

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Personalentwicklung für die Lehre

- Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE)
 - Professionelle Tutorenausbilder - eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder
 - Beyond teacher accreditation
- Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationsübungen – der Praxistest
 - Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 4

4 | 2007

Herausgeberkreis

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

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

Diethard Kuhne, Dr., Geschäftsführer der Landeskongress der Personalräte wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigter, Düsseldorf

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)

Christina Reinhardt, Dr., Leiterin der Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung (IFB), Ruhr-Universität Bochum

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Universität Bergen (Norwegen), Honorarprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslavl/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 beigelegten 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, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschultemen
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:

11.03.2008

Grafik:

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

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement: 49 Euro/76 SFR, zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 12.50 Euro/19.50 SFR, zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.

Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/faxformular.pdf.

Das Jahresabonnement

verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

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

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber/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 beigelegt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung der Verfasser/innen gestattet.

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

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

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage www.universitaetsverlagwebler.de.

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Editorial

85

Personal- und Organisations- entwicklung/-politik

Nicole Auferkorte-Michaelis & David Wirth
Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personal-
entwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm
an der Universität Duisburg-Essen (UDE)

86

Wolff-Dietrich Webler
Professionelle Tutorenausbilder -
eine neue Personalkategorie?
Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung
professioneller Tutorenausbilder

89

David Baume
Beyond teacher accreditation

97

Helmut Ertel & Andrea Ender
Aktivierung und Beteiligung der Lernenden
in Präsentationsübungen – der Praxistest

100

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games –
Schlüsselkompetenzen spielend üben.
Spiele für Seminar und Übung - Folge 4

106

Meldungen

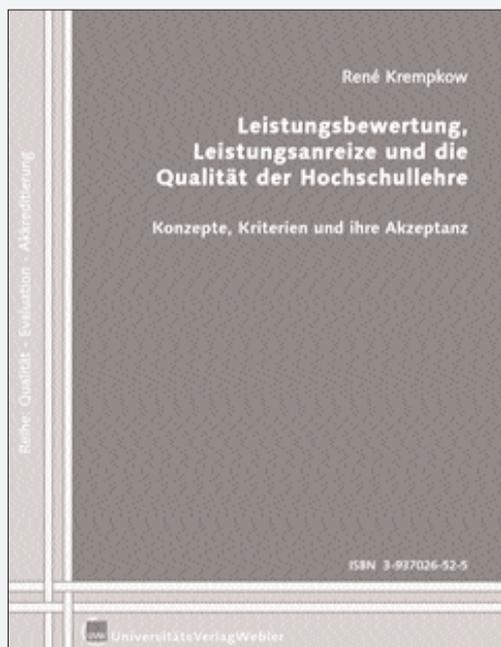
111

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

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



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

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.

Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

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

Sehr geehrte Abonentin, sehr geehrter Abonnent der Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung“,

bei Einführung der von Ihnen abonnierten Zeitschrift im vorigen Jahr wurden wir von allen Seiten gewarnt: Bei ständig sinkenden Bibliotheksetats (bzw. steigenden Preisen vor allem der internationalen Zeitschriften) wurden uns nur geringe Chancen eingeräumt, eine neue Fachzeitschrift zu plazieren. Daher haben wir den Einführungspreis mit 49 Euro für ein Jahres-Abonnement (4 Hefte) so hart kalkuliert, dass mit dieser Summe mehr (oder weniger) kein Etat eines Fachbereiches oder einer Bibliothek zu sanieren war.

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

Verglichen mit anderen Zeitschriften, sind das immer noch sehr geringe Beträge. Die Vorteile der Mehrfach-Abonnements unserer Zeitschriften (diese plus ihre Schwesterzeitschriften) bleiben auf Basis der neuen Preise bestehen. Wir hoffen, sie nun einige Zeit stabil halten zu können.

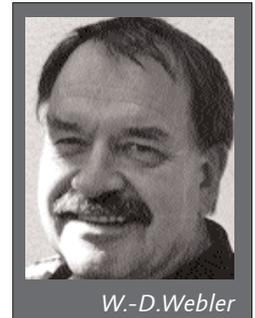
Wir bitten Sie um Verständnis und verbleiben mit freundlichen Grüßen
 Ihr UniversitätsVerlagWebler

Themenschwerpunktheft sind attraktiv für die Leserinnen und Leser. Aufmerksamkeit und Interesse werden gebündelt. Oft ergeben sich solche Schwerpunkte nicht aus bereits vorliegenden Beiträgen. Die dann angesprochenen Autor/innen sind zwar in dem Thema besonders ausgewiesen, oft aber überlastet und vielen unwägbar Faktoren ausgesetzt. Wenn Beiträge sich verspäten oder gar ausfallen, gelingt es kaum, Hefte pünktlich abzuschließen. Alle Herausgeber/innen von Sammelbänden kennen das Problem. Dieses Mal hat es Heft 4-2007 getroffen. So bleibt uns für dieses Heft nur, Sie um Nachsicht zu bitten und Ihnen eine anregende, wenn auch verspätete Lektüre zu wünschen. Lohnend sind die Aufsätze allemal. Im übrigen arbeiten wir an dem Problem.

