einer gezielten Beratung hinsichtlich der "eigentlich" angestrebten und weiterer, alternativer beruflicher Perspektiven im Sinne einer "Entwicklung und Verfolgung polyvalenter Karrierestrategien" (Müller-Böling 2004, S. 10) sowie in Ermangelung von Hilfestellungen zur Strukturierung der eigenen Kompetenzentwicklung kommt es zudem zu zeitlichen Verzögerungen und Unterbrechungen während der Promotionsphase (Bornmann/Enders 2002) und zu nachteiligen Auswirkungen auf spätere berufliche Abschnitte. Vielen dieser Schwierigkeiten könnte vermeintlich abgehol-

fen werden, indem nach dem amerikanischen Modell der "Doctoral Studies" (Janson et al. 2006, S. 60) ein festes Curriculum für die Promotion vorgegeben würde und bestimmte Angebote zur Kompetenzentwicklung (z.B. ein hochschuldidaktisches Grundprogramm oder Basiskurse in Hochschulmanagement) zur Verpflichtung gemacht würden. Jedoch widerspricht für viele die Vorstellung einer solchen Standardisierung und Verpflichtung dem (deutschen?) Wissenschaftsideal selbstständiger Forschung und Lehre und der Überzeugung, dass eine "gute" wissenschaftliche Arbeitsweise von Eigenverantwortlichkeit, Freiwilligkeit und Freiheit gekennzeichnet sei (z.B. Köhler 2005). Gesucht ist daher nach Möglichkeiten, das traditionelle Promotionsmodell in Deutschland in Richtung einer stärkeren Strukturierung konstruktiv weiterzuentwickeln, ohne das Modell und die darin implizierte Freiheit und Vielfalt aufzugeben oder durch ein anderes, als problematisch empfundenes Alternativmodell abzulösen.

# 2. Instrumente für eine selbstgesteuerte Nachwuchsförderung

Ein möglicher Ansatz zur Weiterentwicklung des traditionellen Promotionsmodells besteht darin, durch geeignete flankierende Instrumente gezielt und frühzeitig die Selbststeuerung der Promovierenden zu unterstützen. Aufgabe derartiger Instrumente wäre es, unter Einbindung der ohnehin am "Arbeitsplatz Hochschule" anzutreffenden Personen den Promovierenden Impulse und Hilfestellungen zu geben, um möglichst bald nach Aufnahme ihrer Tätigkeit an der Hochschule die Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen, Ziele für die eigene Entwicklung zu definieren und die zu deren Erreichung geeigneten Entwicklungsangebote zu nutzen. Die Grundidee einer solchen Vorgehensweise liegt darin, dass die Promovierenden nicht abwarten, bis "jemand" (z.B. der Promotionsbetreuer) ihnen eine bestimmte Entwicklungsrichtung empfiehlt oder bis sich "von selbst" (z.B. durch eine passen-

de Stellenausschreibung) eine geeignete berufliche Perspektive offenbart - sondern dass sie sich von Anfang an der Verantwortung bewusst werden, ihre eigene Entwicklung am "Arbeitsplatz Hochschule" kurz- und langfristig zu planen, sich auch auf etwaige Alternativlösungen vorzubereiten und bereits frühzeitig sich die notwendigen Kompetenzen anzueignen. Hierzu zählt insbesondere ein bewusster, reflektierter Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen und die zielorientierte Suche nach Maßnahmen und Angeboten, um die eigenen Kompetenzen entsprechend den Anforderungen und den eigenen Perspektiven zu entwickeln. Diese Fähigkeit zur Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung wird auch als "Metakompetenz" beschrieben (Bergmann 2003; Bergmann/Daub 2006; vgl. "Selbstorganisation des Lernens": Dubs 2000; "Metakognition": Weinert 1984). Bergmann (2003) verdeutlicht die Funktion dieser Metakompetenz anhand eines fiktiven Mentors, der eine Person in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt, mit ihr den jeweils aktuellen Stand von Entwicklungszielen und -vorhaben reflektiert und förderliche Bedingungen für die weitere Entwicklung schafft. Diese Funktion kann, nachdem entsprechende Fähigkeiten gezielt aufgebaut wurden (Dubs 2000), auch von der zu fördernden, lernenden und sich zunehmend selbst entwickelnden Person eigenständig übernommen werden und dient dann einer selbstorganisierten Steuerung der Kompetenzentwicklung.

Um eine solche Verantwortungsübernahme möglichst bald nach dem Übergang zwischen dem Studium und der Promotion zu erreichen, kann eine gezielte und systematische Unterstützung von Nutzen sein. Drei Personengruppen im Hochschulkontext scheinen auf besondere Weise geeignet, um eine derartige Reflexion im Sinne der Nachwuchsförderung zu unterstützen, nämlich

- die Vorgesetzten, im traditionellen Promotionsmodell in gleichzeitiger Funktion als Führungsperson und Promotionsbetreuer/innen,
- (2) kollegiale Netzwerke mit anderen Promovierenden,
- (3) formelle oder informelle Berater/innen, beispielsweise eher formell durch die Einrichtungen für Hochschuldidaktik, durch die Nachwuchs-/Graduiertenförderung oder Career Services, oder eher informell im Rahmen von Mentoring- oder Coachingbeziehungen mit erfahreneren Wissenschaftlern/innen an derselben oder einer anderen Hochschule.

Ziel der drei vor diesem Hintergrund konzipierten Instrumente ist es, einen Beitrag zur Auflösung des Dilemmas der Nachwuchsförderung zwischen Freiheit und Strukturierung zu leisten, indem der Nachwuchs nicht nur als Objekt, sondern als Subjekt dieser Förderung verstanden wird: Im Optimalfall werden junge Nachwuchswissenschaftler/innen nicht nur gefördert, sondern sie werden in die Lage versetzt, sich selbst zu fördern, die eigene Entwicklung in die Hand zu nehmen und selbst zu organisieren, gemeinsam mit unterstützenden Personen am "Arbeitsplatz Hochschule".

#### 2.1 Mitarbeitergespräch

Besonders während der ersten Jahre ihrer Tätigkeit an der Hochschule stehen junge, d.h. noch nicht promovierte Nachwuchswissenschaftler/innen in einem ausgeprägten Abhängigkeitsverhältnis zu ihren direkten Vorgesetzten (vgl. Müller-Böling 2004; Bornmann/Enders 2002), denen zugleich die aufgabenorientierte Führung des jeweiligen Arbeitsbereichs und die entwicklungsorientierte Betreuung der Promovierenden zukommt. Diese Abhängigkeitsverhältnisse sind von einer hohen Individualität gekennzeichnet, also stark von der Persönlichkeit und Herangehensweise der jeweiligen Vorgesetzten geprägt. Zu ihrer besonderen Bedeutung trägt zudem bei, dass den Vorgesetzten auch die Aufgabe zukommt, die "praktische, eher informelle Förderung und Einführung des Nachwuchses in die Scientific Community und Expertenkultur" (Webler 2003, S. 244) anzuregen und zu unterstützen. Je nachdem welche Kontakte der/die Vorgesetzte in dieser Phase ermöglicht, können sich weitere fachliche Entwicklungsmöglichkeiten ergeben oder aber verschlossen bleiben.

Diese hohe Relevanz dieses Verhältnisses zwischen Vorgesetzten und den Promovierenden kann zugleich als Chance für die Nachwuchsförderung genutzt werden: Denn wenn ohnehin die Arbeit am Lehrstuhl oder im Forschungsprojekt darauf gerichtet ist, neben der Aufgabenerledigung auch die arbeitsbezogenen Kompetenzen der Promovierenden in einem bestimmten fachlichen Gebiet zu entwickeln, kann der ganz automatisch stattfindende Kontakt mit ihren direkten Vorgesetzten auch gezielt ausgebaut werden zu einer Gelegenheit zur systematischen Unterstützung der Kompetenzentwicklung. Aufgabe der Vorgesetzten ist es dabei im Gegensatz zum Modell des curricularem Promotionsstudiums nicht etwa, die Inhalte und die einzelnen Schritte der Kompetenzentwicklung vorzugeben, sondern die Promovierenden in ihrer eigenen Entwicklungsplanung zu unterstützen und zur Verantwortungsübernahme zu ermutigen: "Dabei liegt die erste Verantwortung nach dem Subsidiaritätsprinzip bei den Mitarbeitern selbst. Als mündige Menschen mit eigenen Zielvorstellungen sollten sie für ihre Entwicklung selbst einstehen. Vorgesetzte leisten dabei ,Hilfe zur Selbsthilfe'." (Wunderer/Dick 2003, S. 135).

In einer Reihe von Kontexten werden unterschiedlich stark strukturierte Mitarbeitergespräche (vgl. Holling/Liepmann 1995; Neumann 1999) als Instrumente zur Kompetenzentwicklung eingesetzt. Zum Teil wird ihnen hierbei ausdrücklich die doppelte Funktion einer bereits an und für sich entwickelnden Maßnahme (z.B. indem das Gespräch zum Aufbau der Metakompetenz beiträgt) sowie als Instrument zur Steuerung der außerhalb des Gesprächs stattfindenden Kompetenzentwicklung zugewiesen (z.B. indem die Nutzung von Entwicklungsangeboten vereinbart wird). Zimmerli und Kopp (2000) verbinden mit der möglichen Einführung systematischer Mitarbeitergespräche an der Hochschule die Hoffnung auf eine präzisere Orientierung der Mitarbeiter/innen, auf eine stärkere Verbindlichkeit von Absprachen und auf einen Gegenpol zu dem im üblichen Hochschulalltag nur selten erfolgenden Feedback über die eigene Leistung. Wunderer und Dick (2003, S. 143) wenden kritisch gegen Mitarbeitergespräche ein, dass sie im Arbeitsalltag am Zeitmangel, einer inkompatiblen Prioritätensetzung und Motivation, nicht zuletzt aber auch am (mangelnden) Führungsgeschick der Vorgesetzten scheitern können. Abbildung 1 zeigt einen Musterablauf für ein derartiges Mitarbeitergespräch, das auf rund 60 Minuten angelegt ist und in einem halbjährlichen bis jährlichen Turnus durchgeführt werden kann.

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

#### Abbildung 1: Musterablauf eines Mitarbeitergesprächs

#### Musterablauf Mitarbeitergespräch (ca. 60 Minuten)

Schritt 1: Gesprächseinstieg, Selbsteinschätzung (ca. 10 Minuten)

- "Wie schätzen Sie Ihren aktuellen Entwicklungsstand hier an der Hochschule ein?" (fachliche, didaktische, soziale und personale Kompetenz sowie Management- und Führungskompetenz)
- "In welchen Bereichen sind Sie bislang schon voran gekommen, und auf welche Weise ist es Ihnen dabei gelungen, sich und Ihre Kompetenzen zu entwickeln?" (z.B. Dissertationsvorhaben, Einarbeitung in die Aufgaben in Forschung, Lehre und/oder Hochschulmanagement)

Schritt 2: Fremdeinschätzung durch Vorgesetzte/-n bzw. Promotionsbetreuer/-in (ca. 10 Minuten)

- "Und so nehme ich Ihren Entwicklungsstand wahr!" (Stärken, Schwächen, Fortschritte und Hindernisse)
- gemeinsamer Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung (Übereinstimmungen, Unterschiede)

Schritt 3: Abstimmung der Entwicklungsziele (ca. 20 Minuten)

- "Welche Entwicklungsanforderungen nehmen Sie derzeit und mit Blick auf Ihre berufliche Perspektive wahr?" (kurz- und langfristige Anforderungen)
- "In welchen Bereichen m\u00f6chten Sie sich in den kommenden Monaten vor allem weiterentwickeln?"
   (Empfehlung von Entwicklungsschwerpunkten m\u00f6glich; gemeinsame Festlegung)

Schritt 4: Vereinbarung von Entwicklungsvorhaben (ca. 10 Minuten)

- "Und was nehmen Sie sich vor, um diese Entwicklungsziele zu erreichen?" (Definition konkreter, messbarer, zeitlich definierter und umsetzbarer Vorhaben)
- "Wie kann ich, wie k\u00f6nnen andere, wie kann die Hochschule Sie dabei unterst\u00fctzen?" (z.B. Hospitation bei einer Lehrveranstaltung, Finanzierung eines Tagungsbesuchs, gemeinsames Brainstorming m\u00f6glicher Dissertationsthemen)

Schritt 5: Abschlussphase (ca. 10 Minuten)

- "Lassen Sie uns diese Entwicklungsvorhaben schriftlich festhalten!" (ca. 5-7 Vorhaben formlos schriftlich niederlegen)
- "Was werden Ihre nächsten Schritte sein?"
  - Vereinbarung des nächsten Schritts, ggf. Festlegung eines Termins für Nachfolgegespräch

#### 2.2 Kollegiale Netzwerke

Die Arbeit in Netzwerken ist in der Kultur der Hochschule tief verwurzelt; sie wird als selbstverständlicher Teil wahrgenommen und trägt dort, wo sie aktiv genutzt wird (z.B. in Peer Review-Verfahren bei Publikationen und bei der Evaluation; bei Forschungskooperationen), konstruktiv zur Gestaltung von Hochschulabläufen bei. Die Stärke und die fachwissenschaftliche Anerkennung gegenseitiger Unterstützung in Netzwerken (z.B. Dose 2004: Übernahme von Verantwortung durch die Scientific Community) stellen große Chancen für die Nachwuchsförderung dar. Netzwerke spielen gerade in der Einstiegsphase junger Nachwuchswissenschaftler/innen in den "Arbeitsplatz Hochschule" auf informeller Ebene eine wichtige Rolle (Schmidt, im Druck). Die unterstützende Kraft des Austausches mit Personen derselben Hierarchieebene, innerhalb oder außerhalb des direkten Arbeitsumfeldes, wird in empirischen Studien über berufliche Entwicklungsprozesse (z.B. Louis/Posner/Powell 1983, S. 861) als eine der wertvollsten Ressource überhaupt belegt. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erweist sich entsprechend auch im Hochschulbereich in zahlreichen Kontexten als hilfreich für die individuelle Kompetenzentwicklung. Hierbei wird die Interdisziplinarität der einander unterstützenden Mitglieder des Netzwerks als ein besonderer Erfolgsfaktor herausgestellt (DFG 2002; Durst 2004).

Dieses Potenzial der kollegialen Unterstützung wird bereits in einer Reihe von Angeboten zu einzelnen Themen genutzt: So skizzieren Bonnemann und Hartung (2003), wie die Teilnehmenden von "Schreiblehrveranstaltungen" einander unterstützen können, und Buchholz (2003) stellt die selbst organisierte gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden ins Zentrum eines Trainingskonzepts für Hochschulmitarbeiter/innen. Der Erfahrungsaustausch und die

gegenseitige konstruktive Kritik zählen zu den positivsten Erfahrungen, von denen Teilnehmende an hochschuldidaktischen

Workshops berichten (Spiel/Fischer 1998, S. 93), und eine Kombination aus Selbstorganisation und dem "Aufbau kollegialer Unterstützungsbeziehungen" (Arnold 2000, S. 46) erweist sich ebenso als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für Konzepte zur Kompetenzentwicklung bei Nachwuchswissenschaftler/innen.

Das Instrument der kollegialen Netzwerke greift dieses Potenzial auf und bietet eine Strukturierung für moderierte Treffen von kleinen, interdisziplinären Gruppen von jungen Nachwuchswissenschaftler/innen, die über einzelne Veranstaltungen zu be-

stimmten Themengebieten hinausgehen und im Idealfall die gesamte Promotionsphase vom Antritt der Stelle bis hin zur abschließenden Orientierung für die weitere berufliche Entwicklung umspannen. Fokus eines solchen Netzwerkes ist die Reflexion und Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung auf kollegialer Ebene - in expliziter Abgrenzung beispielsweise zu hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildungsangeboten, in denen die Weiterentwicklung bestimmter lehrbezogener Kompetenzen im Vordergrund steht. Die hier diskutierten Netzwerktreffen sollen dazu dienen, auf "metakompetenter" Ebene den eigenen Entwicklungsstand und sinnvolle Entwicklungsziele zu erkennen, um dann außerhalb der Netzwerktreffen (z.B. durch den Besuch hochschuldidaktischer Angebote) diesen persönlichen Entwicklungszielen näher zu kommen. Das Netzwerk übernimmt damit eine Funktion, die alternativ in ähnlicher Form auch dem/der Vorgesetzten oder einem individuellen Coach zukommen könnte. Die kleinste Einheit zwischen zwei Netzwerktreffen sind "Praxis-Tandems" (vgl. Strittmatter-Haubold 2000, S. 77ff.) mit je zwei Personen, die während des Netzwerktreffens eine bestimmte Form der gegenseitigen Unterstützung vereinbart haben - beispielsweise, gemeinsam einen hochschuldidaktischen Workshop zu besuchen, Publikationen gegenseitig Korrektur zu lesen oder sich Feedback bei der Vorbereitung eines Vortrags zu geben. Abbildung 2 zeigt den prototypischen Ablauf eines derartigen Netzwerktreffens, das je nach Netzwerkgröße (z.B. 6 bis max. 20 Personen) eine zeitliche Erstreckung von rund 120-150 Minuten haben und regelmäßig, beispielsweise einmal pro Quartal, stattfinden kann. Die Moderation sollte bei den ersten Netzwerktreffen extern erfolgen (z.B. durch eine Koordinationsperson der Nachwuchsförderung oder der Graduiertenakademie) und später an die Mitglieder des Netzwerks selbst übergeben werden.