Nicole Auferkorte-Michaelis & David Wirth erinnern in ihrem Beitrag **Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen - das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE)** an die Entwicklung hochschuldidaktischer Angebote in der Bundesrepublik, grenzen den Gegenstand ab und stellen die Verbindung zwischen individuellem Interesse an persönlicher Qualifizierung für die Lehre und personalentwickelnden Interessen der Hochschule her. Auf diesem Hintergrund hat das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen sein hochschuldidaktisches Angebot in eine personalentwickelnde Perspektive der Hochschule eingebettet. Umriss und inhaltliches Profil dieses mit den Rahmenempfehlungen der AHD und den landesspezifischen Themenvereinbarungen abgestimmten Programms werden vorgestellt. **Seite 86**

Die Betreuung der Studierenden in Tutorien war schon lange relativ erfolgreich. Die Umstellung des Studiensystems auf Bachelor-/Master hat unerwartet den Betreuungsbedarf der Studierenden dauerhaft erheblich erweitert, die Einführung der Studiengebühren hat die intensivere Betreuung finanzierbar gemacht. Angesichts der Ausdehnung des Tutoreneinsatzes war es eine Frage der Zeit, bis sich eine Hochschule entschließen würde, die Tutoren besser auf ihre Aufgaben vorzubereiten - und, da dies eine Daueraufgabe ist, professionelle Tutorenausbilder als neue Gruppe heran zu bilden. Die Universität Kassel hat dies in Kooperation mit *Wolff-Dietrich Webler* getan. Dieser hat ein kompetenzorientiertes Curriculum von 190 Kontaktstunden entwickelt und insgesamt 20 professionelle Tutorenausbilder herangebildet. Konzept und Erfahrungen werden in **Professionelle Tutorenausbilder - eine neue Personalkategorie?** vorgestellt. **Seite 89**

David Baume diskutiert zu Beginn seines Artikels **Beyond teacher accreditation**, ob „Hochschullehrer“ eine Profession sei - oder ob dies nur auf den Forscher zutrifft. Professionen (und andere Berufsgruppen) haben auch einen Ehren- bzw. Verhaltenskodex, entweder kurz, wie der Hippokratische Eid der Ärzte oder von größerem Umfang, bis



W.-D. Webler

hin zu einem Rahmen professioneller Standards. Dieser Rahmen - für die Hochschullehre erst einmal formuliert - kann sowohl für die selbst gesteuerte Entwicklung der Lehrenden Orientierung geben, als auch als Grundlage von Auswahl- und Einstellungsverfahren dienen. Der Autor gibt dafür ein Beispiel. Fakultätstage könnten an einer Hochschulfachdidaktik mitwirken oder die einzelnen Hochschulen könnten Charakteristiken von Lehre und Studium an diesem Ort herausarbeiten und ihren Lehrenden als Marke mitgeben („Harvard Case Study Method“/„The Aalborg PBL-Model“). Derartige Einigungen sind auch auf Fachbereichs- und Studiengangsebene denkbar; in der Förderung und Moderation solcher Klärungsprozesse kommt den Hochschulberatern eine wesentliche Rolle zu. Mit der Formulierung solcher Standards werden weitere Stufen in der Professionalisierung des Lehrens an Hochschulen eingeleitet. Das Ziel bleibt gleich: Förderung studentischen Lernens. **Seite 97**

Aktives Lernen und Rückmeldungen über den erreichten Lernerfolg befördern weiteren Lernerfolg. *Helmut Ertel & Andrea Ender* resümieren in ihrem Aufsatz **Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationsübungen - der Praxistest** noch einmal die Gründe für diesen Zusammenhang. Die Wirkung wird noch gesteigert, wenn die mitlernenden Peers in den Prozess einbezogen werden. Der Artikel bietet praktische, positive Erfahrungen, wirbt aber nicht nur für den Einsatz dieser Methode in der hochschuldidaktischen Weiterbildung, sondern auch im BA-Studium. Er zeigt detailliert den methodischen Einsatz in Seminaren und wertet die Erfahrungen aus. Angesichts der Inflation von Modulprüfungen erscheint es der P-OE notwendig, lernprozessbegleitende Varianten des „Assessment“ publik zu machen. **Seite 100**

Anne Brunner stellt in den **Team Games - Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung** - die 4. Folge vor, mit der Moderator/innen ihr individuelles Methodenrepertoire erweitern können. **Seite 106**

W.W.

Nicole Auferkorte-Michaelis & David Wirth

Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE)



Nicole Auferkorte-Michaelis



David Wirth

Hochschulen sind auf ausgezeichnet qualifiziertes Personal angewiesen. Deshalb betreibt eine moderne Universität als Organisation Personalentwicklung. Einen Baustein der universitären Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal stellt die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung dar. Im folgenden Artikel erfahren Sie, wie hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen verankert ist. Der deutsche Hochschulraum befindet sich derzeit in einem grundlegenden Wandel: die Hochschulen werden zunehmend autonomer und stehen in größer werdendem Wettbewerb zueinander. Sie müssen sich regional, landes- und bundesweit sowie international behaupten. Um das Potential einer Hochschule nutzen zu können, müssen in diesem Wandlungsprozess vorhandene Strukturen und Traditionen beachtet und mit Neuem in Einklang gebracht und weiterentwickelt werden. Neben den wirtschaftlichen – die Hochschule erhält mit dem Entlassen in die Autonomie auch (eine) neue wirtschaftliche Organisationsform(en) – und rechtlichen Konsequenzen sind die Hochschulen aufgefordert, sich im Innern zu verändern. Die Umstrukturierungen implizieren, dass sich eine Hochschule als eine zusammenhängende Organisation begreift, in der Verwaltungseinheiten und wissenschaftliche Erkenntnisproduktion an einem gemeinsamen Leitbild arbeiten. Dazu ist es notwendig, dass sich alle beteiligten Akteursgruppen und ihre einzelnen Mitglieder über ihre Aufgaben und Funktionen hinaus mit der Organisation insgesamt identifizieren. Die Organisation Hochschule trägt dabei mit Sorge für die Identifikation ihrer Mitglieder. Personalentwicklungsmaßnahmen können zu dieser Form von Organisationsentwicklung beitragen.

1. Der Durchlauferhitzer – Die Qualifikation von Wissenschaftler/innen als Hochschulpersonal für die Lehre

Als lernende Organisation ist jede Hochschule in allen Arbeitsbereichen auf ausgezeichnet qualifiziertes Personal angewiesen (vgl. Pellert 1999), um ihre Zukunft erfolgreich gestalten zu können. Eine Aufgabe der Organisation Hochschule ist es deshalb, spezialisierte Personalentwicklungsbausteine für unterschiedliche Funktionen und Aufgaben bereit zu stellen, da für die individuelle Kompetenzentwicklung des Personals eigenes Erfahrungswissen wichtig, aber

nicht ausreichend ist. Das gilt insbesondere für Bereiche, in denen eine Ausbildung oder Qualifizierung nicht vorausgesetzt werden kann.

Wissenschaftler/innen bilden als Teil des universitären Personals eine spezifische Zielgruppe mit differenzierten Anforderungen und Aufgaben (je nach Beschäftigungsart und Organisationseinheit). Aus der Perspektive der Personalentwicklung kann die außerfachliche Qualifizierung von wissenschaftlichem Personal, das nicht dauerhaft an die jeweilige Universität gebunden ist, als Durchlauferhitzer betrachtet werden. Wissenschaftliches Personal wechselt üblicherweise in der beruflichen Laufbahn mehrfach die Hochschule. Qualifikationen, die dabei an einer Hochschule erworben wurden, kommen in vollem Umfang möglicherweise erst einer anderen Hochschule zugute. Dieser Blick ist jedoch zu kurzfristig. Wie auch die erworbenen fachwissenschaftlichen Qualifikationen kann die Qualifizierungsleistung einer Hochschule für ihr Personal zu einem Aushängeschild werden (im Sinne einer nebenfachlichen Profilbildung), und in Studium und Lehre nutzt die Qualifizierung des eigenen Personals unmittelbar auch der eigenen Hochschule und den an ihr Lehrenden und Studierenden.

Unter den Anforderungen der Hochschulreformen haben sich die Sicht auf und die Bedeutung von Studium und Lehre verändert. An die Lehre werden neue Anforderungen gestellt. Nicht zuletzt werben Hochschulen mit einem besonders gelungenen Lehrangebot und erwarten Studierende, zum Teil bedingt durch die von ihnen zusätzlich geleisteten Studienbeiträge, dass die Lehre nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht verbessert wird. Lehraufgaben sind ein Bereich, für den in einigen Fällen eine fachliche Qualifizierung durch ein entsprechendes Studium gewährleistet werden kann. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die benötigt werden, um Studierende beim Erwerb von Fachwissen (neben den anderen Bestandteilen des Studiums) zu unterstützen, sind aber nicht automatisch Bestandteil einer fachlichen Qualifikation. Da vielfältige Erwartungen an eine akademische Ausbildung gestellt werden, muss gefragt werden, welches Profil lehrendes Personal mitbringen und/ oder entwickeln sollte, um studentisches Lernen durch Lehren effektiver zu gestalten. Fachliche und wissenschaftliche Kompetenzen alleine reichen nicht aus - die Lehrenden benötigen darüber hinaus fachübergreifende Kompetenzen (vgl. Auferkorte-Michaelis/Ladwig/Wirth 2007). Ausgehend von der Prämisse, dass Kom-

petenzen lern- und trainierbar sind, da es sich um Handlungsfähigkeit(en) handelt, die dem Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet werden können (vgl. Hinsch/ Pfungsten 1998), gewinnen hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote zunehmend an Bedeutung (vgl. HRK 2007).

Hochschuldidaktik versteht sich als „Analyse des Lehrens und Lernens, die die Hochschulausbildung in ihren sozio-ökonomischen, institutionellen, interaktionellen und individuellen Zusammenhängen begreift“ (Webler/Wildt 1979, S. 3). Sie wird in der Bundesrepublik von hochschuldidaktischen Zentren und Arbeitsstellen an Universitäten und Fachhochschulen, in Abteilungen von Weiterbildungseinrichtungen, einzelnen Projekten und Programmen, in Netzwerken und von einzelnen Wissenschaftler/innen als Haupt- oder Nebenaufgabe betrieben.

Seit einer „pragmatische[n] Wende“ (Metz-Göckel 1999, S. 261), die von Modellversuchen wie „Lehrende lernen das Lehren“ an der Ruhr-Universität Bochum (Ewald/Figge 1978) eingeleitet wurde, konzentrieren sich die Angebote der Hochschuldidaktik auf eine systematische Qualifizierung von Lehrenden mit dem Ziel, Lehre und Studium an den Hochschulen zu verbessern.

Damit begann die Entwicklung eines Kerncurriculums für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in der Bundesrepublik (vgl. Dany 2007, Metz-Göckel 1999). Seitdem sind Weiterbildungs- und Beratungsangebote ein Hauptaufgabenbereich in der institutionalisierten Hochschuldidaktik. Mit der Systematisierung hochschuldidaktischer Angebote zu Weiterbildungsprogrammen für die akademische Lehrtätigkeit liefert die Hochschuldidaktik einen Baustein für die akademische Personalentwicklung an Hochschulen (Webler 1993).

Im internationalen Vergleich erfolgte die Verknüpfung von Hochschuldidaktik und Personalentwicklung in der Bundesrepublik spät. Berendt verweist darauf, dass „in den angelsächsischen, skandinavischen und sozialistischen Ländern die pädagogische Aus- und Fortbildung der Hochschullehrer (faculty development) oder darüber hinaus des Hochschulpersonals überhaupt (staff development) eine bereits Jahrzehnte alte und entsprechend reicher entwickelte Tradition“ aufweist (Berendt 1993, S. 521).

Einen weiteren Professionalisierungsschub erhielt die Weiterbildung von Lehrenden mit den neueren europäischen Reformbestrebungen: hochschuldidaktische Qualifizierung setzt zu Beginn der Lehrtätigkeit ein und erhält Ausbildungscharakter.