#### Abbildung 2: Musterablauf eines Netzwerktreffens

#### Musterablauf kollegiales Netzwerktreffen (ca. 120-150 Minuten)

Schritt 1: Einstieg (Plenum, ca. 20 Minuten)

- "Welche Themen, Herausforderungen, Entwicklungen beschäftigen dich zurzeit in deiner Arbeit an der Hochschule? An welchen Entwicklungsvorhaben arbeitest du zurzeit?"
- Teilnehmende skizzieren im Plenum ihren aktuellen Entwicklungsstand, benennen Herausforderungen und aktuelle Entwicklungsziele, ggf. den Stand der Promotion

Schritt 2: Bildung von Arbeitsgruppen (Plenum, ca. 10 Minuten)

 Bildung von Tandems (2 Personen) oder Kleingruppen (3 bis 5 Personen) anhand der aktuellen Themen, Herausforderungen und Entwicklungen

Schritt 3: Arbeitsphase (Arbeitsgruppe, ca. 60-90 Minuten)

- "Wie schätzt du deinen aktuellen Entwicklungsstand hier an der Hochschule ein?" (fachliche, didaktische, soziale und personale Kompetenz sowie Management- und Führungskompetenz)
- "Welche Kompetenzanforderungen nimmst du aktuell für deine Aufgabenbereiche wahr? Welche Anforderungen bringt deine berufliche Perspektive mit sich?"
- "In welchen Bereichen m\u00f6chtest du dich in den kommenden Monaten vor allem weiterentwickeln?" (Empfehlung von Entwicklungsschwerpunkten m\u00f6glich; gemeinsame Festlegung)
- Arbeitsgruppe diskutiert die individuellen Entwicklungsziele, gibt Feedback zur Selbsteinschätzung und Anregungen zur Definition der Entwicklungsvorhaben, achtet auf Ausgewogenheit der Entwicklungsziele und -vorhaben: schriftliche Formulierung
- "Wer von den Teilnehmenden in diesem Netzwerk k\u00f6nnte dich in welcher Weise bei der Umsetzung der Entwicklungsvorhaben wodurch unterst\u00fctzen?" (z.B. durch gegenseitige Hospitation, gemeinsamen Besuch von Workshops, gegenseitiges Korrekturlesen, Beratung zu fachlichen oder methodischen Fragen)

Schritt 4: Vereinbarung von Entwicklungsvorhaben (Plenum, ca. 20 Minuten)

- "Welche Entwicklungsvorhaben hast du ausgewählt, und wer könnte dich hierbei unterstützen?"
- Teilnehmende berichten im Plenum ihre Entwicklungsvorhaben, Vereinbarung gegenseitiger Unterstützung innerhalb des Netzwerks

Schritt 5: Abschlussphase (Plenum, ca. 10 Minuten)

- "Was werden deine n\u00e4chsten Schritte sein?"
- Definition der individuellen n\u00e4chsten Schritte
- ggf. inhaltliche und zeitliche Planung des n\u00e4chsten Netzwerktreffens

#### 2.3 Persönliches Beratungsgespräch

Die Hochschule ist eine Organisation, der vor allem "autonome Expertinnen und Experten" (Pellert 2005, S. 26) angehören. Sie versteht sich selbst als "Gelehrtenrepublik" (Kern 1998, S. 112) und weist ihren Gelehrten und deren Expertise einen hohen Wert zu. Die damit verbundene Vorstellung, sich an Gelehrte zu wenden, um deren Expertise in Anspruch zu nehmen, lässt sich auch auf die Nachwuchsförderung übertragen: Viele derjenigen, die während ihrer Einstiegsphase über eine entsprechende Ansprechperson, einen Experten oder eine Expertin in Sachen Kompetenzentwicklung (wenn auch nicht zwingend unter diesem Namen) verfügen, erleben dies als förderlich (vgl. Louis et al. 1983; Schmidt 2007b), wobei gemäß empirischer Untersuchungen weniger erheblich scheint, was für ein Experte zur Verfügung steht, als vielmehr die Tatsache, dass dies so ist (Blickle/Kuhnert/Rieck 2003). Die individuelle Unterstützung und Begleitung im Format eines persönlichen Beratungsgesprächs mit einer hierfür qualifizierten Person wird entsprechend auch in Konzepten der Personalentwicklung für die Hochschule diskutiert. Webler (2003, S. 244) benennt beispielsweise die "karrierestrategische Beratung und Unterstützung" als eines der fünf primären Felder, in denen junge Nachwuchswissenschaftler/innen einer gezielten Unterstützung bedürfen. Vier Personengruppen kommen als Berater/innen speziell für die Zielgruppe der Promovierenden mit jeweils leicht unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, jedoch einem grundsätzlich vergleichbaren Beratungsformat in Frage:

(1) Erfahrene Hochschulmitarbeiter/innen, insbesondere Mitglieder der professoralen Ebene, aus anderen Arbeitsgruppen, Fachgebieten oder sogar aus einer anderen Hochschule können in Form von Mentoring oder Patenschaften (vgl. Blickle et al., 2003) längerfristige Arbeitsbeziehungen zu jeweils einem oder einer Nachwuchswissenschaftler/-in aufbauen und in wiederholten Beratungsgesprächen Unterstützung besonders in strategischen Fragen bieten sowie in Form von Kontakten und Empfehlungen entscheidende Impulse setzen. Mentoringprogramme werden im Wissenschaftsbereich bislang schwerpunktmäßig zur Frauenförderung (z.B. Netzkebandt, 2002) und hierbei nochmals schwerpunktmäßig für den Postdoc-Bereich eingesetzt, können jedoch auch auf andere Zielgruppen ausgeweitet werden.

(2) Als Berater/innen für Promovierende kommen ebenfalls Personen in Frage, die nicht direkt dem Hochschulkontext angehören, sondern als hierfür speziell ausgebildete Coaches (Fiegel-Kölblin 2004) oder Supervisoren/innen (Becker 2004) aufgesucht werden können.

Dies kann im Auftrag der Hochschule unter Kostenübernahme oder aber auch in Eigenverantwortung und -finanzierung durch die Promovierenden selbst erfolgen. Im Kern einer derartigen Beratung stehen beispielsweise die externe Unterstützung bei der Lösung aktuell anstehender arbeitsbezogener Problemstellungen sowie die Begleitung bei längerfristigen beruflichen Entwicklungen (vgl. Klinkhammer 2006).

- (3) Hochschulinterne Berater/innen können außerdem in den Stellen zur Nachwuchsförderung oder der Hochschuldidaktik angesiedelt sein. Ihr Aufgabenbereich besteht in diesem Fall (unter anderem) darin, Angehörigen der eigenen Hochschule "Laufbahnberatung" (Williams 1995, S. 197), didaktische Beratung (Wilson 1986) oder auch Unterstützung in "persönlichen Krisensituationen" (Künzler/Huber 2004, S. 308) anzubieten. Allerdings scheint es auch einige Vorbehalte gegenüber der Nutzung einer solchen Form von Beratung zu geben, die über Bedenken hinsichtlich der Vertraulichkeit hinausgehen. So erscheint es noch grundsätzlich "notwendig, Nachwuchskräften deutlich zu machen, dass eine Laufbahn in der Wissenschaft sehr wohl planbar ist - und dass dazu professionelle Unterstützung hilfreich ist." (Dose 2004, S. 45).
- (4) Schließlich kann Beratung auch durch Personen innerhalb oder außerhalb des unmittelbaren Hochschulkontextes geleistet werden. Auf einer persönlichen Basis, möglicherweise auch ohne explizite Rollenzuweisung als Berater/-in, wie beispielsweise auf einer kollegialen Ebene mit einer Person aus einem anderen Arbeitsbereich (vgl. Reinhardt et al. 2006), erhalten die Promvie-

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Abbildung 3: Musterablauf einer Beratung

#### Musterablauf persönliches Beratungsgespräch (ca. 90 Minuten)

Schritt 1: Gesprächseinstieg, Selbsteinschätzung (ca. 15 Minuten)

- "Wie schätzen Sie Ihren aktuellen Entwicklungsstand hier an der Hochschule ein?" (fachliche, didaktische, soziale und personale Kompetenz sowie Management- und Führungskompetenz)
- "In welchen Bereichen sind Sie bislang schon voran gekommen, und auf welche Weise ist es Ihnen dabei gelungen, sich und Ihre Kompetenzen zu entwickeln?" (z.B. Dissertationsvorhaben, Einarbeitung in die Aufgaben in Forschung, Lehre und/oder Hochschulmanagement)

Schritt 2: Anforderungseinschätzung, ggf. Fremdeinschätzung durch Berater/-in (ca. 15 Minuten)

- "Welche Anforderungen nehmen Sie derzeit bei den von Ihnen übernommenen Aufgaben wahr?"
- "Welche berufliche Perspektive streben Sie derzeit an, und welche Anforderungen gehen mit dieser Perspektive vermutlich einher?" (ggf. Nutzung der Expertise, Ergänzung und Korrektur der eingeschätzten Anforderungen)
- "Und so nehme ich Ihren Entwicklungsstand wahr!" (Stärken, Schwächen, Fortschritte und Hindernisse)

Schritt 3: Klärung der Entwicklungsziele (ca. 30 Minuten)

- "In welchen Bereichen stimmen Ihre schon erreichten Kompetenzen und die Anforderungen noch nicht überein? Worin schlägt sich das nieder?"
- "Und in welchen Bereichen m\u00f6chten Sie sich in den kommenden Monaten vor allem weiterentwickeln?"
   (ggf. Empfehlung von Entwicklungsschwerpunkten; gemeinsame Festlegung der Entwicklungsziele)

Schritt 4: Auswahl von Entwicklungsvorhaben (ca. 20 Minuten)

- "Und was könnten Sie tun, um diese Entwicklungsziele zu erreichen?" (Definition konkreter, messbarer, zeitlich definierter und umsetzbarer Vorhaben)
- "Wie kann ich, wie k\u00f6nnen andere, wie kann die Hochschule Sie dabei unterst\u00fctzen?" (z.B. Hospitation auf kollegialer Ebene, Suche nach Personen in \u00e4hnlicher Situation)

Schritt 5: Abschlussphase (ca. 10 Minuten)

- "Lassen Sie uns Ihre Entwicklungsvorhaben schriftlich festhalten!" (ca. 5-7 Vorhaben formlos schriftlich niederlegen)
- Was werden Ihre n\u00e4chsten Schritte sein?"
- Vereinbarung des n\u00e4chsten Schritts, ggf. Festlegung eines Termins f\u00fcr Nachfolgegespr\u00e4ch

renden auf diese Weise Anregungen, Einschätzungen und Meinungen neutraler dritter Personen, zu denen ein besonderes Vertrauensverhältnis besteht. Derartige bislang zumeist auf informeller Ebene stattfindende Gespräche können durch einen geeigneten Gesprächsleitfaden und durch die Schaffung eines Gesprächsrahmens als Beratungssituation gezielt für die Reflexion und Unterstützung der Kompetenzentwicklung in der Promotionsphase genutzt werden.

Ein Muster für den Ablauf einer entsprechenden Beratung mit allen vier genannten Personengruppen – Mentoring/Patenschaft, Coaching/Supervision, interne sowie externe Berater/innen – zeigt Abbildung 3. Ein derartiges rund 90-minütiges Beratungsgespräch kann als einmalige Unterstützung erfolgen, beispielsweise anlässlich einer bestimmten Entscheidungssituation, oder in wiederholter Form einen mehrere Monate umspannenden Entwicklungszeitraum kontinuierlich durch mehrere Gesprächssituationen begleiten.

### 3. Phasenmodell eines Förderkonzepts

Für die drei vorgestellten Instrumente – Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk sowie Beratung – wurde ein gemeinsames Phasenmodell konzipiert, das vier Phasen im Sinne eines sich zeitlich erstreckenden Entwicklungszyklus umfasst und einen ungefähren Ablauf der entsprechenden Unterstützung nahelegt. In Phase 1 (Vorbereitungsphase) bereiten sich die Beteiligten vor, indem sie eine Selbsteinschätzung und, wo möglich, eine Fremdeinschätzung des

erreichten Standes der Kompetenzentwicklung vornehmen (z.B. Nachwuchswissenschaftler/in selbst sowie Promotionsbetreuer/-in notieren ihre Wahrnehmung des aktuellen Entwicklungsstands), mögliche Entwicklungsziele für die kommende Zeit skizzieren und erste Ideen für mögliche Entwicklungsvorhaben festhalten. Die Phase 2 beschreibt den Kern des jeweiligen Instruments: Hier treffen die beteiligten Personen zusammen, tauschen ihre Einschätzungen zum erreichten Kompetenzstand aus, erarbeiten für das Individuum Entwicklungsziele (z.B. Ausbau der didaktischen Kompetenz; erstes Sichtbar-Werden in der Scientific Community) und legen konkrete Entwicklungsvorhaben fest (z.B. Be-

such von 3 hochschuldidaktischen Workshops; Einreichung von zwei Publikationen). Diese werden idealerweise schriftlich vereinbart. Phase 3 ist die Umsetzungsphase, in welcher der oder die Promovierende die vereinbarten Entwicklungsvorhaben selbstständig umsetzt, ggf. unter Nutzung der zuvor besprochenen Unterstützungsangebote. Nach Ablauf eines definierten Zeitrahmens (z.B. 3 Monate oder 1 Jahr) setzt Phase 4 ein, die einen Reviewprozess darstellt: In einem erneuten Mitarbeitergespräch, einem weiteren kollegialen Netzwerktreffen oder einer wiederholten persönlichen Beratung wird die Umsetzungsphase reflektiert und abgeglichen, inwieweit die umgesetzten Entwicklungsvorhaben tatsächlich zur Erreichung der Entwicklungsziele beigetragen und welche Faktoren sich insgesamt als förderlich bzw. als hinderlich erwiesen haben. Der Abschluss dieser Phase eröffnet die Möglichkeit, in einen erneuten Entwicklungszyklus einzutreten (vgl. Abbildung 4).

### 4. Fazit und Ausblick

Die wesentlichen Konstruktionsprinzipien des hier vorgestellten Förderkonzepts und der drei damit verbundenen Instrumente – Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk sowie persönliche Beratung – sind zweigeteilt: Einerseits geht es um die Vorgabe einer prozessorientierten Stuktur zur Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung der Promovierenden, andererseits wird der Verzicht auf die Vorgabe inhaltlicher Entwicklungsziele als entscheidender Punkt angesehen. Bei einem entsprechend austarierten Einsatz des jeweiligen Instruments wird somit eine strukturierte Gelegenheit zur Reflexion, Planung und Steuerung der

#### Abbildung 4: Phasenmodell des Förderkonzepts

#### Phase und Beschreibung

#### Phase 1: Vorbereitungsphase

- Selbst- und ggf. Fremdeinschätzung des aktuellen Entwicklungsstandes (fachliche, didaktische, soziale und personale Kompetenz sowie Management- und Führungskompetenz)
- Vorauswahl von Entwicklungszielen
- Sondierung möglicher Entwicklungsvorhaben und Unterstützungsquellen

Phase 2: Reflexionsphase (Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerktreffen oder individuelle Beratung)

- Perspektivenabgleich zwischen Selbst- und Fremdperspektive
- Feedback, Erfahrungsaustausch und Empfehlungen
- Konkretisierung von Entwicklungszielen und Identifikation von Unterstützungsquellen
- Formulierung, Festlegung und Vereinbarung von Entwicklungsvorhaben

#### Phase 3: Umsetzungsphase

- selbstgesteuerte Umsetzung der Entwicklungsvorhaben
- Nutzung der vereinbarten Unterstützungsquellen

Phase 4: Review (erneutes Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerktreffen oder individuelle Beratung)

- Abgleich zwischen vereinbarten und umgesetzten Entwicklungsvorhaben
- Identifikation von f\u00f6rderlichen/hinderlichen Faktoren bei Umsetzung
- Aktualisierung, ggf. Korrektur der Entwicklungsziele
- Eintritt in neuen Entwicklungszyklus

individuellen Kompetenzentwicklung der jungen Nachwuchswissenschaftler/innen geschaffen (Prozessebene), ohne jedoch inhaltlich vorzugeben, welche Entwicklungsziele konkret angestrebt werden sollten oder welche Entwicklungsvorhaben hierfür geeignet seien (Inhaltsebene). Die Arbeit auf dieser inhaltlichen Ebene, also die Konkretisierung der für das Individuum aktuell anstehenden Entwicklungsziele (z.B. verstärkte Sichtbarkeit in der Scientific Community) und die Auswahl dazu passender Vorhaben (z.B. Besuch von Tagungen, Ausarbeiten einer Publikation, Planung eines Projektantrages), verbleibt wie im traditionellen Promotionsmodell in der vollen Verantwortung der jeweils unmittelbar Beteiligten (z.B. der Promovierenden und ihrer Vorgesetzten/Betreuenden). Deren vorhandene Expertise und gemachten Erfahrungen (z.B. eigener Entwicklungsweg des/der Vorgesetzten) sollen durch das jeweilige Instrument (z.B. Mitarbeitergespräch) nutzbar gemacht werden und Schritt für Schritt in die Metakompetenz der sich entwickelnden Individuen übergehen. Die durch das Phasenmodell angeregte und in den drei Instrumenten auf einzelne Gesprächsituationen heruntergebrochene Strukturierung könnte auf diese Weise eine Hilfestellung leisten, um die Vorzüge des traditionellen Promotionsmodells zu verbinden mit Impulsen zur möglichst frühzeitigen Verantwortungsübernahme durch die Promovierenden sowie zur verstärkten Zielorientierung und Strukturierung ihrer selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung.