Professionalisierte Lehrkompetenz wird für die Berufungsfähigkeit vorausgesetzt. Immer mehr Hochschulen bieten deshalb wie jüngst z.B. die Leuphana Universität Lüneburg spezielle hochschuldidaktische Programme für Nachwuchswissenschaftler/innen an oder integrieren hochschuldidaktische Bausteine in ihr Personalentwicklungsprogramm, wie z.B. die Ruhruniversität Bochum, an der die Hochschuldidaktik in eine Organisationseinheit für Interne Fortbildung und Beratung integriert wurde.

2. Das hochschuldidaktische Programm der Universität Duisburg-Essen

An der Universität Duisburg-Essen ist die Hochschuldidaktik als ein Geschäftsbereich im Zentrum für Hochschul- und

Qualitätsentwicklung verankert. Das hochschuldidaktische Programm bietet lehrenden Wissenschaftler/innen umfassende Qualifizierungsmöglichkeiten zur eigenen Kompetenzentwicklung an und unterstützt sie darin, ihre Lehr- und Beratungskompetenz zu professionalisieren. Das Aus- und Weiterbildungsprogramm als ein Teilbereich des hochschuldidaktischen Programms umfasst zwei Arbeitsschwerpunkte:

1. Hochschuldidaktische Angebote für lehrende Wissenschaftler/innen

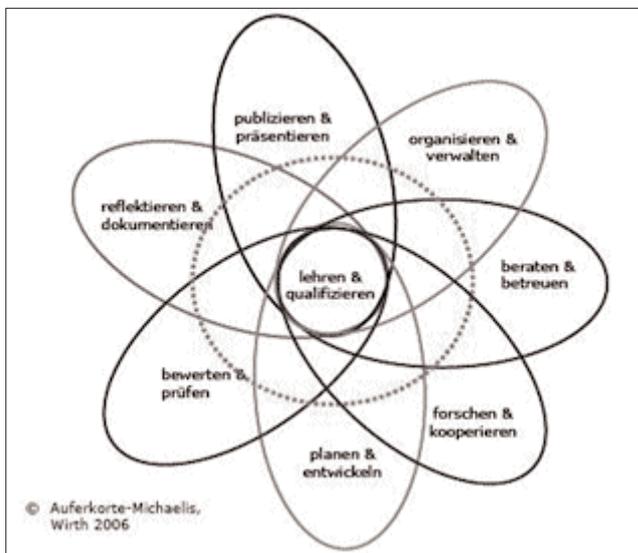
- Modularisiertes Weiterbildungsprogramm: Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule (fachübergreifend und fachspezifisch in Kooperation mit der Medizinischen Fakultät) (NRW-Zertifikat),
- themenspezifische Einzelveranstaltungen,
- Beratung und Coaching von Lehrenden, Arbeitsgruppen, Fachbereichen und Gremien.

2. Tutorienprogramm

Ausbildung von Studierenden für die Tutorienarbeit (Tutorien-Zertifikat, ECTS-kompatibel) sowie Beratung und Fortbildung von Multiplikator/innen in den Fachbereichen.

Aus hochschuldidaktischer Sicht bildet das „Lehren und das Sich-und-andere-qualifizieren“ den Mittelpunkt wissenschaftlichen Arbeitens an Hochschulen. Zu den weiteren Aufgabenfeldern gehören das „Publizieren und Präsentieren“, das „Organisieren und Verwalten“, das „Beraten und Betreuen“, das „Forschen und Kooperieren“, das „Planen und Entwickeln“, das „Bewerten und Prüfen“ und das „Reflektieren und Dokumentieren“ (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Berufsbild der Lehrenden an Universitäten aus hochschuldidaktischer Sicht



Gute Lehre wird von den Lehrenden und Lernenden als wechselseitiger Prozess gestaltet, der reflektiert und vorbereitet werden muss. Unter Lehrkompetenz ist „eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung“ zu verstehen (Webler 2003, S. 55). Um kompetent zu lehren, sind nach Brunner (1998) drei Dimensionen des Lehrverhaltens zu beachten:

- persönlicher Umgang der Lehrenden mit Studierenden,
- Organisation von Lehrveranstaltungen,
- Anregung und Phantasieerhaltung im Lehrverhalten.

Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, die Konstruktion von Wissen bei den Lernenden zu fördern und den Bezug von Wissen und Handeln herzustellen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995). Kompetent lehren bedeutet Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernende kontextgebunden, aktiv, situiert und prozessorientiert Wissen erwerben, anwenden und erweitern können. Dabei wird nicht auf instruktionale Elemente verzichtet (vgl. Reinmann/Mandl 2006).

Ziel der hochschuldidaktischen Programme an der UDE ist es, Kompetenzen zu fördern, die Lehrende in der Hochschule zur professionellen Ausgestaltung ihrer Aufgabenbereiche benötigen. Im modularisierten Weiterbildungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz“ kann ein Zertifikat erworben werden, das dem Nachweis der pädagogischen Eignung für die Einstellung als Hochschullehrer/in nach Hochschulfreiheitsgesetz NW Art. 1, §36 (1) Abs. 2 dient. Das Programm ist curricular zwischen den Einrichtungen der Universitäts-Allianz Metropole Ruhr (UAMR) und mit dem Netzwerk Hochschuldidaktik an Universitäten NRW abgestimmt. Es orientiert sich an den Leitlinien der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), zukünftig Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD), und entspricht nationalen und internationalen Standards. Das Zertifikat Professionelle Lehrkompetenz umfasst drei Module mit insgesamt 200-240 Arbeitseinheiten. Ingeborg Stahr konzipierte für Duisburg-Essen eine modularisierte Struktur des Zertifikatsprogramms, die Workshops, Präsentationen eigener Lehre, Hospitationen und Dokumentationen beinhaltet (vgl. Stahr 2006). Sie wird seit 2005 kontinuierlich weiterentwickelt und aktuellen Bedingungen des Lehrens und Lernens angepasst:

a) Basismodul „Lehren und Lernen an der Hochschule“

Themen: Lehrvorträge gestalten und präsentieren, Lehrgespräche und Lernprozesse moderieren, Lehrveranstaltungen planen und durchführen, Feedback geben und nehmen, Studierende aktivieren und unterstützen,

b) Erweiterungsmodul „Interaktionsmuster in Lehr-/Lernprozessen“

Themen: Gruppendynamik im Lehralltag, beraten, bewerten, prüfen und miteinander reden, Kommunikation in face-to-face-Interaktionen,

c) Vertiefungsmodul „Lehrprojekte und Lehrportfolio“

Themen: Reflexion des eigenen Lehrkonzepts, Lehren und Lernen in modularisierten Studienstrukturen, projektorientiertes Arbeiten/Lehrprojekte, Dokumentation der eigenen Lehrkompetenz, Erstellen eines Lehrportfolios.

Aufbauend auf das Zertifikatsprogramm werden themenspezifische Einzelveranstaltungen angeboten. Das Programm wird in dieser Form an der UDE gut angenommen. In den letzten Semestern sind die Teilnehmendenzahlen stetig gestiegen. Die an dem Programm Teilnehmenden, vornehmlich Einsteiger/innen in die Hochschullehre und junge Wissenschaftler/innen, betrachten die Professionalisierung ihrer Lehrkompetenz als Entwicklungsaufgabe auf dem Weg zur Professur. Um die Qualität des hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsprogramms an der UDE zu sichern, betreibt der Geschäftsbereich Hochschuldidaktik ein datenbasiertes Self-Monitoring. Es besteht aus einer Teilnehmendenzahlstatistik, der Workshopkritik durch die Teilnehmenden, die mit einem teilstandardisierten Fragebogen

erhoben wird, und der Auswertung der Teilnehmendendokumentationen sowie der kollegialen Hospitationen.

Hochschuldidaktische Weiterbildung stellt einen Baustein der Personalentwicklung wissenschaftlichen Personals an Hochschulen dar. Hochschuldidaktik jedoch ist mehr als Personalentwicklung. Auch an der Universität Duisburg-Essen ist Hochschuldidaktik mehr als Personalentwicklung: Sie vernetzt in und mit ihren Innovationsprojekten und Weiterbildungsangeboten wissenschaftliche Mitarbeiter/innen über Fachbereiche hinaus und trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmer/innen an hochschuldidaktischen Programmen mit ihrem Fach, den Fachbereichen und der Universität identifizieren und ihr gleichzeitig ein einzigartiges Lehr-/Lernprofil geben.

Literaturverzeichnis

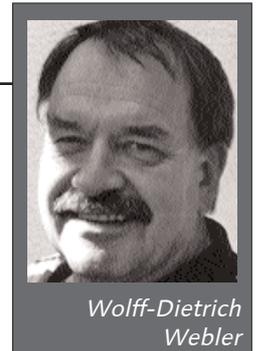
- Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Wirth, D. (2007): Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre. In: Kompetenzentwicklung an Hochschulen. Journal Hochschuldidaktik, Jg. 18/H. 2, S. 4-6.
- Berendt, B. (1993): Hochschullehrerfortbildung. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. 2. Aufl. Stuttgart (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10), S. 521-524.
- Brunner, E. J. (1998): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, S. 278-287.
- Dany, S. (2007): Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag. Münster (Bildung - Hochschule - Innovation, Bd. 4).
- Ewald, G./Figge, U.L. (Hg.) (1978): Lehrende lernen das Lehren. Zur pädagogischen Ausbildung von Hochschullehrern. Hamburg (Hochschuldidaktische Materialien, Bd. 66).
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, S. 867-888.
- Hinsch, R./Pfungsten, U. (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). 3. überarb. Aufl. Weinheim.
- HRK (Hg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 5).
- Metz-Göckel, S. (1999): Hochschuldidaktik. In: Reinhold G./Pollak, G./Heim, H. (Hg.): Pädagogik-Lexikon München/Wien, S. 258-264.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Wiedenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 613-658.
- Stahr, I. (2006): Professionalisierung der Lehrkompetenz. Das modularisierte Weiterbildungsprogramm mit Zertifikatsabschluss an der Universität Duisburg-Essen. In: Behrendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- Webler, W.-D. (1993): Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: Das Hochschulwesen. Jg. 41/H. 3, S. 119-144.
- Webler, W.-D. (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: Welbers, U. (Hg.) (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationsformen. Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 110), S. 53-82.
- Webler, W.-D./Wildt, J. (Hg.) (1979): Wissenschaft, Studium, Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsfor-schung und Studienreform. Hamburg (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 52).

■ **Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis**, wiss. Mitarbeiterin, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Geschäftsbereich Hochschuldidaktik, Universität Duisburg-Essen,

E-Mail: nicole.auferkorte-michaelis@uni-due.de

■ **David Wirth**, M.A., wiss. Mitarbeiter, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Geschäftsbereich Hochschuldidaktik, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: david.wirth@uni-due.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Professionelle Tutorenausbilder - eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder

Der Einsatz studentischer Tutoren ist zwar schon lange ein erfolgreiches Mittel zur Verbesserung der Lehre. Aber seit der Einführung der gestuften Studiengänge im Bologna-Prozess haben die Studierenden einen vielfachen Orientierungs-, Begleit- und Vertiefungsbedarf, weil die Zahl der Studienvorschriften und die Verdichtung des Stoffes größer geworden sind. Damit sind die Aufgaben der Tutor/innen nach Umfang und Niveau gestiegen. Auch hat die Fluktuation unter den Tutor/innen zugenommen, weil sie auch im eigenen Studium unter höherem Zeitdruck stehen. Um dauerhaft ausreichend qualifizierte Tutor/innen zur Verfügung zu haben, müssen also kontinuierlich Tutor/innen ausgebildet werden. Da lag es irgendwann nahe, dafür professionelle Tutorenausbilder heran zu bilden, die diese Aufgabe auf hohem Niveau übernehmen können. Die Universität Kassel hat diesen Schritt getan und im Zuge eigener Personalentwicklung 20 wissenschaftliche Mitarbeiter durch den Autor zu professionellen Tutorenausbildern heranbilden lassen.