Ob sich diese Ziele bei einer systematischen Einführung der skizzierten Instrumente tatsächlich erreichen lassen können und inwieweit die vorgestellten Instrumente auch aus Sicht der jungen Nachwuchswissenschaftler/innen selbst zur Promotionsunterstützung geeignet scheinen, wurde im Rahmen einer formativen Konzeptevaluation zum Gegenstand von 20 qualitativen Interviews mit Promovierenden gemacht. Gefragt wurde unter anderem, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung der drei konzeptionell vorgestellten Instrumente zu berücksichtigen oder erst

noch zu schaffen seien. Zugleich sollten mit dem Ziel realistischer Erwartungen die möglichen Wirkungspotenziale der drei vorgestellten Instrumente ausgelotet und in einen Vergleich gebracht werden. Die Ergebnisse belegen, dass alle drei Instrumente prinzipiell als umsetzbar und nutzbringend erachtet werden – wobei sich jeweils spezifische Chancen und Risiken sowie unterschiedlich nuancierte Nutzenprofile abzeichnen (Schmidt/Vetterlein, in Vorb.). Die Übertragung entsprechender, in anderen Kontexten bereits bewährter Instrumente zur Nachwuchsförderung auf den Hochschulkontext erscheint somit – unter entsprechenden Modifikationen – möglich und aussichtsreich.

#### Literaturverzeichnis

Arnold, E. (2000): Ein Konzept zur Hochschuldidaktischen Weiterqualifikation von Assistentinnen und Assistenten. In V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), Konzepte und Tools für das Training der Zukunft. Weinheim. S. 41-52.

Becker, B. (2004): Supervision in der Lehrerausbildung. Forum Supervision, 23, S. 85-102.

Bergmann, G. (2003): 8 mal Kompetenz - Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8\_mal\_kompetenz.pdf (08.03.08).

Bergmann, G./Daub, J. (2006): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Wiesbaden.

Berning, E./Falk, S. (2004): Promotionsstudium - ein Beitrag zur Eliteförderung. Beiträge zur Hochschulforschung, 26 (3), S. 54-76.

Blickle, G./Kuhnert, B./Rieck, S. (2003): Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk: Ein neuer Mentoringansatz und seine empirische Überprüfung. Zeitschrift für Personalpsychologie, 2 (3), S. 118-128.

Bonnemann, A./Hartung, M. (2003): Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreiblehrveranstaltungen. Beiträge zur Hochschulforschung, 25 (3), S. 38-54.

Bornmann, L./Enders, J. (2002): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1), S. 52-72.

Buchholz, N. (2003): Methoden der Erwachsenenbildung und Training kommunikativer Kompetenzen. Ein integriertes Konzept. In: Krampen, G./Zayer, H. (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation IV: Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung Bonn, S. 343-364.

DFG (2002): Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung - Erste Ergebnisse. Bonn.

- Dose, C. (2004): Rahmenbedingungen der Personalentwicklung an Hochschulen. In: HIS GmbH (Hg.): Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004). Hannover, S. 41-46.
- Dubs, R. (2000): Selbstorganisation des Lernens. In: Harteis, C./Heid, H./ Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 97-110.
- Durst, F. (2004): Die Bayerische Elite-Akademie: Ziele und Aufgaben. Beiträge zur Hochschulforschung, 26 (3), S. 32-37.
- Fiegel-Kölblin, I. (2004): Maßnahmen der Personalentwicklung an einem Fraunhofer-Institut. In: HIS GmbH (Hg.): Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004), Hannover, S. 35-39.
- Holling, H./Liepmann, D. (1995): Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hg.): Organisationspsychologie (2. Aufl.), Göttingen, S. 285-316.
- Janson, K./Schomburg, H./Teichler, U. (2006): Wege zur Professur: Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster.
- Kern, H. (1998): Kontrollierte Autonomie? Erfahrungen mit der Erneuerung einer Hochschule. In: Müller-Böling, D./Zechlin, L./Neuvians, K./Nickel, S./Wismann, P. (Hg.): Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte -Prozesse - Akteure, Gütersloh, S. 109-118.
- Klinkhammer, M. (2006): Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformats. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 1 (A) S. 29.94
- Köhler, G. (2005): Promovieren in Europa Dritte Phase des Studiums oder erste Phase wissenschaftlicher Arbeit? Das Hochschulwesen, Jg. 53/H. 2, S. 46-48.
- Künzler, C./Huber, A. (2004): Förderung des akademischen Mittelbaus: Wunsch und Wirklichkeit. In: Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben - Gestaltung, München, S. 299-312.
- Louis, M./Posner, B./Powell, G. (1983): The availability and helpfulness of socialization practices. Personnel Psychology, 36, pp. 857-866.
- Müller-Böling, D. (2004): Personalentwicklung in Verantwortung der Fachbereiche. hochschule innovativ, 12. Februar 2004, S. 10-11.
- Netzkebandt, I. (2002): Karriere durch Mentoring: Förderung des weiblichen Führungsnachwuchses in Wissenschaft und Wirtschaft. Hannover: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover.
- Neumann, P. (1999): Das Mitarbeitergespräch. In: Rosenstiel, L. v. /Regent, E./Domsch, M. E. (Hg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, Stuttgart, S. 227-242.
- Pellert, A. (2005): Personalmanagement an Universitäten. In: Fisch, R./Koch, S. (Hg.): Human Resources in Hochschulen und Forschung, Bonn, S. 25-47
- Reinhardt, C./Dorando, M./Kallien, P./Kerbst, R./Kischkel, R./Möller, G. (2006): Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 1 (1), S. 16-21.

- Schmidt, B. (2007a): 100 Stunden pro Jahr Kompetenzentwicklung am "Arbeitsplatz Hochschule" aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2 (3), S. 21-40.
- Schmidt, B. (2007b): Lust und Frust am "Arbeitsplatz Hochschule": Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Beiträge zur Hochschulforschung, 29 (4), S. 140-161.
- Schmidt, B./Vetterlein, A. (in Vorb.): "Na dann machen Sie mal!" Konzeptevaluation dreier Instrumente zur Promotionsunterstützung (erscheint voraussichtlich in Ausgabe 3/2008 dieser Zeitschrift).
- Spiel, C./Fischer, U. (1998): Evaluierung eines Weiterbildungsangebots für Hochschullehrende. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 22 (1), S. 83-99.
- Strittmatter-Haubold, V. (2000): Habilitandinnen und Habilitanden qualifizieren ihre Lehre Zum Konzept des Heidelberger Hochschuldidaktischen Kurses. In: Strittmatter-Haubold, V. (Hg.): Konzepte und Tools für das Training der Zukunft. Weinheim, S. 77-88.
- Webler, W.-D. (2003): Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

  Das Beispiel der Universität Bielefeld. Das Hochschulwesen, Jg. 51/H. 6,

  S. 243-251
- Webler, W.-D. (2004): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Aufbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. Das Hochschulwesen, Jg. 52/H. 2, S. 66-74.
- Weinert, F. E. (1984): Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: Weinert, F. E./Kluwe, R. H. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen, Stuttgart, S. 9-21.
- Wildt, J. (2002): Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase. Journal Hochschuldidaktik, 13 (1), Dortmund, S. 21-23.
- Williams, R. S. (1995): Berufsentwicklung, Laufbahn und Beratung. In: Greif, S./Holling, H./Nicholson, N. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen (2. Aufl.), Weinheim, S. 193-199.
- Wilson, R. C. (1986): Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. Journal of Higher Education, 57 (2), pp. 196-211.
- Wunderer, R./Dick, P. (2003): Personalmanagement Quo vadis? Analysen und Prognosen zu Entwicklungstrends bis 2010 (3. Aufl.). Neuwied.
- Zimmerli, W./Kopp, U.-C. (2000): Privathochschule Unternehmen oder Universitäten? Das Beispiel Witten/Herdecke. Forschung & Lehre, 7 (3), S. 119-121.

■ Dr. Boris Schmidt, Dipl.-Kfm., Dipl.-Psych., NLP-Trainer, Projektmanager, Universitätsprojekt Lehrevaluation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, E-Mail: schmidt@thema31.de

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.):

Akkreditierung im Hochschulraum Europa

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

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

### Sally Brown

# From Educational Development to Strategic Management\*



This is the story of a personal journey from being an educational developer to a leader of assessment, learning and teaching in a university. This journey took place in a period when educational developers moved from being a group of 'voices in the wilderness' to being a recognised profession with high influence on higher education, and in telling this tale, I would like to recognise the crucial influence of SEDA, particularly a number of 'heroes', influential and supportive colleagues in helping me develop the skills and confidence to do the job I do now.

It all started for me when, in the late 1980s, I went to a SCED (Standing Conference on Education Development) Conference in Exeter, and found out what I wanted to do with the rest of my working life. I'd been following what we nowadays call a portfolio career path, since leaving schoolteaching to have babies, and was at that time working parttime in a further education college, and part-time at what was then Newcastle Polytechnic, teaching study skills, communication, creative writing and whatever else they'd employ me to teach.

Having started teaching for the Open University at higher education level, without a higher qualification, I knew that I needed a Master's degree if I wanted to become a lecturer full time, but I was discouraged from following this career path by a brutally honest, elitist, much younger colleague, who told me I was too old, had gone to the wrong kind of university, and, he inferred, was of the wrong social class. 'At your age, with young children, without a PhD, you're just not going to make it,' he said. I didn't like what he said, but recognised some of the truth in what he was saying.

My portfolio included school teaching, mainly at secondary level, home tuition with excluded children, working in prisons, borstals and for the Probation Service, being a trained play-group leader, and having taught for a number of years for the Open University on a radical theatre-studies course that incorporated both practical and theoretical perspectives (I was employed by them for my expertise in the former area). Incidentally, the training I received from the OU on marking and assessment established approaches and practices that still impact on my work. However, with that rag-bag of skills and expertise I could understand why my CV might not leap into the hands of the selection panel for a traditional university literature lecturing post.

Going to the SCED conference was almost literally a Damascene experience. The weather in Exeter was sunny, and I found the whole experience very enlightening. There was a group of people around who, like me, got really excited about the how students learn, and how we can foster skills in a whole range of communication and other areas. People there were talking and listening to one another, about the genuine difference that good teaching could make, and about the ways in which subject matter and pedagogic expertise married together could be transformative.

I'd not heard the term 'educational developer' before I went there: on the way home, I knew I was one. I also made friends, people who influenced my work and my life over the next ten years, and helped me in all kinds of ways, mentoring me selflessly, and helping me to realise my own capability. I was soon co-opted onto SCED's Publications Committee, (chaired at that stage by groupwork guru David Jaques), which produced a really innovative and diverse range of publications, which later included my own earliest, and looking back now rather basic, first publication, SCED Paper No. 63 January 1991, Self- and Peer-assessment, co-authored with Peter Dove. When Peter and I were drafting it, trying to describe and theorise the practices we were using in our everyday work, we went up to Edinburgh to visit John Cowan, then and now a leading light for those interested in assessment. I was amazed that someone as high-powered and famous as him would be so generous with his time, and so helpful in guiding our work. His fine example made me determined that I too would help to support new writers later in my career.

I became more and more active in the Publications Committee, and was asked to chair it when David stepped down. This was my first real experience of chairing a cross-institutional group, and gave me opportunities to hone skills in project management and people management, that had probably evolved during my complex multi-tasking earlier career, but had lain dormant until then.

Not long after I started chairing the group, I met another key influence who went on to have a key role in my life: Phil Race. I remember sharing my sandwiches with him when he came to his first meeting without realising that SCED worked on wafer-thin budgets and didn't provide lunch. Phil started sending me (and others on the Com-

<sup>\*</sup> First published in: Educational Development No. 8.4, November 2007.

mittee) drafts of a book he was working on, study-skills tips for students. I got really excited by the project, and wrote lots of comments, but was nevertheless surprised when a draft manuscript appeared some months later which credited me with co-authorship. I don't think I would ever have had the confidence to believe that I could complete a book without that highly supportive and nurturing approach to writing that made me believe I could do it.

With the bit between my teeth on the publications front, I was thrilled and terrified to be invited by another SCED Publications Committee member, Peter Knight, to co-author a more research-orientated book on assessment. He persuaded me that my practical knowledge of diverse assessment in the classroom could effectively be melded with his thorough understanding of the international literature, to become a book which was both scholarly and useful. It was scary writing with a high-powered intellectual like Peter, meeting up with him in Carlisle midway between our homes for update meetings, and he certainly increased my work rate, because I was fearful of his disapproval if I were to turn up without having completed my allotted share of the work.

Around this time, back at Newcastle Polytechnic, I was doing more and more staff development sessions, and when a junior post in the Educational Development Service cropped up, I leaped sideways into this role, working in a unit led by Joanna Tate which up until recently had included Liz Beaty. Joanna had set up a service which was well regarded across the university, and was running a New Lecturers' Course, which systematically and I think very effectively prepared staff both for the practical aspects of how to teach, and the more reflective and scholarly underpinnings that form the sub-structure of good teaching. I was also at that time contributing substantially to an institution-wide project, Enterprise in Higher Education (EHE), which had been established by the then Tory Government to encourage universities to enable graduates to become more savvy about business and the whole world of work.

Under Freda Tallantyre's leadership, we subverted EHE away from being mainly about entrepreneurship, so that it became mostly focused on encouraging innovative teaching to support student skills development. She set up a resource centre, which I went on to manage, MARCET, the Materials and Resources Centre for Enterprising Teaching, and this gave me the opportunity to commission and edit other peoples' writing, particularly what became the well-regarded 'Red Guide' series, with authors supported by small amounts of EHE money, given to encourage them to make time available to write about their innovations. I learned so much in this period from budget management to the powers of persuasion, particularly under the mentorship of Freda, but also from my administrator Chris McCann who made me realise that delegation was a good idea.

During this period of growing-on my skills as an educational developer, I was helped enormously by being invited by Graham Gibbs to work with Chris Rust, Trevor Habeshaw, Diana Eastcott, Bob Farmer, James Wisdom, Gina Wisker and many others, on Oxford Centre for Staff Development projects, particularly a seminal project funded by the Polytechnics and Colleges Funding Council, on 'Teaching More Students' in 1995. It was enormously developmental

to be involved in collectively creating workshop materials and publications which were then delivered in workshops by the team, across all the Polytechnics and many universities in the UK, over a period of a couple of years. The confidence I gained in delivering workshops through Oxford Centre helped me to feel able to start offering consultancy work in higher education institutions in the UK and internationally. This in turn further enriched my own practice, since I learned from every international workshop more about HE pedagogic practices elsewhere

Around this time I helped to broker the merger of SCED with the old Association of Educational and Training Technology, working closely with its then Chair, Henry Ellington, to bring about a political compromise acceptable to both organisations. This took a great deal of delicate negotiation and goodwill on all sides, requiring me to fine tune a range of people skills that have subsequently proved invaluable. When EHE finished, and the Educational Development Service was dissolved in one of those periodically fashionable pogroms, designed to make institutions meaner and leaner, I moved across to head up a Quality Enhancement Unit, which not only supported subject groups preparing for Teaching Quality Assessment, but also led initiatives on improving diverse aspects of teaching.

At the time of all this turmoil, I had recently been made cochair (with Carole Baume) of SEDA (we called ourselves a settee, a two person chair), and much to my later regret, I only served half of my term as co-chair. However Carole and I had established a principle which still maintains today, of SEDA having co-chairs rather than a single chair, enabling collective expertise to manage what was becoming a fairly ambitious and wide-ranging organisation. From Carole I learned masses about management processes and systems as well as about strategic decision making.

When the Quality Enhancement Unit at Northumbria was being pressured to become more and more concerned with quality assurance, I realised the time had come for me to move away from Northumbria, where I had by then worked part- and full-time for nearly 20 years. When I took the phone call following my interview for the post of Director of Membership Services for the nascent Institute of Learning and Teaching, I was so sure that I hadn't been appointed, I already started my response, thanking them for giving me the chance to apply.

The next five years were some of the most exciting, challenging and demanding years of my life. Helping to set up from scratch, with initially only eleven other people, a new organisation in response to the Dearing Report's insistence on the need for a new professionalism in higher education, with a tiny budget, and a largely unclarified role and mission, was tremendous fun. In the first year, from a standing start, we established a means by which academics and learning support staff could gain professional accreditation, and also a whole range of services to support those members.

When I had first started working in the Educational Development Service at Northumbria, there were fewer than a dozen 'new lecturers' course in the UK. By 1999, when the ILT opened, there were around 60 such courses, and by the time the ILT ceased to exist, around half a dozen UK higher education institutions did not have either their own course

or access to one at another institution, thanks to the work of Caroline Bucklow. Under the calm leadership of Paul Clark, we achieved within four years a membership which represented about 14% of eligible higher education staff, and as conventional wisdom claims that when establishing a professional body, achieving 5% of a target market within ten years is a good rate of development, we were not unhappy. Our services to members include our own journal, a book series, fortnightly updates for members, a website with largely member-produced practical content, regular meetings in ten UK regions, and our very highly regarded Annual Conference. My work at the ILT also involved helping to set up the selection process for the National Teaching Fellowship Scheme, which gave me the opportunity to work very closely with senior colleagues across English universities, particularly Professor Sir Martin Harris, and Professor Sir David Watson, heroic figures who both supported and challenged me. This was educational development at a national level.

When the ILT ceased to exist following the merger with the Learning and Teaching Support Network Generic Centre, together with the National Co-ordination Team, to form the Higher Education Academy, I moved on and undertook freelance consultancy and interim management work before taking up the opportunity to work part-time as a Visiting Professor at Leeds Met. Very soon, I realised that Leeds Met was exactly the kind of place where someone with my skill set could make a difference, and I progressively became more and more engaged.

My first big task was to lead on the development of an Assessment, Learning and Teaching strategy, which I did collaboratively with our university Teacher Fellows. The hardest part of the job was gaining ownership across the university, and taking the strategy, which was progressively refined through a number of iterations through Academic Committee, Academic Board, the Education Strategy Sub-Committee of the Governors, and finally the full Governing Body. Having succeeded in producing something which looked as if it would work well in practice, I was then delighted to be appointed Pro-Vice-Chancellor, Assessment, Learning and Teaching.