1. Ausgangslage

Unter Tutorien werden in diesem Text Lerngruppen unter der Anleitung von Studierenden in höheren Semestern verstanden. Die Tutoren sind für diese Tätigkeit ausgebildet und werden in ihrer Tätigkeit betreut. Sie erhalten ein Honorar (Credits, Geld).

Um die Bedeutung der Einführung professioneller Tutorenausbilder, das Profil der Anforderungen an deren Kompetenz und das Volumen ihrer Aufgaben einschätzen zu können, wird im folgenden Text zunächst auf die Notwendigkeit und Vielfalt von Tutorien eingegangen, um dann zur Vorbereitung der Tutorenausbilder selbst zu gelangen.

Tutorien werden seit langem als Mittel der Betreuung von Studierenden eingesetzt. Manche Fachbereiche werben dazu höhersemestrige Studierende an, die sich dann - allein auf sich gestellt - mit der Betreuungsaufgabe auseinandersetzen müssen. Solche Tutoren haben typische, über die Fächer hinweg ähnliche Schwierigkeiten, die aus den nicht fachbezogenen Anforderungen der Kleingruppenarbeit (Gruppendynamik) und sonstigen Schwierigkeiten der Studierenden entstehen, für die sie Hilfe im Tutorium suchen. Einzelne Fachbereiche haben für den Einsatz jedoch regel-

rechte Tutorienkonzepte entwickelt, die eine Ausbildung der Tutoren einschließen.

Die Ausgangslage sieht also weiterhin so aus, dass einige Fachbereiche gar nichts unternehmen, einige Fachbereiche Tutoren unvorbereitet einsetzen („Wer ein Fachstudium absolviert hat, ist auch in der Lage, Studierende in deren Fachstudium anzuleiten und zu unterstützen!“) und einige Fachbereiche unterschiedlich anspruchsvolle Konzepte der Vorbereitung und des Einsatzes praktizieren.

Zum weiteren inhaltlichen Verständnis hilfreich ist die Unterscheidung von drei Aktionsebenen:

1. die Ebene der Studierenden, oft Studienanfänger, und deren Informations- und Betreuungsbedürfnisse,
2. die Ebene der Tutoren, also der Leiter der Tutorien (ältere Studierende), die für diese Aufgaben ausgebildet werden sollen,
3. die Ebene der Tutorenausbilder (wissenschaftliche Mitarbeiter der Fachbereiche), die künftig kontinuierlich diese Ausbildung der Tutoren leisten sollen und im Rahmen des IWBB-Programms auf diese Aufgaben professionell vorbereitet werden können. Die Tutorenausbilder müssen so qualifiziert werden, dass sie die zwei darunter liegenden Ebenen optimal versorgen können: die Tutoren dafür zu befähigen, „ihre“ Studierenden optimal in den Tutorien zu betreuen.

2. Probleme

2.1 Ausbildung für die Leitung von Tutorien

Tutorien vereinigen in Fach-(begleitenden), Orientierungs-, Einführungs-, Prüfungs-(vorbereitungs)tutorien und Tutorien für ausländische Studierende inzwischen so viele unterschiedliche Funktionen miteinander, dass von einer ausreichenden Eignung von Studierenden für deren Leitung allein nach Durchlaufen des vorangehenden Fachstudiums (oft auch nur des Grundstudiums) keine Rede mehr sein kann. Effektivität und Effizienz der Tutorien erfordern - das hat jahrelange Erfahrung gezeigt - eine Vorbereitung, die (mindestens) ein Spektrum aus Verständnis von Lernen, typischen Problemen der Studierenden, der Organisation der tutoriumsspezifischen Stoffe sowie Kompetenzen in der Moderation von Gruppen umfasst. Das Programm enthält dann ausreichende Informationen über Lernprobleme der

Studierenden, die von den Tutoren erwarteten Betreuungsleistungen, die Planung und Moderation der Tutorien und den Transfer dieses Wissens in praktisches Handeln. Eine Begleitung durch das Semester („Tutorentreff“) erlaubt Ansätze von kollegialer Fallberatung zwischen den Tutoren und von Supervision (durch den Koordinator) - ein Ablauf, der ebenfalls erst kennen gelernt werden muss. Für diese Vorbereitung stehen zwar bewährte Konzepte zur Verfügung. Dies alles muss aber im Vorlauf zunächst Gegenstand der Ausbildung der späteren Lehrkräfte für Tutoren (Tutenausbilder) sein.

2.2 Lehrkräfte für Tutoren sowie Koordinationsaufgaben

Um also die *Vorbereitung der Tutoren* dauerhaft auf hohem Niveau leisten zu können, bedürfen die späteren Lehrkräfte und Koordinatoren selbst einer Ausbildung, die diejenige der Tutoren deutlich übersteigt. Während bei den Tutoren eine gewisse Spezialisierung nach Fächerherkunft, Fachkultur und Lehrtraditionen zugelassen werden kann, müssen die Lehrkräfte dieser Tutoren sowohl für alle 5 Arten Tutorien, wie auch generalistischer in den Themen und im Ganzen vertiefter ausgebildet sein. Für sie ist jährlich eine eintägige, auffrischende Weiterbildung vorgesehen.