In Leeds Met, which is one of the biggest student-centred universities in the UK, here I've had a chance to put into practice all the things I had been advocating over the years, and to actually see the long-term outputs of strategic leadership. I have had to put my reputation where my mouth

was, so to speak: you might call it whole-institution educational development. Here I work to recognise and reward excellent teaching, to encourage evidence-based innovative practice, to foster cross-institutional collaboration and to re-engineer the curriculum to incorporate approaches suitable for contemporary student needs.

This Bildungsroman has set out to explain how I became an educational developer, and to argue that educational development provides superb training opportunities for people who want to lead universities. Just about every skill that I need now in my day-to-day work was fostered through being an educational developer at a local and then national level. Educational developers can not command; they work by persuasion, conviction, and scholarly argument. They are change agents who need to be able to analyse needs of people who don't recognise they have any, and help people to come to practical solutions to problems that the problem-owners have barely formulated. Mentoring, supportive encouragement, and leadership by example are all necessary means to encourage people to be innovative in their teaching approaches, and are even more important when helping people to start and continue to publish and disseminate their original teaching and learning activities. When you are trying to bring about changes in practice in universities, fostering inclusive approaches, exploring how best to retain students, developing students' employability, fostering internationalisation in the curriculum, encouraging effective use of technologies to enhance learning, helping people to assess large numbers of students more efficiently and effectively, it really helps to have pragmatic examples supported by scholarship, to help people to think (and more importantly, practise) in the ways that you want them to. It also helps if you're trying to motivate people to go the extra mile with little more than tiny amounts of cash, and a cheery smile to incentivise them.

In my current role I am supported to go way beyond boundaries, using all my talents to the full. Being entrusted with leadership in the academic world requires a leap of faith by people who believe in you, and Simon Lee, Vice-Chancellor at Leeds Met, by investing that trust in me, to make a real difference, helped to turn me from an educational develo-

■ Sally Brown, Pro-Vice-Chancellor (Assessment, Learning and Teaching), Leeds Metropolitan University, E-Mail: s.brown@leedsmet.ac.uk

# Reihe: Gestaltung notivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

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

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

### Florica Marian & Helmut Ertel

### Vom Lernen zur Professionalisierung: EU-Projekte planen und an Kongressen teilnehmen





Die Vorbereitung einer Beteiligung an den Rahmenprogrammen für Forschung und Entwicklung der Europäischen Union sowie die Teilnahme an internationalen und nationalen Kongressen haben Gemeinsamkeiten. Beide Aktivitäten fokussieren die Netzwerkbildung und Informationsbeschaffung und sind mit einem hohen personellen und zeitlichen Aufwand verbunden. Aus hochschuldidaktischer Sicht bieten sie, bei einer gezielten Vorbereitung und einer bewussten Reflexion, ein enormes Lern- und Professionalisierungspotential. Die Reflexionsarbeit kann durch einfache Instrumente der Selbstevaluation unterstützt und gefördert werden.

# 1. Professionalisierung, Lernen und hochschuldidaktische Weiterbildung

Nittel (2000) beschreibt Professionalisierung als einen sozialen Prozess, dessen Ausgang unbestimmt ist. Nach Hartz/Meisel (2004) meint Professionalisierung einen fortlaufenden Prozess der Verberuflichung auf institutionell-organisatorischer sowie individueller Ebene. Dabei geht es zum einen um die rechtliche, gesellschaftliche und politische Anerkennung der beruflichen Tätigkeit und zum anderen um den "Erwerb und Aufbau handlungsrelevanter Kompetenzen des Einzelnen"(Hartz/Meisel 2004), womit Fragen der Kompetenzaneignung, Qualifizierung sowie der Aus- und Weiterbildung angesprochen werden. Ziel dieser Maßnahmen ist die Kompetenzsteigerung zur besseren Bewältigung beruflicher Handlungsabläufe.

"La notion de professionnalisation pouvant être définie comme une intention de transformation continue de compétences, en rapport avec une transformation continue d'activités, ce qui ramène au développement d'une économie de services." (Barbier 2003).

Sobald Personen mit vergleichbaren Tätigkeiten sich zusammenschließen und eine Profession entwickeln wollen, führt dies zu kontinuierlichen Veränderungs- und somit Lernprozessen. Die Gruppe baut eigenes Expertenwissen auf, grenzt sich von anderen Tätigkeiten ab, entwickelt ein Monopol anhand spezifischer Kompetenzen, leitet daraus eigene Sach- und Fachautorität ab und organisiert sich in eigenen Berufsverbänden. Diese übernehmen auch die (Qualitäts-)Kontrolle, indem sie Regeln entwickeln (code of ethics mit Verhaltens- und fachlichen Qualitätsstandards)

und eine eigene, abgegrenzte, gründliche Ausbildung - meist ein Studium – als Zugangsberechtigung zur Profession einrichten. Aus dem Berufsethos werden Standards abgeleitet, die durch Ausbildung erreicht und gesichert bzw. durch regelmäßige Weiterbildung aktualisiert und gesteigert werden. Auf diesem Weg verbinden sich individuelle, lebenslange Lernprozesse mit Professionalisierungskonzepten. Auch Hochschullehrende gestalten zunehmend aktiv diese Lern- und Veränderungsprozesse und fördern somit die Professionalisierung ihrer Tätigkeit.

Als Teilnehmende in hochschuldidaktischen Kursen und Programmen setzen sich Lehrende bewusst mit ihrem beruflichen Handeln in kritisch-reflexiver Form auseinander, um an ihrem Wissen und Können, aber auch ihrer professionellen Einstellung zu arbeiten und diese zu entwickeln (Bismuth 2005). Im akademischen Bereich hat Professionalisierung ihren festen Platz, entweder in individueller oder sozialer Form.

Weiterentwicklung und somit Weiterbildung sind hier allgegenwärtig, legitimiert und akzeptiert und dienen der Förderung des Einzelnen als Teil der Institution.

Viele hochschuldidaktische Programme greifen das Thema Professionalisierung auf. Im Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik (Certificate of Advanced Studies CAS, 15 ECTS) der Koordinationsstelle für Weiterbildung an der Universität Bern wird sie im Modul "Selbstmanagement und Professionalisierung im Hochschulkontext" thematisiert. Dieser Zertifikatskurs wird seit 2002 mit großem Erfolg angeboten und richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen der Universität Bern. Die Teilnahme ist freiwillig.

Ebenfalls zugelassen sind Lehrende und Forschende anderer Universitäten und Fachhochschulen, aus Pädagogischen Hochschulen oder aus dem Bereich der Weiterbildung. 60% der Teilnehmenden sind Angehörige der Universität Bern, ca. 10% der Teilnehmenden stellen die Universitäten Fribourg und Neuchâtel und weitere 30% entfallen auf Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bereichen.

Die Absolvent/innen erhalten ein universitäres Weiterbildungszertifikat. Seit 2002 haben 76 Personen den Studiengang erfolgreich abgeschlossen. Zurzeit sind 73 Personen eingeschrieben. Der Studiengang umfasst:

• eine bestimmte Anzahl von Kursen (z.B. Konfliktmanagement, Rhetorik und Kommunikation aber auch Scientific Writing oder Datenbank- und Internetrecherche),

- Transferveranstaltungen (Communities of Practice, vgl. u.a. Lave 1991, Lave/Wenger 1991, Wenger et al. 2002),
- praxisorientierte, studienbegleitende Qualifikationsarbeiten (Modularbeiten), in denen die Studierenden aufgefordert werden, ihr Lernen im Studiengang sowie den Transfer der Inhalte in ihre jeweilige professionelle Praxis (in Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen bzw. in der Weiterbildung) kritisch zu reflektieren und zu dokumentieren.

Insgesamt besteht der Zertifikatskurs aus 6 Modulen: Planung und Entwicklung von Lehrveranstaltungen, Methoden der Vermittlung, Betreuung der Studierenden, Assessment der Studierenden, Qualitätssicherung der Lehre und eigenen Lehr-tätigkeit und eben Selbstmanagement und Professionalisierung im Hochschulkontext.

Jede Arbeit muss, neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Themen, den Nachweis hochschuldidaktisch relevanter Kompetenzen anstreben. Pro Modul muss mindestens eine Kompetenz nachgewiesen werden. So genannte "Evidences" sind in einem Katalog im Studiengangsleitfaden zusammengefasst. Eine Auswahl der Kompetenzen im Modul 6 wird in Punkt 2 dargestellt. Die Arbeiten haben somit einen doppelten Zweck: zunächst dienen sie der Überprüfung der Erreichung des Ausbildungszieles und des Kompetenzerwerbs und bilden somit die Grundlage für die Zertifizierung und die ECTS-Vergabe. Vor allem sind sie jedoch ein weiterer Lernanlass neben den Kursen und Reflexionsveranstaltungen. Die Teilnehmenden sollen ihr professionelles Handeln wissenschaftlich fundiert aber dennoch praxisorientiert aufarbeiten und weiterentwickeln. Dadurch kommt es unweigerlich zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehren und Lernen, also der oben beschriebenen Professionalisierung. Ziel ist es, nutzbare Produkte für die Praxis zu erstellen. Dazu gehören Lernziel- oder Kompetenzkataloge, Beurteilungs- und Bewertungskriterien, Methodenarrangements, Lernunterlagen und visualisierte Inhalte, Evaluationsinstrumente etc.

Im Folgenden soll anhand einer Modularbeit (Auszüge) gezeigt werden, wie Lernen und Professionalisierung durch die Nutzung einfacher Instrumente unterstützt werden können.

### Kompetenzerwerb durch die Planung von EU-Projekten und die Teilnahme an Kongressen

Die Teilnahme an Kongressen und die Planung von Forschungsprojekten im Hinblick auf eine Beteiligung am aktuellen EU-Forschungsrahmenprogramm (FP 7, 2007-2013) haben Gemeinsamkeiten. Sie stellen hohe Anforderungen an das Selbstmanagement und setzen den Einsatz erheblicher persönlicher und finanzieller Ressourcen voraus. Während das Lernpotenzial von Tagungen reflektiert und anerkannt wird (Weber/Wiedemair 2007) ist dies im Hinblick auf EU-Projekte nicht der Fall. Bei Letzteren werden auf dem ersten Blick der hohe Aufwand bei der Vorbereitung und die sehr niedrige Erfolgsquote wahrgenommen. Dieser Artikel hat einen doppelten Zweck: Er möchte das

Lernpotential, welches in der Planung von EU-Projekten steckt, näher untersuchen sowie ein Instrument zur Professionalisierung am Beispiel der Kongressteilnahme entwickeln.

Durch die hier in Auszügen präsentierte Modularbeit werden im Rahmen des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik folgende Kompetenzen im Modul 6 "Selbstmanagement und Professionalisierung im Hochschulkontext" nachgewiesen:

Angemessene und vollständige Aufzeichnungen und Dokumentationen führen; ein engagiertes Mitglied in Arbeitsgruppen sein; die eigene Zeit und Organisation adäquat managen, um mit den Sachzwängen der Arbeit umzugehen; erfolgreich mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen arbeiten; Stress wahrnehmen und bewältigen.

#### 2.1 Lernen durch EU-Projekte

Das Lernpotential, welches in der Vorbereitung von EU-Projekten steckt, wurde anhand folgender Teilschritte dokumentiert und reflektiert:

- tabellarische Dokumentation der unternommenen Aktivitäten.
- 2) ausführliche Dokumentation eines Tagesseminars,
- 3) Verbindung von 1) und 2) mit bestehenden theoretischen Modellen.

## 1) Tabellarische Dokumentation der unternommenen Aktivitäten

Diese enthält sämtliche in einem Zeitrahmen von 6 Monaten unternommenen Aktivitäten im Hinblick auf die Teilnahme am 7. Rahmenprogramm der EU (auch 7th Framework Programme oder FP 7 genannt).

Es wurden 11 Anlässe mit jeweils folgenden Einträgen dokumentiert: Datum der Aktivität, Name des Anlasses, Stichworte zu neu erworbenen Kenntnissen und Gewinn sowie Kommentare.

Die in dieser Zusammenstellung dokumentierten erworbenen Kenntnisse, geübten Fähigkeiten sowie Gewinne aus den unterschiedlichen Aktivitäten sind:

- Möglichkeiten der EU-Forschungsförderung für das eigene Fachgebiet kennen gelernt,
- Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Ausschreibungen im FP 7 kennen gelernt und in der Praxis umgesetzt,
- Netzwerk erweitert,
- Kenntnisse über Grundlagen zu EU-Strukturen und EU-Zielen sowie ihre Konsequenzen für die Antragstellung erworben,
- · weitere Projektideen und -partner/innen gefunden,
- strategisches Denken geübt,
- konkrete Fragen zum Projekt beantwortet,
- Kenntnisse und Tools zum Projektmanagement erworben,
- Informationen aus der Perspektive verschiedener Länder (Schweiz, Frankreich, Belgien) erhalten und verglichen,
- Überblick der verschiedenen Förderungsmöglichkeiten kennen gelernt,
- Strategie für die Antragstellung kennen gelernt,
- Motivation gestärkt.

### 2) Ausführliche Dokumentation eines Tagesseminars

Die Aktivitäten im Rahmen einer Fortbildung (Kurs) zum Thema "Le montage de projets européens; comment rédi-

P-OE

ger une proposition réellement compétitive? Les secrets et les logiques du programme-cadre de recherche et d'innovation de l'Union européenne" wurden dokumentiert (Veranstalter: Interface Europe, Bruxelles). Die hier erworbenen Kenntnisse decken sich teilweise mit den unter 1) beschriebenen Lernmöglichkeiten. Sie sind dennoch spezifischer und näher an der Praxis:

 vertiefte Kenntnisse in den politischen Zielen der EU-Forschung erworben,

 einen ausführlichen Einblick in die Ziele, der zugrunde liegenden Logik und Politik, Struktur und den Komponenten des FP 7 sowie in den finanziellen Aspekten bekommen,

 vertiefte Kenntnisse über die Strategie, Methodologie, "Spielregeln" bei der Antragstellung, über die Beurteilungskriterien, den Weg von der Projektidee zur Realisierung des Projektes, Etappen eines Forschungsprojektes, Wege der Informationsbeschaffung erworben.

# 3) Verbindung von 1) und 2) mit bestehenden theoretischen Modellen

Eine weitere Möglichkeit, Lernerfahrungen zu reflektieren, ist die Verbindung mit bestehenden Modellen und Theorien, wie es in didaktischen Weiterbildungen geschieht. Dieses Verfahren ist für Praktiker/innen sehr fruchtbar. Es ermöglicht zum einen die Verortung des eigenen Lehr- und Forschungshandelns. Zum anderen schafft es zahlreiche Ausgangspunkte zur Optimierung der eigenen professionellen Aktivität.

So können wir von 4 Aspekten des Wissens bzw. des Umgangs mit Wissen ausgehen: Wissen verstehen, Wissen mit Erfahrungen verknüpfen, Wissen beurteilen, Wissen erfinden und weiterentwickeln (Pfäffli 2005).

- Wissen verstehen: zum Beispiel die Ziele der EU Forschungspolitik, die Struktur des FP 7 und die Unterschiede zu den vorausgegangenen Rahmenprogrammen, die "Spielregeln" für die Teilnahme und die Erfolgskriterien nachvollziehen,
- Wissen mit Erfahrungen verknüpfen: zum Beispiel Wissen und Kursinhalte auf die eigene Lehre und Forschung transferieren, Lernen aus den didaktischen Aspekten im Kurs und deren Integration in die eigene Lehre,
- Wissen beurteilen: zum Beispiel Informationen im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit und Relevanz prüfen und auswählen, Strategien analysieren,
- Wissen erfinden und weiterentwickeln: Wissen dazu nutzen, innovative Lösungen zu finden, neue Forschungsprojekte zu entwickeln bzw. vorhandene Ideen angemessen zu modifizieren, Ideen für neue Forschungsprojekte entwickeln.

Eine weitere Möglichkeit, die Lernziele einzuordnen, orientiert sich an der Taxonomie von Bloom und ihrer Weiterentwicklung durch Anderson et al (2001). Benjamin Blooms Klassifikation der Lernziele (hier im kognitiven Bereich),

Tabelle 1: Aktivitäten bei der Vorbereitung von EU-Projekten

erinnern	verstehen	anwenden	analysieren	beurteilen	erschaffen
wieder erkennen identifizieren beschreiben definieren zusammenstellen aufzählen finden hinweisen isolieren benennen	interpretieren klären darstellen illustrieren klassifizieren zusammenfassen vergleichen erklären visualisieren charakterisieren beobachten	realisieren benützen implementieren aktualisieren verändern demonstrieren bestimmen untersuchen üben darstellen modifizieren praktizieren vorbereiten produzieren Problem lösen wissen transferieren	unterscheiden fokussieren organisieren Kohärenz finden betonen zuordnen kombinieren entdecken untersuchen	evaluieren testen kritisieren voraussagen sammeln diskutieren validieren verifizieren	entscheiden generieren planen produzieren konstruieren experimentieren voraussagen rechtfertigen verteidigen entwickeln pro-aktiv sein

enthält folgende Kriterien: Kenntnisse (Knowledge), Verständnis (Comprehension), Anwendung (Application), Analyse (Analysis), Synthese (Synthesis), Beurteilung (Evaluation). In ihrer weiterentwickelten Form enthält sie dieselben Kriterien, allerdings in Form von Tätigkeitswörtern: erinnern (remember), verstehen (understand), anwenden (apply), analysieren (analyze), beurteilen (evaluate), erschaffen (create).

Die Tabelle 1 stellt einen Versuch dar, die im Rahmen der Vorbereitung von EU-Projekten stattfindenden Lernprozesse besser zu erfassen. Darin sind solche Verben aufgelistet, welche für die Aktivitäten im Rahmen der Vorbereitung von EU-Projekten zutreffen.

Schließlich können die Erfahrungen im Rahmen der Vorbereitung auf EU-Projekte mit den "Dublin Descriptors" (Joint, Quality and Initiative 2005, Workpaper 2004) in Verbindung gebracht werden.

Diese sind (für die Promotionsstufe):

- 1. Wissen und Verstehen: die Vorbereitung von EU-Aktivitäten trägt zum systematischen Verstehen der EU-Politik im Hinblick auf Ziele und Forschungsförderung sowie zur Beherrschung der mit einem erfolgreichen Antrag assoziierten Fertigkeiten und Methoden bei.
- Anwendung von Wissen und Verstehen: die Vorbereitung von EU-Aktivitäten trägt zur Fähigkeit bei, einen substantiellen und den EU-Zielen angemessenen Forschungsantrag mit wissenschaftlicher Integrität zu konzipieren, zu gestalten, zu implementieren und zu adaptieren.
- 3. Beurteilung abgeben: die Vorbereitung von EU-Aktivitäten fördert die Befähigung zu kritischer Analyse, Evaluation und Synthese neuer und komplexer Ideen.
- Kommunikation: die Vorbereitung von EU-Aktivitäten fördert die Kommunikation im fachlichen Umfeld der größeren wissenschaftlichen Gemeinschaft und der Gesellschaft im Allgemeinen (Dialog).
- 5. Lernstrategien: die Vorbereitung von EU-Aktivitäten trägt dazu bei, innerhalb akademischer und professioneller Kontexte technologische, soziale oder kulturelle Fortschritte in einer Wissensgesellschaft voranzutreiben.

Zwischen den 3 in aller Kürze vorgestellten Theorien bzw. Modellen (den 4 Aspekten des Wissens, der Bloomschen

42

Taxonomie und den "Dublin Descriptors") gibt es einige Gemeinsamkeiten. Anderseits bringt jedes Modell auch neue Aspekte und Perspektiven mit ein.

Zum Beispiel umfassen die "Dublin Descriptors" die Dimensionen Kommunikation und Lernstrategien, welche im Hinblick auf die Vorbereitung von EU-Projekten von zentraler Bedeutung sind.

Die am Beispiel der Organisation und Planung von EU-Aktivitäten stattfindende Reflexion von Lernprozessen kann auch unter dem Blickwinkel der (Selbst)evaluation betrachtet werden. In diesem Kontext stellen die drei vorgestellten theoretischen Modelle unterschiedliche Perspektiven zur Analyse des Lernprozesses dar. Damit handelt es sich um eine Triangulation, also den Versuch, verschiedene Perspektiven zu integrieren und somit die Erkenntnismöglichkeiten zu erweitern (Flick 2000). Der Einbezug verschiedener Personen im Evaluationsprozess ist eine Möglichkeit der Triangulation, die Erweiterung durch unterschiedliche theoretische Perspektiven stellt eine andere Möglichkeit dar (Flick 2000).

Die Arbeit an EU-Projekten bietet ein extrem hohes Lernpotential, insbesondere unter dem Aspekt des Wissenstransfers. Sämtliche Aktivitäten, mit denen wir es in der Vorbereitung von EU-Projekten zu tun haben sind zugleich Aktivitäten, welche die Tätigkeit in Lehre und Wissenschaft konstituieren (siehe Tabelle 1).

EU-Aktivitäten schulen die Fähigkeit, komplexe Projekte zu planen und diese Projekte in einem komplexen politischen Zusammenhang einzuordnen. Durch die Netzwerk- und Konsortiumsbildung fördern sie interkulturelle Kompetenzen. Durch die Kenntnisnahme verschiedener Forschungskulturen und Hochschulsysteme zeigen sie neue Perspektiven auf und fördern so die eigene Lehre und Forschung.

## 2.2 Förderung des Selbstmanagements durch die Teilnahme an Kongressen

Auch Tagungen und Kongresse sind Lernanlässe, dessen Potenzial und Nutzen eher langfristig erkennbar sind (Weber/ Wiedemair 2007). Zunächst setzt die Teilnahme Engagement, Zeit und finanzielle Ressourcen sowie hohe Anforderungen an das Selbstmanagement voraus. Die Reflexion über Möglichkeiten der Professionalisierung (zum Beispiel durch einen besseren Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen) führte zur Entwicklung einer Checkliste (Tabelle 2). Diese sollte ursprünglich zur Unterstützung der Selbstevaluation hinsichtlich der gehaltenen Referate und Präsentationen genutzt werden. Im Laufe der Arbeit stellte sich jedoch heraus, dass der Fokus auf das Referat/die Präsentation nicht ausreichte, sondern das vielmehr die gesamte Kongressteilnahme sowie Vor- und Nachbereitung erfasst werden müssen. Das Referat ist zwar eine konkrete Tätigkeit mit festen Zielen und ein sichtbares, nachweisbares Produkt (z.B. im Rahmen eines Teachingportfolio). Dennoch wird durch dessen alleinige Betrachtung das komplette Lernpotential des sowohl davor als auch danach stattfindenden Prozesses nicht genügend beachtet. Deshalb wurde eine Checkliste entwickelt, welche folgende Kategorien umfasst: Ziele, Projektmanagement, Wissenstransfer und Lernpotential (Tabelle 2). Die Spalte Evaluation ist für Einträge der Lernenden und die Dokumentation im Rahmen der Kongressnachbereitung vorgesehen.

Tabelle 2: Checkliste zur Professionalisierung der Kongressteilnahme

Kongresstennamme	
1. Ziele	Evaluation / Kongressnachbereitung
Aufbau von Kooperationen und Netzwerken	
Kompetenzschulung:	
<ul> <li>a) Fachkompetenz: Mitteilung und Erwerb von</li> </ul>	
Wissen	
<ul><li>b) Methodenkompetenz : Kennenlernen von</li></ul>	
Forschungsmethodologien	
<ul><li>c) Kommunikative Kompetenz:</li></ul>	
<ul> <li>Präsentation</li> </ul>	
<ul> <li>Moderation</li> </ul>	
<ul> <li>Rhetorik</li> </ul>	
<ul> <li>Fremdsprachen</li> </ul>	
<ul> <li>Pausen / Openspace</li> </ul>	
d) Interkulturelle Kompetenz: Berücksichtigung	
des	
<ul> <li>Publikums</li> </ul>	
<ul> <li>Landeskultur</li> </ul>	
<ul> <li>Kultur des Wissensgebietes</li> </ul>	
<ul> <li>Kongresskultur</li> </ul>	
Nachweis von Präsentationen/Publikationen	
2. Projektmanagement	
Jahresplanung	
<ul> <li>Ressourcen individuell / institutionell</li> </ul>	
<ul> <li>Zeitplan</li> </ul>	
<ul> <li>Zeitmanagement</li> </ul>	
Kostenplan	
<ul> <li>Stressmanagement</li> </ul>	
Planung für jeden Kongress	
<ul> <li>Ressourcen individuell / institutionell</li> </ul>	
<ul> <li>Zeitplan</li> </ul>	
Zeitmanagement	
Kostenplan	
Stressmanagement	
Abstract / Vortrag	
Konzeptionsphase	
Realisierungsphase	
Kooperationen	
Wissenstransfer	
Strategien für den Wissenstransfer	
Eigene Forschungspraxis	
Eigene Lehre	
Anwendung von didaktischen Konzepten	
im Kongress	
Anwendung von Kongresserfahrungen	
im Alltag	
Eigene Institution	
Berufliches Umfeld	
Neue Projekte	
Neue Zusammenarbeit	
4. Lernpotential	
Wertvolle Erfahrungen	
Schwierigkeiten	
Sometime of the second	

#### 3. Fazit und Ausblick

Die Teilnahme an Kongressen sowie die Beschäftigung mit EU-Projekten stärken Schlüsselqualifikationen in Lehre und Forschung und fördern den Wissenstransfer. Die Fähigkeit, die "Logik des Projekts" zu beherrschen, wird in der Forschung allgemein immer wichtiger. Wissenschaftliche Projekte folgen zunehmend einer Management- und Prozesslogik mit einem absehbaren zeitlichen Ende und erwartetem Output. Damit liegen sie unter Umständen quer zu bisher in einigen Bereichen üblichen, eher erkenntnisorientierten Ansätzen. In Forschung und Lehre Tätige müssen mit diesen Spannungen umgehen lernen und versuchen, Nutzen- und Erkenntnisorientierung so gut als möglich miteinander zu versöhnen.

Begreifen alle Beteiligten (die Forschenden und Lehrenden selbst aber auch deren Vorgesetzte und Kolleg/innen) die Teilnahme an Projekten und Kongressen als Möglichkeit

des intensiven Lernens und der Professionalisierung, so überwiegt der Nutzen für den Einzelnen und die Institution deutlich gegenüber dem Aufwand. Mit einer entsprechenden bewussten Reflexion wird die Vorbereitung und Durchführung selbst zu einem Forschungs- und Lernprozess. Forschen und somit Lernen wird hier als sorgfältiges Untersuchen aufgrund von systematischem Verstehen und Umgang mit Wissen sowie die einhergehende Förderung akademischer, professioneller und technologischer Tätigkeitsfelder verstanden (vgl. Joint Quality Initiative, Workpaper 2004)

Vor allem von der "Ausnahmesituation" des Kongresses gegenüber der Wahrnehmung der üblichen Arbeit als "Alltagstrott" kann profitiert werden. Wird der Kongress als Lernsituation wahrgenommen und als solche genutzt, so hat er einen nachhaltigen Nutzen, sowohl für das Individuum als auch für die Institution.

Die eingangs erwähnten Dimensionen von Professionalisierung ermöglichen eine differenzierte Betrachtung des Lernpotenzials bei EU-Projekten und Kongressteilnahmen. Gerade bei der geringen Erfolgsquote von EU-Projekten bleibt die gesellschaftlich-institutionelle Anerkennung meistens aus. Bewusstsein für einen Gewinn trotz Absage des Projektes ist meistens nicht vorhanden. Deshalb ist hier der Blick auf die individuelle Dimension von Professionalisierung besonders wichtig. Was die Teilnahme an Kongressen angeht, geschieht die Professionalisierung nicht von selbst durch eine häufige Teilnahme, sondern sie setzt einen Prozess der Reflexion voraus, wie er durch die Hochschuldidaktik gefördert wird. Auch hier geht es nicht um eine einmalige Reflexion, sondern um einen kontinuierlichen und intendierten Prozess.

Wie oben gezeigt können einfache Instrumente das Lernen unterstützen. Aufgabe der Hochschuldidaktik ist es, diese zusammen mit den Lehrenden und Forschenden zu entwickeln und jeweils abgestimmt auf die fachlichen, institutionellen und persönlichen Bedürfnisse zum Einsatz zu bringen. In einem zweiten Schritt gilt es, neben den Kursangeboten die Bereiche der Beratung und Betreuung in lokalen Ansätzen weiterzuentwickeln. Wie bei allen Evaluationsmaßnahmen beginnt die eigentliche Arbeit erst nach der

Datengewinnung. Aufgabe von Hochschuldidaktik ist also die weitere Unterstützung der Lehrenden und Forschenden bei der Planung und Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Professionalisierung. Hier kann Hochschuldidaktik auch ganzen Lehreinrichtungen und Instituten dabei helfen, ihre eigenen nachhaltigen Professionalisierungskonzepte zu entwickeln.

#### Literaturverzeichnis

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

Barbier, J.M. (2003): L'éducation : ni prométhée ni sisyphe, une intervention. Dans : Beillerot, J./Wulf, C. (dir.) : L'éducation en France et en Allemagne. Paris.

Bismuth, D. (2005): Analyse des pratiques de manager. Paris.

Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg.

Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Studientexte für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Joint, Quality, and Initiative, Workpaper (2004): http://www.jointquality.org/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf

Lave, J. (1991): Situating learning in communities of practice. In: Resnick, L.B./Levine, J.M./Teasley, S.D. (Eds.), Perspectives on social shared cognition (pp. 63-82). Washington, D.C.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand der Perspektiven in der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Pfäffli, B. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen. Bern.

Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik (2006): http://www.kwb.unibe.ch/lenya/kwb/live/5.html

Weber, K./Widemair, M. (2007/5): Tagungen – unterschätzte Potenziale? Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends.

Wenger. E./McDermott, R./Snyder, W.M. (2002): Cultivating Communities of Practice. Boston.

- Dr. phil. Helmut Ertel, Leiter der Gruppe Hochschuldidaktik (HD), Universität Bern, E-Mail: helmut.ertel@kwb.unibe.ch
- Dr. Florica Marian, Oberassistentin, Leiterin der Abteilung für Interdisziplinäre und Qualitative Forschung, Kollegiale Instanz für Komplementärmedizin KIKOM, Universität Bern, E-Mail: florence.marian@kikom.unibe.ch

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

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

### Oliver Reis & Sylvia Ruschin

# Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung

Teil 2: Rollenanforderungen





### 1. Bedingungen der Möglichkeit

Sind kompetenzorientierte Prüfungen möglich? Obwohl sich in Studiengangs- und Modulbeschreibungen Hinweise auf dieses Prüfungsformat finden lassen, ist doch festzustellen, dass kompetenzorientierte Prüfungen bislang mehrheitlich nicht realisiert sind. Dies liegt am besonderen Prüfungsformat, denn es geht um formative Prüfungen, die prüfungsrechtlich im Studiengang verankert sind und die einen Kompetenzerwerb abschließen, dem ein Kompetenzmodell zugrunde liegt. Es handelt sich also um Prüfungen, die zwei auf den ersten Blick gegensätzliche Logiken erfüllen: in ihrer didaktischen Funktion schließen sie einen Prozess des Lehrens und Lernens ab. Zugleich erfüllen sie aber auch die Funktionen der Linearisierung und Systemreproduktion (vgl. Reis/Ruschin 2008, Kap. 3).

Im ersten Teil in diesem Heft haben wir die strukturellen Bedingungen dieses Formats untersucht und insbesondere ein Prüfungskonstrukt vorgestellt, das den Anforderungen dieses Prüfungsformats entspricht. Wie wir in diesem zweiten Teil zeigen wollen, folgen aus Prüfungsformat "kompetenzorientierte Prüfung" für Lehrende und Studierende spezifische Rollenanforderungen.

# 2. Rollen von Lehrenden und Lernenden in kompetenzorientierten Prüfungen

Der erste Blick führt zunächst zu einer Beschreibung der Rollenskripte (2.1) und der Frage, welche Kompetenzen es voraussetzt, diese Rollenskripte auszufüllen (2.2). Schließlich werden die sich ergebenden Rollenchancen und Rollenkonflikte erörtert (2.3).

#### 2.1 Rollenbeschreibungen

2.1.1 Rollenskripte in Prüfungen – eine rollentheoretische Perspektive

Um die Herausforderung kompetenzorientierter Prüfungen für die Personen im Prüfungsgeschehen besser zu verstehen, nutzen wir den Begriff des "Rollenskripts". Unter einem Rollenskript verstehen wir die Erwartungshaltung, die an das Rollenverhalten geknüpft ist, die aber von beiden Seiten aktiviert werden muss. Das bedeutet, dass in Prüfungen nicht einfach Personen über Rollen agieren, sondern dass

 a) Personen in der Prüfungssituation zueinander passende Rollenskripte finden müssen, damit die Prüfungskommunikation an Form gewinnen kann. Zudem stehen, b) in einer Situation für die Rollen "Prüfling" und "Prüferin" verschiedene Rollenskripte zur Verfügung, die von beiden Seiten passend ausgewählt werden müssen, damit es zur Prüfungskommunikation kommen kann.

Unbestreitbar ist auch, dass

c) alle Rollenskripte für Prüfungen unabhängig von den verschiedenen Prüfungsformaten eine Rollenasymmetrie vorsehen. Denn rechtlich relevante Prüfungen - und nur solche interessieren hier - verlangen eine Kompetenzmessung, die der Prüfende nach allen möglichen didaktischen Patizipationsmöglichkeiten auf eine Note verdichtet und die er gegenüber Dritten vertritt. Durch die grundsätzliche Asymmetrie kommt es in jeder Prüfungssituation zu einer spezifischen Verteilung der Modi "Erleben" und "Handeln" (vgl. Luhmann 1981). Studierende "erleben" die Prüfung, da die Steuerung der Prüfung den Prüfenden zugeschrieben wird. Lehrende "erleben" die Studierenden als "Handelnde", die das Ereignis verursachen aufgrund dessen ihnen eine individuelle Leistung zugeschrieben werden kann. Durch diese Zuschreibung sehen sich die Prüfenden als Reagierende, die selbst die Leistung der Studierenden wenig beeinflussen können. Rollenskripte müssen mithin Formen finden, die mit der Asymmetrie - und den wechselseitigen Zuschreibungen arbeiten und die Prüfungskommunikation im Fluss halten.

Kompetenzorientierte Prüfungen verlangen zweifelsohne spezifische Rollenskripte, die von klassischen abzugrenzen sind; sie können aber auch nicht die Rolleneinschränkung der Asymmetrie aufheben. So wirkt sich das Format der kompetenzorientierten Prüfungen mit seiner doppelten Logik bis auf die Personen-Ebene aus: Wie sind kompetenzorientierte Rollenskripte mit der grundsätzlichen Asymmetrie vereinbar? Wer dieses Problem bestreitet, löst die komplexen Anforderungen an kompetenzorientierte Prüfungen auf. Wenn man den subjektiv-persönlichen Kompetenzerwerb nicht der verobjektivierenden Prüfung aussetzen möchte, wird entweder der formale Prüfungscharakter aufgegeben oder der persönliche Kompetenzerwerb tritt hinter der verobjektivierten Prüfung z.B. durch die Wahl der Prüfungsform zurück. So führen unsere Überlegungen zu der Frage, ob kompetenzorientierte Prüfungen als echte Innovation im Prüfungswesen wirklich erwünscht sind. Wer dafür eintritt, wird sich aber auch mit den nachfolgenden Konsequenzen beschäftigen müssen.