Sobald in den Fachbereichen Tutorien in Größenordnungen wie geplant eingesetzt werden (mit 60-80 Tutoren), bedarf deren Einsatz noch dringend einer systematischen Vorbereitung und Koordination der dafür vorgesehenen Studierenden und der Tutorenkurse. Dies sind die zentralen, bisher nicht existierenden Aufgaben. Darüber hinaus fallen zahlreiche weitere Aufgaben an (s.u.). Daher bedarf dieser neue Bereich einer Person, die diese Funktionen wahrnimmt. (Je nach Größe des Lehrgebietes bzw. der Zahl eingesetzter Tutoren kann sich auch der Einsatz mehrerer wissenschaftlicher Mitarbeiter in Teilzeit empfehlen.) Besonders geeignet sind wissenschaftliche Mitarbeiter mit Lehrererfahrung, die noch länger am jeweiligen Fachbereich beschäftigt sein werden, möglicherweise mit einem Teilzeitvertrag, der aufgestockt werden kann. Sonst müsste das Aufgabenprofil im Arbeitsvertrag geändert werden.

Auch auf die Koordination des Tutoreinsatzes sowie die Beratung und Unterstützung der Tutoren im Semesterbetrieb ist eine systematische Vorbereitung der Koordinatoren bzw. Lehrkräfte nötig. Die Qualität der Tutorien muss methodisch durch geeignete Begleitung und Evaluation überprüft werden. Hier kommen gelegentliche (angemeldete, vor- und nachbereitete) Teilnahme an Sitzungen (verbunden mit Beratung) ebenso in Frage wie die Befragung der Studierenden als Gruppendiskussion oder Fragebogenform. Aus den Ergebnissen sind jeweils Optimierungshinweise zu ziehen und in die weiteren Planungen rückzukoppeln.

Bisher ist zu wenig Sorgfalt auf die Ausbildung von „Tutorertrainern“ verwandt worden (der Begriff signalisiert schon ein fundamentales Fehlverständnis von der Tätigkeit und den erforderlichen Grundlagen, als ob repetitive Bewegungen eingeübt werden müssten). Von derartigen Ausbildungen setzt sich das hier vorliegende Programm ab. Die fachliche Basis dieser Lehrkräfte reicht nicht aus, die der von ihnen ausgebildeten Tutor/innen ohnehin nicht. Oberflächlich ausgebildete Tutor/innen können den von ihnen erwarteten Beitrag zur Steigerung der Qualität der Lehre

nicht erfüllen. Lehrkräfte müssen deutlich gründlicher ausgebildet sein als die späteren Tutor/innen, um Zusammenhänge und Hintergründe besser verstehen und erklären zu können; außerdem müssen sie die Fähigkeit erwerben, solche Veranstaltungen künftig a) aus dem Kompetenzbedarf der künftigen Tutor/innen abzuleiten - bei sich wandelnden Anforderungen, b) fachinhaltlich zu beherrschen, c) professionell zu planen und d) zu moderieren bzw. die Lernprozesse der Studierenden begleiten zu können.

3. Lösungsalternativen

3.1 Alternative Reaktionsmöglichkeiten

Manche Hochschulen verpflichten ihre Fachbereiche, ein Konzept zur Struktur und Organisation ihrer Lehre vorzulegen. Dieses Lehrkonzept soll auch ein Tutorenkonzept enthalten, also ein Konzept, wie der betreffende Fachbereich künftig seine Tutoren vorbereiten und einsetzen will. Wie erwähnt, ist dies für viele Fachbereiche Neuland; derartige konzeptionelle Vorstellungen wurden bisher in fast keinem Fachbereich entwickelt.

An Alternativen existieren:

- eigene, fachbereichsinterne Tutorenvorbereitungen von Fall zu Fall (z.B. durch Fachschaften usw.). Hier hat es in der Vergangenheit originelle und sehr wirksame Lösungen gegeben. Aber mit den Kräften und dem Idealismus der Fachschaften konnten eher nur kleine Zahlen von Tutoren (bis 20/25) ausgebildet werden. Auch konnte eine solche Ausbildung zwar hervorragend auf die Studienrealität vorbereiten, aber mangels einschlägiger Ausbildung der Fachschaftsmitglieder (bis auf einschlägige Fächer) nicht genügend auf theoretische Grundlagen eingehen. Eine kontinuierliche Betreuung der Tutoren ist so ebenfalls nicht zu leisten. Ohne Vertrag und Honorierung würden die Fachschaftsmitglieder für Daueraufgaben des Fachbereichs missbraucht.
- In einzelnen Fachbereichen wurden solche Ausbildungen von externen Teams durchgeführt. Dazu wurden regelmäßig externe Moderator/innen eingeladen, die die Tutoren meist in einem Wochenendseminar (2-tägigen Blockseminar) in ihre Arbeit einführten. Für solche 2-tägigen Blockseminare existieren bundesweit Erfahrungen und inhaltliche Konzepte. Aber auch hier sprengt die Zahl und Kontinuität der Anforderungen bisherige Lösungen. Aufgaben dieses Umfangs „outsourcen“ zu wollen, bindet erhebliche Honorarmittel, die alternativ gegen eigene dauerhafte Fixkosten bei hauseigenen Lösungen abgewogen werden müssen. Externe Ausbildung kann von hohem Niveau sein, bleibt aber punktuell. Koordinations- und kontinuierliche Beratungsprozesse sind so i.d.R. nicht organisierbar.
- Als stabilste Lösung, die eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung zulässt, bleiben eigene, dauerhafte Tutorenausbilder, wegen der hohen Anforderungen auf professionellem Niveau. Hier muss allerdings darauf geachtet werden, dass eine regelmäßige Weiterbildung für „Auffrischung“ der Kenntnisse sorgt.