Lag die Lösung bei den strukturellen Anforderungen auf der Ebene der Messtheorie, die die Prüfung zugleich als Kompetenzerwerb und als objektiv gemessenes Experiment versteht, so wird hier der Schlüssel in einer spezifischen Rollenintegration liegen. Zuvor ist es jedoch nötig, klassische Rollenskripte von kompetenzorientierten zu unterscheiden.

### 2.1.2 Rollen in den klassischen Prüfungsformaten

#### Rollenskripte

- Prüfer/in: Experte bzw. Expertin im ausgewählten Sachgebiet; möchte sehen, dass die Studierenden über das objektive Wissen verfügen; gibt möglichst anregende Impulse und hofft auf "gute" Studierende, die das auch zeigen können.
- Prüfling: Lernende/r versucht, die Wissensdifferenz zur Prüferin zu minimieren und hofft auf die richtigen Impulse, um sein Wissen zeigen zu können. Das fordert von Studierenden, die Impulse richtig zu verstehen, aufnehmen und mit Inhalt füllen zu können.

Im klassischen Prüfungsformat wird von den Studierenden erwartet, sich als Lernende zu verstehen, deren Bemühungen überprüft werden, die Differenz des Wissens zur Prüferin als der Wissenden zu verkleinern. Das Rollenskript der Prüferin sieht vor, dass sie die Bedingungen der Prüfungssituation festlegt, denn diese Rolle ist im klassischen Format mit hoher Prüfungsautorität auch der sichtbaren Form nach im Rollenskript ausgestattet - als Gegenpol zum wahrgenommenen defizitären Lernstand der Studierenden. In den Rollenskripten für Lehrende und Studierende wird der Vorsprung der Lehrenden so eingearbeitet, dass sie tatsächlich ganz das ,Handeln' der Studierenden im vorgegebenen Rahmen beobachten können. Das eigene, konkrete Prüfungshandeln wird dabei weitgehend ausgeblendet. Die Kommunikation zielt darauf ab, ein Urteil über das So-Sein eines Studierenden abzugeben (vgl. Biggs 2007). Für den Studierenden sieht das Rollenskript faktisch wenig Handlungsmöglichkeiten vor, so dass aus seiner Sicht das "Erleben" auch der Form nach die richtige Zuschreibung ist: Jemand hat nach seinen, vermeintlich objektiven Kriterien das Lernen beurteilt, das der Prüfling selbst nicht vollständig beurteilen kann - alleine schon deshalb, weil die Prüfungsfragen eine bestimmte Perspektive auf das Wissen erzeugen, die eingenommen werden muss. Der Prüfling kann - aufgrund der deutlichen Asymmetrie nur schwerlich eine Meta-Position gegenüber seiner Überprüfung beziehen. Insofern wird in der Interaktion auch der Studierende affirmativ auf die Prüfung reagiert, was das Prüfungsformat und die Skripte stabilisiert.

Den klassischen Rollenskripten gelingt auf diese Weise, dass – eng begrenzt auf die Prüfungssituation – "Lernen" und "Benoten" zusammenfallen. Lernen ist hier deshalb quasi-objektiv beurteilbar. Haben die meist engen W-Fragen doch gezeigt, was die Note rechtfertigt. Die Note spiegelt für Studierende deshalb die Qualität des Lernens wieder. Wer gute Noten hat, nimmt den Eindruck mit, besser gelernt zu haben als die anderen und deshalb zu Recht auch außerhalb der Hochschule bessere Lebens- und Erwerbschancen zu haben. Und weil die Prüflinge danach bewertet werden, wie gut sie gelernt haben – was der Prüfende er-

wartet –, behalten die Rollenskripte immer eine große Distanz zur Person. Denn das Skript hat ein Rollenverhalten in der Prüfung erzeugt, welches das Selbstverständnis der Studierenden nicht zwangsläufig berührt. So können Studierende nach der Prüfung völlig zu Recht behaupten, dass sie ihre Möglichkeiten nicht zeigen konnten. Andersherum können die Prüfenden behaupten, dass die Studierenden ein Thema oder eine Prüfungsaufgabe nicht verstanden haben. Lehrende können hoffen, dass ein Studierender beim nächsten Mal besser lernt und der Studierende, dass bessere Fragen kommen.

Wenn die Anerkennung der Asymmetrie und deren Verteilung von Erleben und Handeln nicht erheblich belohnt würde, wenn Studierende nicht glauben würden, dass sich gute Noten auszahlen und darüber Chancen verteilt werden, warum sonst sollten die klassischen Rollenskripte eingenommen werden? Deren Stabilität und Natürlichkeit erstaunt letztlich nicht, denn in die Hochschule gelangen in der Regel vor allem Menschen die damit aufwachsen, dass sich gute Noten (als Synonym für Bildung) auszahlen (werden). Kompetenzorientierte Prüfungen stellen deshalb eine Gradwanderung dar, da die quasi-natürliche Verknüpfung von sichtbarer Prüfungsform (in den Rollenskripten) und Struktur der Prüfungssituation (Grund-Asymmetrie) aufgehoben

## 2.1.3 Rollen in dem Prüfungsformat Kompetenzorientierte Prüfung

#### Rollenskripte

- Prüfling: Experte im gewählten Sachgebiet, der zeigen möchten, dass er Wissen beherrscht. Die Herausforderung liegt darin, eine komplexe Aufgabe mit diesem Wissen so bewältigen zu können, dass ein Gespräch auf Augenhöhe möglich wird. Das birgt gleichwohl die Gefahr, den Anforderungen nicht gewachsen und damit ein Stück weit auch als Person gescheitert zu sein.
- Prüfer/in: Begutachtende Peer im ausgewählten Sachgebiet. Sie möchte sehen, dass die Studierenden eine komplexe Aufgabe bewältigen.

Die Herausforderung besteht darin, ein Prüfungssetting aufzubauen, das Freiraum zur persönlichen Bearbeitung lässt und angemessen herausfordert.

Auch im Prüfungsformat der kompetenzorientierten Prüfung verändert sich die Grundsituation asymmetrischer Erwartungsstrukturen nicht. Es verändert sich aber durchaus die Form der Prüfung. Sie wird durch die Rollenskripte erzeugt und damit verändern sich die sichtbaren Erwartungen an die Tätigkeiten der beiden Akteure. Der Prüfling wird keine W-Fragen erwarten. In einer kompetenzorientierten Prüfung geht es nicht darum, das Theorie-Konstrukt leidlich identisch nachzubauen, für das die Prüferin Expertin ist. Im "Erleben" des Prüflings ist entscheidend, dass er nicht mehr die Antwort beim Prüfenden suchen kann, sondern bei seinen Möglichkeiten zur Problembearbeitung bleibt. Die Prüferin muss dazu eine Situation inszenieren, die aus einem Prüfling einen Gesprächspartner und mitunter sogar einen Experten macht. Der Prüfling ist gefordert, Wissen zu reproduzieren, es für eigene methodisch gesteuerte Schritten zu nutzen, um ein angemessenes Urteil als Experte zu treffen. Die Prüferin dagegen muss aus der Wissensexperti-

se in die Verfahrensexpertise wechseln und darauf achten, dass sie Möglichkeitsräume eröffnet, die der Prüfling nutzten kann. Der Prüfling "erlebt" nun die Forderung aktiv "handeln" zu müssen. Hier geschieht zweierlei:

- (1) Der Form nach wird die Prüfung zur symmetrischen Interaktion, der Grundstruktur nach bleibt sie asymmetrisch. Form und Struktur treten also bei der kompetenzorientierten Prüfung auseinander. Das belastet dieses Prüfungsformat erheblich und kann auch zu einer Soll-Bruch-Stelle der Prüfungsbeziehungen werden.
- (2) Zugleich aber werden Form und Struktur in Bezug auf das "Handeln" des Prüflings identisch. Und genau das könnte für einen Umstieg auf kompetenzorientierte Prüfungen motivieren: Dass es Prüfenden in den klassischen Rollenskripten einfach zu offensichtlich ist, dass die Prüflinge eben nicht zeigen, was sie können, sondern nur reproduzieren, was sie gehört haben. Dieser Effekt hat eben nur bedingt etwas mit der faktischen Leistungsfähigkeit der Studierenden zu tun, sondern mehr mit dem Konstrukt, das durch die Rollenskripte entsteht. Lehrende müssten erkennen, wie unangemessen die "Handlungs"-Zuschreibung an die Studierenden und wie unangemessen die eigene "Erlebens"-Zuschreibung ist.

Die Offenheit in den kompetenzorientierten Rollenskripten sorgt für einen erheblichen Leistungsdruck für alle Akteure. Für den Prüfling hängt nun die Leistungsbeurteilung an seiner Fähigkeit zur Bewältigung einer komplexen Situation. Er zeigt sich als Person, die in einer bestimmten Situation agiert. Die Distanz zu den Rollenskripten nimmt deshalb im Gegensatz zum klassischen Prüfungsformat ab. Auch für die Prüferin ist diese Situation komplex, da sie selbst als "Handelnde" sichtbar wird. Ihre Entscheidungen für ein Prü-

fungssetting und ihre Impulse sind nun Können zeigen kann.

Das ist eine außerordentliche Herausforderung denn beide Gruppen haben sich im Laufe der Bildungssozialisation Rollenskripte angeeignet, die dem klassischen Prüfungsformat entsprechen. Der Perspektivewechsel von der Wissens- zur Verfahrensexpertise macht die Prüfung zu einem sichtbar gesteuerten Akt, was für beide Akteursgruppen in den Rollenskripten die Verantwortung für den Prozess erhöht. Natürlich haben schon immer einzelne Studierende von sich aus den Weg zum Urteil gesucht und versucht in ein Fachgespräch einzusteigen. Auch einzelne Lehrende haben nicht ausschließlich W-Fragen gestellt, die auf einen eindeutigen Gegenstand zeigen sollten.

Konstitutiv für das kompetenzorientierte Prüfungsformat ist, dass diese Rollenstruktur im Verfahren angelegt sein muss, um überhaupt ein verantwortetes Urteil über die Leistungen des Prüflings treffen zu können. Im Zentrum steht der Grad der Sicherheit, mit dem sich die Studierenden auf den geforderten Ebenen der Wissensreproduktion, Wissenstransformation und des Urteilens bewegt haben, so dass in einer Prüfung erkennbar das Kompetenzmodell universitären Lernens reproduziert wird (vgl. Reis/Ruschin 2007, 2008). Kompetenzorientierte Prüfungen erhöhen deshalb den Veränderungsdruck auf die Lehre.

### 2.2 Zum Verhältnis von Prüfungskonzeption und Prüfungskompetenz

Es ist eine ebenso banale wie folgenreiche Erkenntnis, dass die Forderung nach Kompetenzorientierung für die Studierenden die Kompetenzanforderungen an die Lehrenden erhöht. Gefordert ist von den Lehrenden, dass sie erstens grundsätzlich eine Entsprechung von Lehren und Prüfen herstellen können und dass sie zweitens eine konzertierte Ausrichtung von Prüfungsformat, Prüfungsform und Prüfungsverhalten vornehmen können (vgl. Biggs 2007; Wehr 2007, S. 187).

Das erfordert, das Lehr- und Prüfungsverhalten flexibel zu variieren, so dass die Prüfungsziele auf die Lehrziele und die Tätigkeiten der Studierenden im Prozess des Lernens auf die Tätigkeiten in der Prüfung abgestimmt sind. Damit diese Tätigkeiten in der Prüfung gezeigt werden können, sind Prüfungsverfahren und Prüfungsmethode entsprechend auszuwählen. Lehrende müssen sowohl kompetenzorientierte wie klassische Rollenskripte beherrschen.

Diese Flexibilität ist systematisch nicht erwartbar. Bei der Betrachtung der kognitiven Lehrkonzeptionen von Lehrenden zeigt sich, dass diese bestimmte Annahmen über den Auftrag des eigenen Lehrens und das Lernen der Studierenden zu einem stabilen Konstrukt (vgl. Abb. 1) vereinen, das die didaktischen Folgeentscheidungen erheblich beeinflusst (vgl. Kember 1997).

Lehrende, die Lehren von Stufe I her denken, können in

Voraussetzung dafür, dass der Prüfling sein Abbildung 1: Ebenen und Dimensionen von Lehrkonzeptionen (vgl. Kember 1997; nach Scheidler 2008)

Ebenen	Information abgeben und Wissen übermitteln	strukturiertes Wissen prä- sentieren und vermitteln	Dozenten- Studierenden- Interaktion	Verständnis erleichtern und aktives Lenen ermöglichen	Entwicklung und Veränderung von Wissensstrukturen initiieren
Dimensionen	1	II	III	IV	v
Lehrende (Rolle)	Informations- vermittler	Vermittler u. Präsentierende	Präsentierende u. Studienleiter	Moderatoren: Lehrende sind verantwortlich für Lernen	Impulsgeber: Lehrende sind verantwortlich für die Anregung der Entwicklung
Lehren (Lehrziele)	Informations- vermittlung	strukturierte Informations- vermittlung	interaktiver Prozess	Unterstützung der Studierenden beim Lernen	Entwicklung von Person u. Verständnis / Konzeptionen
Studierende (Rolle)	Passive Informations- empfänger	rezeptive Informations- empfänger	aktiv Teilnehmende an gleich- berechtigter Interaktion	aktive Lernende	unabhängige Lernende
Inhalt (des Lehrens und Lernens)	definiert durch Curriculum	Lehrende sichten und strukturieren die Inhalte	definiert durch Lehrende	aufgebaut v. Studierenden, innerhalb des Rahmens der Lehrenden	aufgebaut von Studierenden, die selbst den Veränderungskon- text herstellen
Wissen	im Besitz der Lehrenden	im Besitz der Lehrenden	entdeckt von Studierenden innerhalb des Rahmens der Lehrenden	aufgebaut durch Studierende	sozial konstruiert

einem Lernsetting, das nach Stufe V konzipiert ist, die Interaktionsanforderungen nicht ohne weiteres erfüllen. Vielmehr zeigt sich, dass die Interaktionen immer wieder von der eigenen Lehrkonzeption her erfolgen.

Flexibilität der Rollenskripte ist nur von Stufe V aus möglich, sie erst ermöglicht strukturierte Instruktionen, die zielführend eingesetzt werden können (vgl. Kember 1997). Dieses Ergebnis verwundert letztlich nicht, da die Lehrkonzeption die Grundlage zum Verständnis der Interaktionen und die Bearbeitung der Lehrkonzeption die Voraussetzung für andere Interaktionsmöglichkeiten ist. Mit Blick auf das Prüfen sind zwei Zusammenhänge wichtig:

- (1) Kompetenzorientiertes Prüfen verlangt eine kompetenzorientierte Lehre, die auf die Prüfung vorbereitet. Kompetenzorientierte Lehre setzt aber ihrerseits eine Lehrkonzeption mindestens der Stufe IV voraus.
- (2) Die Lehrkonzeption muss immer auch ein Konstrukt für Prüfungen enthalten: Wer die Lehrkonzeption "Strukturiert Wissen weitergeben" vertritt, wird in der Regel auch genau diese Strukturierung im Sinne eines souveränen Umgangs mit dem Stoff von den Studierenden erwarten und prüfen, ob der Prüfling Inhalte strukturiert darstellen kann. Wer sich hingegen als Lernbegleiterin versteht, wird in der Prüfung Raum dafür schaffen, dass sich die Studierenden mit ihrem Lernerfolg zeigen können. M.a.W.: Lehrkonzeptionen, Rollenerwartungen

lich vorausgesetzt werden - so dass letztlich gerade diese vermutete Überforderung Ausdruck für eine Lehr-/Prüfungskonzeption der Stufe I und II ist. Hier herrschen Annahmen über die Studierenden vor, die die Verantwortung der Lehrenden für das Lernen auf komplexere Anforderungen in der Prüfung hin ausblenden. Lehrende der Stufen IV bis V hingegen schauen darauf, was die Studierenden tatsächlich tun bzw. tun müssen (vgl. Biggs 2007). Durch die wechselseitige Ausrichtung von Lehre und Prüfung sind dann auch die Rollenskripte stimmig.

#### 2.3 Rollenchancen und Rollenkonflikte

Kompetenzorientierte Prüfungen bieten Prüferin und Prüfling die Chance, sich in einem quasi-kollegialen Gespräch zu begegnen. Das ist durchaus der Wunsch, den gerade auch jene Lehrende an Prüfungen haben, die der Studienreform skeptisch gegenüber stehen. Sie übersehen dabei, dass das klassische Prüfungsformat mit seinen Rollenskripten gerade diese Erfahrung erschwert. Kompetenzorientierte Prüfungen wollen diesen Anspruch realisieren. Es ist deutlich geworden, dass solche Prüfungserfahrungen eine bestimmte Lehre und die Fähigkeiten voraussetzen, das damit verbundene Rollenskript auch wirklich ausfüllen zu können: Die Prüfung kann sich ganz auf die Inhalte konzentrieren, gerade weil der Umgang mit den Inhalten in der Lehre professionalisiert wurde. Die Expertenrolle kann zugestanden werden, weil die

Abbildung 2: Lehrkonzeption in Relation zum Rollenverhalten und den Bewertungskriterien

Lehrkonzeption	Rollenerwartungen		Bewertungskriterien	keiten der Studierenden ver-	
(nach Kember 1997)	Lehrende	Studierende	(nach Bloom 1974)	lassen kann. Die Prüfung ori-	
V: Stimulanz des wissenschaft-lichen, experimentellen Denkens	Peer	Experte	Beurteilen/Bewerten können: Qualitative oder quantitative Urteile abgeben, konstruktive Kritik üben können	entiert sich an dem, wa Wissenschaft ausmacht: in einem offenen Prozess mi standardisierten Methodel	
IV: An Lernergebnissen der Studierenden orientierte Förderung		Gesprächs-	Synthetisieren:: Informationen aus anderen Informationen zusammenfügen	Probleme zu lösen. Das könnte auch diejenigen mo-	
		partner	Analysieren: Informationen in Teile zerlegen	tivieren, für die Prüfunge aufgrund der Reprodu	
III: Lehrenden-Studierenden Interaktion zum besseren studentischen Verständnis	Wissende Kritiker	Lemende Befragte	Anwenden: Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten in neuen Situationen anwenden	tenzorientierte Prüfungen	
II: Strukturiert Wissen weitergeben			Verstehen (Information von einer Form in die andere übertragen, Sachverhalte klären, Entwicklungen prognostizieren)		
I: Informationen abgeben	Korrektor/in	Prüfling	Wissen (Fakten, Begriffe, Gesetze, Methoden, Prinzipien wiedergeben)		

und geforderte Tätigkeiten sind untrennbar aufeinander bezogen.

Trifft diese Verknüpfung zu, dann ist für die Leistungsniveaus, die in einer kompetenzorientierten Prüfung notwendigerweise abverlangt werden, ein Prüfungsverhalten erforderlich, das einer komplexeren Lehrkonzeption entspricht. Prüfende mit Lehr-/Prüfungskonzeptionen der Stufen I und II dagegen werden sowohl mit den Rollenskripten als auch mit den Prüfungstätigkeiten Schwierigkeiten haben, die von kompetenzorientierten Prüfungsverfahren erzeugt werden. Sowohl die Rolle als auch die kompetenzorientierten Prüfungstätigkeiten werden als Überforderung empfunden - überraschenderweise nicht ihrer selbst, sondern der Studierenden, denen das nicht zugetraut wird. Wie aber deutlich wurde, ist diese Einschätzung die Folge von Zuschreibungen in den klassischen Rollenskripten, die quasi-natür-

Wissenschaft ausmacht: in einem offenen Prozess mit standardisierten Methoden Probleme zu lösen. Das könnte auch diejenigen motivieren, für die Prüfungen aufgrund der Reproduktionstristesse nur noch Energie raubend sind. Kompetenzorientierte Prüfungen zeichnet die wechselseitige Bezogenheit von Lehren und Lernen, die Möglichkeit zur Präsentation der erworbe-

Prüferin sich auf die Fähig-

nen Fähigkeiten und ihre Überprüfung anhand einer Messtheorie aus (vgl. Reis/Ruschin Teil 1, Kap. 2). Wenn dies gelingt, ist ein affirmativer Umgang mit der Beurteilung - im Sinne einer Beurteilung der Kompetenz - möglich.

Gleichwohl sind drei Probleme offensichtlich: Ohne dies empirisch genau erhoben zu haben, kann man doch erstens behaupten, dass die deutschen Hochschulen noch nicht über eine breite Zahl von Lehrenden mit kompetenzorientierten Lehrkonzeptionen und den Kompetenzen zur wechselseitigen Ausrichtung von Lehren und Prüfen verfügen. Auch die Studierenden würden wohl von kompetenzorientierten Rollenskripten überfordert sein. Das legen Befunde zu den studentischen Lernstrategien und den Erwartungen an Prüfungsleistungen nahe. Bisherige Studien- und Prüfungsstrukturen und -gewohnheiten haben bislang den Erwerb komplexer Lernstrategien, die für kompetenzorien-

48

tierte Prüfungen Voraussetzung wären, nicht befördert (vgl. Wild 2000; Streblow/Schiefele 2006).

Das ist zweitens umso notwendiger, da klassische Prüfungen auch weiterhin bestehen bleiben. Klassische und kompetenzorientierte Prüfungen ergänzen einander. Das macht den Umgang mit diesen widersprechenden Rollenskripten anspruchsvoller, da die neue Form unter Plaubilitätserhalt der alten Form zu entwickeln ist (s. Kap. Reis/Ruschin Teil 1, 3.1.1). Wenn drittens in kompetenzorientierten Prüfungen Kompetenz gezeigt werden soll, dann werden dabei persönliche (berufsrelevante) Fähigkeiten sichtbar. Aber es geht auch um Einstellungen und die Haltung zum Problem, das bearbeitet werden soll. Führt die letztlich asymmetrische Grundstruktur von Prüfungen die Studierende nicht in eine ,double-bind'-Situation, da sie sich mit Ihren Haltungen und Urteilen zeigen müssen und daran die Leistungsüberprüfung ansetzt? Und: Welche Haltungen und Urteilsfähigkeit setzt dieses Format eigentlich bei den Prüfenden

### 3. Auswertung: Kompetenzorientierte Prüfungen an Hochschulen?!

**W**er beim Thema kompetenzorientierte Prüfungen die Verschränkung widerstreitender Logiken ernst nimmt, dem verschließen sich schlichte didaktische oder prüfungsrechtlich-administrative Lösungen. Die eigentliche Herausforderung ist nicht durch innovative Prüfungsmethoden zu bewältigen. Der Blick ist erstens darauf zu richten, das spezifische Prüfungsformat durch passende Prüfungsformen zu realisieren. Es wird darauf ankommen plausibel zu machen, dass diese Prüfungsformen den Kriterien der Linearisierung genügen können und müssen und sie zugleich jedoch als konstruktiver Abschluss eines Kompetenzerwerbs konzipiert sein können. Lässt sich beides nicht zusammenhalten, dann scheitert das Prüfungsformat. Kompetenzorientierung in Prüfungen erfordert deshalb eine veränderte, ressourcenorientierte Prüfungskultur, die in Beziehung zu einer veränderten Lernkultur entstehen muss. Ohne Feedback und Anregungen zum aktiven Lernen sind kompetenzorientierte Prüfungen als formative Prüfungen undenkbar, bei denen sich die Studierende erst dann zur Prüfung anmelden, wenn die Rückmeldungen und die eigenen Lernerfahrungen erwarten lassen, die erwartete Kompetenz auch zeigen zu können. Analog zur Messtheorie, die Prüfen und Lernen im Verfahren zusammenhält, ist auch eine Haltung zu entwickeln, die Prüfen und gemeinsames Lernen in den Rollen bis in die Prüfung hinein nicht als Widerspruch empfindet, sondern als Chance. Das sind die eigentlichen Herausforderungen kompetenzorientierter Prüfungen. Hier sind neue experimentelle Erfahrungen in einem langwierigen Transformationsprozess vonnöten, der sich nicht von selbst einstellt. Die Fach- und die Hochschulkultur, wie auch die Lernkultur des Bildungssystems sind hier von entscheidender Bedeutung. Ob kompetenzorientierte Prüfungen unter den von uns analysierten komplexen Bedingungen zu der deutschen Hochschulkultur gehören sollen, ist die entscheidende Frage.

#### Literaturverzeichnis

- Biggs, J./Tang, C. (2007): Teaching for Quality Learning at University. 3. Aufl. Glasgow.
- Bloom, B. S. (1956) (Ed): Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York.
- Brückel, F. u.a. (2000): Mündliche Hochschulprüfungen: Vorbereiten, durchführen, bewerten, beraten. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br. (Hg.): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung, Heft 10. Weinheim.
- Bülow-Schramm, M./Gipser, D. (1994): "Wer Lehre sagt, muss auch Prüfung sagen... Zur Funktion von Prüfungen an den Hochschulen." In: Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- Dubs, R. (2006): Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, p\u00e4dagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage, Stuttgart.
- Kember, D (1997): A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. In: Learning and Instruction, Vol. 7, No. 3. pp. 255-275.
- Luhmann, N. (1981): Erleben und Handeln. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Opladen, S. 67-80.
- Luhmann, N. (1986a): Systeme verstehen Systeme. In: Lenzen, D. (Hg.): Niklas Luhmann: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a.M. 2004. S. 48-90.
- Luhmann, N. (1986b): Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hg.): Niklas Luhmann: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a.M. 2004. S. 23-47.
- Luhmann, N. (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Lenzen, D. (Hg.): Niklas Luhmann: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a.M. 2004, S. 159-186.
- Metzger, Chr./Nüesch, Ch. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. In: Euler, D./Metzger, Chr. (Hg.): Hochschuldidaktische Schriften Band 6. St. Gallen.
- Nüesch, Ch. (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieneinsatz. Eine empirische Studie zur Rolle der Lern- und Prüfungskonstellation, Paderborn.
- Pfäffli, B. K. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern.
- Reis, O./Ruschin, S. (2007): Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. In. Journal Hochschuldidaktik 18. Jg., Nr. 2, S. 6-9.
- Reis, O./Ruschin, S. (2008): Kompetenzorientiert Prüfen Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: S. Dany/B. Szczyrba/J. Wildt (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld. S. 45-57. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bd. 118).
- Scheidler, M. (2008): Didaktische Wende in theologischen Vorlesungen? Zum Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen von Professoren und studentischen Lernleistungen. In: M. Scheidler/O. Reis (Hg.): Theologie lernen. Die didaktische Wende in der Theologie. Münster (erscheint).
- Streblow, L./Schiefele, U. (2006): Lernstrategien im Studium. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen. S. 352-364.
- Tremp, P./Eugster, B.: Universitäre Bildung und Prüfungssystem Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. In: Das Hochschulwesen 5/2006. S. 163-165.
- Wehr, S. (2007): Prüfen von Kompetenzen. Fördern durch beurteilen. In Dies./H. Ertel (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen von Lernenden im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern, Stuttgart, Wien. S. 185-197.
- Wild, K.P. (2000): Lernstrategien im Studium. Struktur und Bedingungen. Münster.
  - Dr. Oliver Reis, Wiss. Assistent am Institut für Katholische Theologie, Technische Universität Dortmund, E-Mail: reis@fb14.uni-dortmund.de
  - Dr. Sylvia Ruschin, Referentin für Studienreformen, Dezernat für Hochschulplanung und Controlling, Technische Universität Dortmund, E-Mail: sylvia.ruschin@uni-dortmund.de

## Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

P-OE

Anne Brunner

### Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 5



### Hintergrund

Professionell eingesetzt, eignen sich Team Games zum Training von Schlüsselkompetenzen. Kompetenzen umfassen drei Dimensionen: Wissen, Fähigkeiten, sowie Einstellungen bzw. Haltungen. Schlüsselkompetenzen setzen sich aus fünf Basiskompetenzen zusammen: persönliche, soziale, methodische, aktionale sowie reflexive Kompetenzen (Brunner 2007).

Diese Serie stellt Team Games vor, die sich im Hochschulbereich bei Teilnehmer/-innen (TN) verschiedener Studiengänge, Fachrichtungen und Altersgruppen bewährt haben. Die Impulse zur Reflexion bzw. zum Transfer stammen teilweise von den TN selbst, nachdem sie das Spiel ausgewertet und reflektiert haben.

Zur methodischen Umsetzung wird auf einen eigenen Beitrag verwiesen (Brunner 2006).

In der folgenden Reihe wird jeweils ein Team Game vorgestellt, das einem Thema zugeordnet ist. Wer die Spiele

sammeln und ordnen möchte, kann sich an diesem jeweils übergeordneten Themenbereich orientieren.

Die Quellen der Team Games sind vielfältig. Ein Großteil stammt aus dem angloamerikanischen Raum, wo sie seit längerem im Erwachsenen-, Management- und Führungskräftetraining eingesetzt werden. Inzwischen haben viele dieser Team Games auf unterschiedlichen Wegen auch im deutschsprachigen Raum Fuß gefasst. Sie werden oft unter verschiedenen Namen angewandt und vielfach auch variiert. Primärquellen sind daher häufig nur schwer zu ermitteln. Manche Spiele wurden von den TN selbst mitgebracht, einige beschriebene Spielvarianten sind im Laufe der Spielsituationen spontan entstanden.

Das folgende Spiel gehört in den Themenbereich Kommunikation. Es fördert insbesondere die soziale Kompetenz. Die TN erleben, wie schnell Missverständnisse entstehen und wie sie vermieden werden können.



### Themenbereich: Kommunikation, Kooperation

. P.	225	Warran Barbar Warrandan	
#	Themenbereich	Kommunikation, Kooperation	
	Name des Team Games	Stille Post: Zeichnung	
毵	Geeignet für folgende Seminar-/ Trainingsphase Einsatzmöglichkeiten	<ul> <li>Zu Beginn bzw. nach einer Pause</li> <li>Als Einstieg in das Thema Kommunikation, Interaktion, Kooperation</li> </ul>	
1	Worum es geht	Ein TN vermittelt der Gruppe eine Zeichnung	
Ţ	Wozu es dient	Man erlebt, wie mehrdeutig scheinbar "eindeutige" Botschaften sein können und wie wichtig Fragen und Rückmeldungen sind	
*	Hilfsmittel	<ul> <li>✓ Abbildung aus verschiedenen geometrischen Formen (Muster s. Abb. 1-3)</li> </ul>	
		✓ pro TN ein Blatt kariertes Papier und ein Filzstift	
		✓ Pinwand	
	Anleitung	<ol> <li>Ein einzelner TN ("Sprecher") sitzt mit Abstand vor der Gruppe</li> </ol>	
		<ol> <li>Die restlichen TN ("Zuhörer") sitzen frontal jeweils an einem Tisch (ideal: kleine Einzeltische). Die Zuhörer dürfen nicht sprechen.</li> </ol>	
		<ol> <li>Jeder Zuhörer hat ein kariertes Blatt und einen Filzstift vor sich liegen</li> </ol>	
		<ol> <li>Der Sprecher erh ält von der SL eine Abbildung (Muster s. Abb. 1-3), die die Gruppe nicht sehen kann</li> </ol>	
		<ol> <li>Der Sprecher beginnt sofort, die Abbildung zu erklären ("Botschaft")</li> </ol>	
		<ol> <li>Jeder Zuhörer zeichnet die Abbildung für sich nach, unmittelbar gemäß der Erklärung</li> </ol>	
		<ol><li>Der Sprecher beendet seine Botschaft, wenn er den Eindruck hat, dass alles gesagt ist</li></ol>	
		Runde 1: Ein TN (Sprecher 1) sitzt vor der Gruppe. Die Zuhörer dürfen Reaktionen zeigen, jedoch nicht sprechen. Am Ende werden die Zeichnungen eingesammelt	
		Runde 2: Ein anderer TN (Sprecher 2) sitzt vor der Gruppe und erklärt die gleiche Abbildung. Die Zuhörer dürfen mit ihm sprechen und nachfragen. Am Ende werden die Zeichnungen eingesammelt	
		<ol> <li>Am Schluss werden die Ergebnisse verglichen und die verschiedenen Runden reflektiert</li> </ol>	

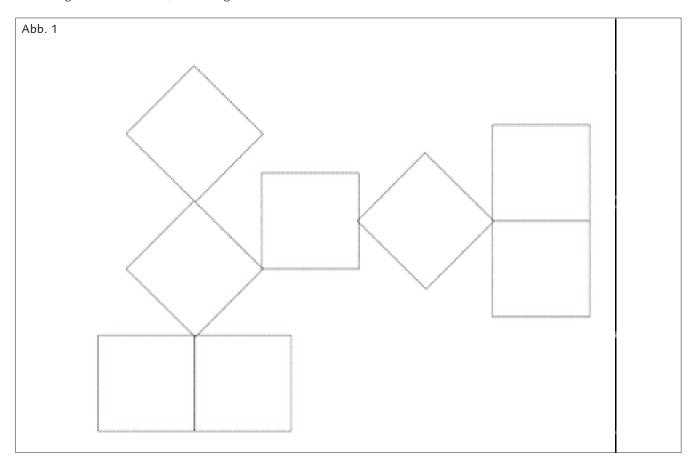
ð	Hinweise	<ul> <li>Der Sprecher darf das Lösungsblatt nicht zeigen, auch nicht bei späteren Runden</li> </ul>		
		<ul> <li>Die Zeichnungen, die nach jeder Runde eingesammelt werden, entsprechend sortieren, um sie später zuordnen zu können (Runde 1, Runde 2)</li> </ul>		
		✓ Die Reflexion evtl. stufenweise vorbereiten: zunächst paarweise bzw. innerhalb einer Arbeitsgruppe, dann mit einer Nachbargruppe, dann im Plenum		
△○□	Varianten	<ul> <li>Der Sprecher sitzt mit dem Rücken zur Gruppe bzw. hinter einer Pinwand. Die Zuhörer dürfen weder rückfragen noch Reaktionen zeigen.</li> </ul>		
		<ul> <li>In jeder Runde bleibt derselbe TN in der Rolle des Sprechers, Somit kann er die Unterschiede aus seiner Sicht vergleichen.</li> </ul>		
		c. In jeder Runde gibt es eine andere Abbildung		
		d. Zuhörer dürfen sprechen, jedoch nur untereinander		
		e. Zuhörer sitzen im Halbkreis		
		f. Jeweils 2 Zuhörer arbeiten im Team		
		<li>g. Es gibt Beobachter, die sich aufschreiben, was ihnen auffällt (was war f ür die Verst ändigung hinderlich, was war f örderlich)</li>		
		h. Aufteilung in Dreiergruppen: ein TN beschreibt die Abbildung (Sprecher), ein TN zeichnet (Zuhörer), ein TN beobachtet den Prozess (Beobachter). Sprecher und Zuhörer sitzen Rücken an Rücken. Rollenwechsel, bis alle einmal dran waren.		
		<ol> <li>Aufteilung in Dreiergruppen: 2 TN beschreiben die Abbildung, ein TN zeichnet (Rücken an Rücken)</li> </ol>		
		<ol> <li>Aufteilung in Dreiergruppen: ein TN beschreibt die Abbildung, 2 TN zeichnen (Rücken an Rücken).</li> </ol>		
ÿo.	Vorbereitung	wenig aufwendig; Material besorgen, Raum richten		
2	Dauer	variabel; je nach Anzahl von TN und Aufgaben		
-		ca. 30 min. (+ Auswertung)		
Räumliche Voraussetzung		ideal sind kleine Einzeltische. Diese mit Abstand anordnen		
		je nach Variante: frontal, Halbkreis, Kleingruppen		
1111	Teilnehmerzahl	ideal: 8-12. Weitere TN als Beobachter		
\$	Tempo	langsam, ruhig, konzentriert, heiter		

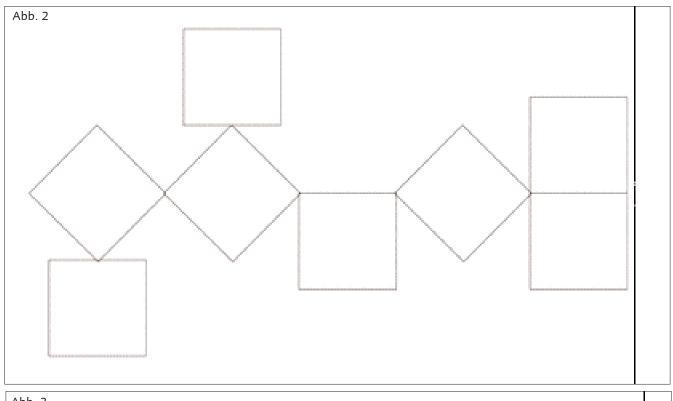


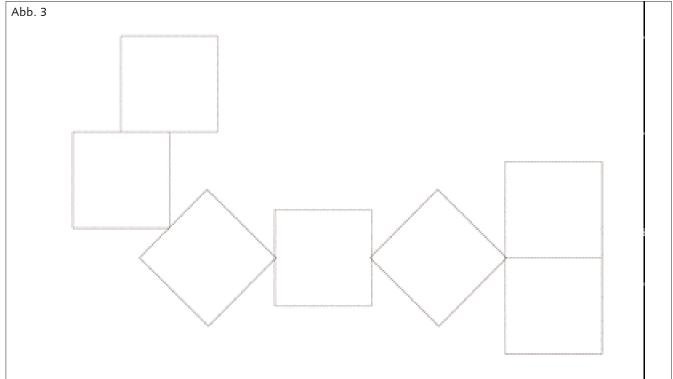
<del></del>	Schlüsselkompetenzen	genau zuhören, präzise sprechen, präzise fragen, verständlich antworten; Kommunikation, Konfliktmanagement, Präsentieren, Rhetorik		
G-	Chance	- In kurzer Zeit Erfahrungen sammeln		
		<ul> <li>Anschauliches Material f ür die Reflexion</li> </ul>		
<del>+</del>	Gefahr	<ul> <li>Konflikte können entstehen ("das hast Du uns nicht gesagt…")</li> </ul>		
		<ul> <li>Sprecher kann Schuldgefühle entwickeln ("das habe ich nicht gut genug erklärt")</li> </ul>		
<b>~</b>	Kommentar, Tipps	<ul> <li>Die Übung zeigt, wie schnell Missverständnisse entstehen. Zu Beginn ist sich der Sprecher meist sicher, dass die Information eindeutig und klar rüberkommt ("es liegt doch auf der Hand").</li> </ul>		
		<ul> <li>Das künstliche "Sprechverbot" der Zuhörer zeigt, wie wichtig Rückfragen und Rückmeldungen sind ("wie hast Du das gemeint?" "Kannst Du das noch mal erklären"?).</li> </ul>		
		<ul> <li>Gerade Missverständnisse sind wertvolles Material für die Reflexion. Die Sprecher daher von Schuldgefühlen entlasten!</li> </ul>		
?	Impulse für die Reflexion	✓ "Sprecher": Wie ist es ihm in den verschiedenen Runden ergangen?		
		"Zuhörer": wie ist es ihnen in den verschiedenen Runden ergangen?		
		Worin bestanden die Unterschiede und wie haben sie sich ausgewirkt?		
		Inwiefern hat sich das Verhalten wechselseitig beeinflusst? Dein Verhalten das der anderen TN das Verhalten der anderen TN Dein Verhalten		
		✓ Welchen Unterschied haben die Varianten bewirkt?		
		√ Was hat die Aufgabe erschwert?		
		✓ Was hat bei der Aufgabe geholfen?		
		✓ Was kann man daraus f ür die Rolle des Sprechers lemen?		
		✓ Was kann man daraus f ür die Rolle des Zuhörers lernen?		
S	Impulse für den Transfer	Wann, wo kommen ähnliche Situationen/ Verhaltensmuster vor?		
		<ul> <li>Welche Symbole/Metaphem/Analogien lassen sich auf die Realität übertragen?</li> </ul>		
		- Was kann man daraus lemen?		

		Mögliche Antworten: wie schnell Missverständnisse entstehen; die Illusion, dass es "auf der Hand liegt"; die Bedeutung von Rückmeldung/Nachfragen; Vortrag, Meetings; anschauliches Darstellen; eindeutig anweisen (z.B. Fluglotsen, Piloten, Raumfahrt), Risikokommunikation (z.B. Reaktorsicherheit), Präzision, Ergebnis sicherstellen, die verschiedenen Seiten einer Botschaft (Sender – Empfänger)
3	Literatur	Rachow A. (Hg.): Ludus & Co 2004 (Kästchenspiel, K5)
		Brunner A.: Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend lernen? Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten. P-OE 2006, H. 4, S. 110-115
		Brunner A.: Die Kunst des Fragens. Hanser Verlag, München 2007 (Reihe Pocket Power)

Abbildungen 1-3: Stille Post, Zeichnungen Brunner 2008







■ **Dr. Anne Brunner,** Professorin für Schlüsselqualifikationen, Hochschule München, E-Mail: a.brunner@hm.edu

≫.



### Dritte "Job & Master" – Karrieremesse

### Arbeitsmarktchancen für junge Akademiker

86 Hochschulen und Unternehmen aus sieben Ländern haben am 31. Mai auf der dritten "Job & Master" - Karrieremesse über Studienangebote, Arbeitsmarktchancen, Berufseinstieg und Bewerbung informiert. Von 10 bis 17 Uhr nutzten rund 1.900 Studierende und Absolventen das Beratungsangebot im RuhrCongress Bochum. Schirmherr der "Job & Master" 2008 war Prof. Dr. Andreas Pinkwart, Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.

In der Eröffnungstalkrunde berichtete Tenay Urucoglu von Enterprise Rent-A-Car: "Wir bieten Bachelors den Einstieg im Rahmen eines Management-Trainee-Programms. Viele arbeiten schon bei uns im Unternehmen." Studenten, die vor der Wahl ihrer Master-Hochschule stehen, empfahl Beate Ruge von der A.S.I. Wirtschaftsberatung, besonders auf den Aspekt der Internationalität zu achten. Tilman Strobel, Geschäftsführer der veranstaltenden Einstieg GmbH, stellt resümierend fest: "Nie gab es mehr Möglichkeiten seine Karriere zu planen."

Junge Akademiker, die den beruflichen Einstieg suchen, konnten sich bei Personalvertretern und der Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit beraten lassen. Wer ein Master-Studium plant, erhielt Beratung von Vertretern unterschiedlichster Hochschulen:

Vor Ort waren unter anderem die Ruhr-Universität Bochum, die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, die Bauhaus-Universität Weimar, die London Metropolitan University und die design akademie berlin.

Im umfangreichen Begleitprogramm fanden über 30 Vorträge, Talkrunden und Expertensprechstunden statt. Hochschul-, Verbands- und Unternehmensvertreter gaben Tipps zur Karriereplanung und dem Einstieg in den "Arbeitsmarkt Deutschland". Die nächste "Job & Master" findet am 9. Mai 2009 im RuhrCongress Bochum statt.

Aktuelle Informationen zur Messe gibt es telefonisch unter 0221-39809-30 sowie unter www.jobandmaster.de.

Quelle: www.einstieg.com, 02.06.2008

### Forschungsprojekt zu "demographiefester Personalarbeit" abgeschlossen

Unter dem Titel "Optimistisch altern!" hat der Personalwirtschaftsexperte Prof. Dr. Manfred Becker von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Forschungsergebnisse zu "demographiefester Personalarbeit für altersgemischte Belegschaften" vorgelegt. Demnach ist eine Neubewertung des Alters-Defizit-Modells nötig. Die Erkenntnisse stützen die These, dass ältere und jüngere Mitarbeiter ihren spezifischen Stärken entsprechend eingesetzt werden müssen.

Aufgrund der raschen Alterung der Gesellschaft wird Unternehmen künftig eine geringere Zahl an Arbeitskräften zur Verfügung stehen, die Bedeutung älterer Arbeitnehmer wächst somit. Oftmals lassen Unternehmen bislang ökonomisches Potenzial ungenutzt, indem sie keine Arbeitnehmer über 50 Jahre mehr beschäftigen.

Vor diesem Hintergrund wurde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg das empirische Forschungsprojekt "Age Diversity Management" durchgeführt.

Das Projekt stand unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Becker, Inhaber des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre - Organisation und Personalwirtschaft. Gefördert wurde es von der Deutschen Post Stiftung.

Die Forscher untersuchten deutsche Unternehmen aller Branchen vor allem im Hinblick auf zwei Fragen:

- Unterscheiden sich jüngere von älteren Mitarbeitern signifikant in der Ausprägung ihrer Handlungskompetenz?
- Zeigen altersheterogene Gruppen im Vergleich zu homogenen Gruppen signifikante Unterschiede in diesem Punkt?

Im Ergebnis zeigte sich: Problemlösungsfähigkeit, Gedächtnisleistung und Kreativität lassen im Alter in der Tat

nach, das gilt für einzelne Mitarbeiter wie für Gruppen von Mitarbeitern. Allerdings löst eine Gruppe, die aus jungen und alten Mitarbeitern besteht, ihre Aufgaben besser als eine, in der Ältere unter sich bleiben.

Weitere interessante Ergebnisse: Jüngere und ältere Arbeitnehmer streben in gleichem Maße nach Leistung und Selbstverwirklichung. Ältere Arbeitnehmer versuchen, Stress präventiv entgegenzutreten. In Stresssituationen greifen sie eher als ihre jungen Kollegen zu strategischer Planung und problemorientierten Verfahren der Stressbewältigung.

Festzustellen waren also signifikante Unterschiede in der Ausprägung der Handlungskompetenz. "Die Befunde zur eingeschränkten Problemlösefähigkeit, Kreativität und Gedächtnisleistung mit zunehmendem Alter stellen aber keinen Grund zur Besorgnis über die Fähigkeiten und Fertigkeiten älterer Mitarbeiter dar. Leistungen werden generell unabhängig vom Alter erbracht, jedoch verändern sich Lern- und Wahrnehmungsprozesse mit zunehmendem Lebensalter", erläutert Professor Becker.

"Beispielsweise benötigen ältere Mitarbeiter mehr Zeit zum Lernen, ihre Lernmotivation ist aber nachweislich mit dem Alter stark erhöht. Das heißt, sie wollen und sie können lernen."

Von einer abnehmenden Leistungsmotivation mit zunehmendem Alter könne vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zudem nicht länger ausgegangen werden.

"Handlungskompetenzen nehmen nicht ab, sie ändern sich", sagt Becker, der den Unternehmen zu entsprechenden Personalentwicklungsmaßnahmen rät.

"Durch lebenslanges Lernen, die Integration aller Altersgruppen in die betriebliche Weiterbildung und die Stärkung des Selbstbewusstseins Älterer durch adäquate Lei-

P-OE Meldungen

stungsanforderungen lässt sich die Alterung der Belegschaft für die Unternehmen positiv wenden."

Für die Beschäftigung älterer Mitarbeiter seien neue Beschäftigungsformen wie Zeitarbeit, Karrieren auf Zeit, die Tätigkeit als Seniorenberater, projektorientierter Ausstieg, Fach- und Projektkarrieren und die Einbindung in Work-Life-Balance-Maßnahmen vorzusehen.

Der Weiterbildungsabstinenz Älterer könne durch die Anpassung von Weiterbildungsmaßnahmen an die Lernbedürfnisse und -gewohnheiten älterer Mitarbeiter, eine lernförderliche Arbeitsgestaltung sowie durch die Reduktion alterskritischer Anforderungen entgegengewirkt werden.



Becker, M./Labucay, I./Kownatka, C. (2008):

Optimistisch altern. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde demographiefester Personalarbeit für altersgemischte Belegschaften.

Rainer Hampp Verlag, München/Mering, 2008, 158 Seiten

ISBN: 978-3-86618-241-7, Preis: 22,80 Euro

Die Autoren:

Prof. Dr. Manfred Becker,

Inhaber des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre - Organisation und Personalwirtschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dipl.-Kfm. Inéz Labucay,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl und Doktorandin bei Professor Becker

Dipl.-Psych. Cindy Kownatka, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Manfred Becker

E-Mail: manfred.becker@wiwi.uni-halle.de

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Manfred Becker,

E-Mail: manfred.becker@wiwi.uni-halle.de

Ouelle:

http://idw-online.de/pages/de/news262794,

Öffentlichkeitsarbeit Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 30.05.2008

# Anzeigenannahme für die Zeitschrift "Personal- und Organisationsentwicklung"

Die Anzeigenpreise:

auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige:

JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt:

K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de



### 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

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

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

Fo

**HSW** 

HM

### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008 Forschungsförderung

### Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek, Generalsekretärin der Deutschen Forschungsgemeinschaft

# Forschungsentwicklung/-politik/-strategie

Wilhelm Krull
Encouraging Change.
The Role of Private Foundations in
Innovation Processes.

Bernd Ebersold

Wissenschaftsimmanente Herausforderungen annehmen - Ziele weiter stecken. Private Wissenschaftsförderung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg
Wissenschaftler als Brückenbauer:
Die Zusammenarbeit zwischen
Deutschland und Israel in der

**Forschung** 

#### Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio, Michael Scheuermann: Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter-

und transdiziplinärer Projekte.

(Ludwig Huber)

### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 2/2008 Effektive Aufwertung der Lehre? – Einheit, aber nicht Balance von

### HSW-Gespräche

Forschung und Lehre?

Droht die Aufwertung der Lehre durch Erhöhung des Lehrdeputats? Interview mit Prof. Strohschneider

### Hochschulentwicklung/-politik

Kathrin Futter & Peter Tremp Wie wird gute Lehre "angereizt"? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten

Gunter Dueck
Didaktik für Profs und
Mathetik für Studis!

#### Hochschulforschung

Gerhard Reichmann
Welche Kompetenzen sollten gute
Universitätslehrer aus der Sicht von
Studierenden aufweisen?
Ergebnisse einer Conjointanalyse

### Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Simon Engels &
Christian M. Hülsbusch
Vermitteln und Lernen von
chemischen Inhalten
Hochschuldidaktische Veränderungen
im Rahmen der Veranstaltung
"Chemisches Praktikum für Studierende der Biologie und Medizin"

### Hochschulmanagement

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

HM 1/2008

Kontextbedingungen erfolgreicher Forschung: Verwertbarkeit, Förderung, Informations- und Leitungsmanagement

### Kontextbedingungen erfolgreicher Forschung

Holger Braun-Thürmann
Die Ökonomie der Wissenschaft und
die Möglichkeiten ihrer Verwertung

Thomas Heinze

Förderliche Kontextbedingungen für kreative Forschung. Ergebnisse einer empirischen Studie

#### Arne Pilniok

Auf dem Weg zu einem europäischen Forschungsförderverbund? Zur Governance der Vergemeinschaftung der Forschungsförderung

# Interne Steuerung von Hochschulen

Heide Klug

Herausforderungen an das Informationsmanagement einer Hochschule

#### Otto Hüther

Starke Dekane – Schwache Professoren? Vergleich und Analyse der deutschen Landeshochschulgesetze

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

### "Das Hochschulwesen"

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

### IVI

### **ZBS**

# QiW

### Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

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

IVI 4/2007 Kultur und Diversity

# Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung

Peter Döge

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

Birgit Behrensen

Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen

Nicholas Walters

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

### 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

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Evaluation aus vier Perspektiven Die Lehrveranstaltungseinheit
"Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen" auf dem Prüfstand (Teil 2)

### Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2008 Good Practice-Modelle Psychologischer Beratung von Studierenden

### Beratungsentwicklung/-politik

Anastasia Kalantzi-Azizi Die kognitive Verhaltenstherapie – ein Good Practice Modell für die Psychologische Beratung von Studie-

Michael Weegen

renden

Der Teilarbeitsmarkt Schule im Umbruch - Konsequenzen für die Beratung

Fragen der ZBS an Alfred Töpper, Stiftung Warentest, zu "Studienberatung auf dem Prüfstand"

### Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Anastasia Sofianopoulou & Diana Harila

Die Anwendung des kognitiven verhaltenstherapeutischen Modells in der Psychologischen Beratung von Studierenden an der Universität Athen: Ein Fallbeispiel

Edith Püschel

Blended Guidance in der Prüfungsphase: Netzwerk Studienabschluss

### Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2008 Systemakkreditierung und Qualitätsmanagement an Hochschulen

Qualitätsentwicklung, -politik

Sabine Fähndrich

Systemakkreditierung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz - Stand des Modellprojektes

Johann Janssen & Elke Sass Strategisches prozessorientiertes Qualitätsmanagement an der Hochschule (Fuldaer Modell)

Sandra Mittag & Hans-Dieter Daniel

Qualitätsmanagement an Hochschulen

Peer Pasternack & Michael Hölscher Mehr Quality wagen Internes Qualitätsmanagement an österreichischen Fachhochschulen

### 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 der "QiW" Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten:

- "P-OE-Forschung", "Personal- und Organisationsentwicklung/-politik"
- "Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- "Rezensionen", "Tagungsberichte", "Interviews" oder im besonders streitfreudigen "Meinungsforum". Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

### 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

### David Baume Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008, 24 Seiten, 3,00 Euro



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