3.2 Personalentwicklung als Mittel der Wahl

Die Universität Kassel hat sich entschlossen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen mit eigener Lehrerfahrung zu spe-

ziellen Lehrkräften ausbilden zu lassen, die künftig kontinuierlich die Tutorinnen und Tutoren in den Fachbereichen ausbilden und betreuen sollen. Es handelt sich um eine langfristige Investition der Universität in die Infrastruktur für Lehre und Studium. Hierbei wird in Einzelpersonen investiert, in Multiplikatoren, die in dieser Infrastruktur eine Schlüsselrolle übernehmen sollen. Die Universität hat erkannt, dass eine Ausbildung eigener, dauerhafter Lehrkräfte organisatorisch stabiler und mittelfristig ökonomischer ist. Diese Initiative soll einen wirksamen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Lehre und des Studiums leisten. Sie soll in der Konsequenz insbesondere die Studieneingangsphase, aber auch die Begleitung von Fachveranstaltungen und Vorbereitung auf Prüfungen verbessern und damit zum späteren Studienerfolg wesentlich beitragen. Ein vergleichbares Vorgehen anderer Universitäten ist bisher nicht bekannt. Dies ist ein Pilotprojekt, mit dem die Universität Kassel Neuland betreten hat

Im Falle der Tutorenausbilder handelt es sich um eine in sich geschlossene Maßnahme der Personalentwicklung (PE), die zu einer neuen Funktionsbündelung und somit einer neuen Personalkategorie führt.

Wesentliche Differenzmerkmale zwischen Weiterbildung und Personalentwicklung bestehen darin, dass einer Zielgruppe im Fall der *Weiterbildung* von Seiten eines Weiterbildungssträgers (hier der betreffenden Universität) eine Sammlung von Veranstaltungen frei angeboten wird. Die einzelnen Teilnehmer werden nicht von der Organisation bestimmt, der sie angehören. Die Mitglieder der Zielgruppe können je nach dem eigenen, individuell eingeschätzten Bedarf freiwillig davon Gebrauch machen. Sie bestimmen also selber, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Die Mitglieder gehen nach dem vor, was sie für ihren persönlichen Nutzen für erforderlich halten; sie allein bestimmen nach eigenen Zeitvorstellungen, ob sie die Angebote in kürzerer oder längerer Folge absolvieren wollen. *Die Steuerung dessen, was, wie und wann von der Weiterbildung Gebrauch gemacht wird, liegt also bei den Individuen allein.*

Personalentwicklung dagegen besteht darin, dass eine *Organisation steuert*, dass sie

- aufgrund einer Anforderungsanalyse an eine gewünschte Funktionserfüllung (in diesem Fall: Qualitätsverbesserung der Studienbedingungen an der Universität Kassel entlang der Lernbedürfnisse der Studierenden),
- einer Differenzanalyse zwischen status quo und gewünschter Qualität in ihren Organisationsabläufen,
- ein für eine Qualitätsverbesserung erforderliches Kompetenzprofil des beteiligten Personals erstellt,
- eine (quantitative) Personalbedarfsanalyse durchführt,
- dann den Personalbestand sichtet (qualitative) Personalanalyse und
- ein PE-Programm entwickelt, mit dem vorhandene Mitglieder der Organisation gezielt für die benötigten Funktionsabläufe qualifiziert werden sowie
- ein Konzept für den inhaltlichen, quantitativen und organisatorischen Einsatz des Personals entwickelt (hier: Tutorenkonzept).

Sowohl die Bestimmung der beteiligten Personen, das Programm in seinem inhaltlichen Profil und seiner zeitlichen Organisation, als auch die Notwendigkeit der lückenlosen Teilnahme der Nominierten als Teil ihrer Dienstaufgaben

werden von der handelnden Organisation bestimmt.

An der Universität Kassel war im Vorfeld schon entschieden worden, dass jeder Fachbereich mindestens 2 seiner wissenschaftlichen Mitarbeiter als längerfristige Tutorenausbilder einsetzen sollte. Hier war also eine dezentrale, fachnahe Lösung angestrebt. Wie sich bald herausstellen sollte, war dies eine weitreichende Entscheidung, die für eine Veränderung der Infrastruktur für Lehre und Studium sorgen sollte.

4. Getroffene Entscheidungen

4.1 Vereinbarung

Die Universität Kassel hat mit dem Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB) eine Kooperation zur Ausbildung von Lehrkräften für Tutorinnen und Tutoren vereinbart. Aufbauend auf seine Erfahrungen mit ähnlichen Ausbildungen hat das IWBB ein umfangreiches Studienprogramm als Curriculum entwickelt, das auf dem Konzept des Kompetenzerwerbs basiert und von daher Inhalte und Prozesse bestimmt. Es geht vom Lernbedarf der Erst- und Folgesemester aus und führt zum Kompetenzprofil von Tutor/innen, woraus die notwendigen Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten der Tutorenausbilder abgeleitet werden. Jährlich ist ein Auffrischungs- bzw. Weiterbildungsseminar vorgesehen.

Das Programm wird als Ganzes in den Schritten der PE vom IWBB geplant, durchgeführt und in seiner Qualität verantwortet. Diese Gesamtverantwortung findet mit der Verleihung der IWBB-eigenen Funktionsbezeichnung „*Lehrkraft zur Ausbildung von Studierenden in der Leitung von Tutorien (Tutorenausbilder)*“ ihren Abschluss.

4.2 Aufgabenprofil und Aufgabenvolumen der Koordinatoren und Lehrkräfte

4.2.1 Koordinatoren

Aufgabenprofil: Ein sachgerechtes Aufgabenprofil für die Wahrnehmung der neuen Aufgaben sieht aus wie folgt: Ausbildung, Betreuung und Koordination der Tutoren des Fachbereiches XX:

- Erstellen von Konzepten der Tutorenausbildung bezogen auf den unterschiedlichen Bedarf der Tutorien (veranstaltungsbegleitende Tutorien, prüfungsvorbereitende Tutorien, Tutorien der Studieneingangsphase, Tutorien für ausländische Studierende),
- pro auszubildende Tutorengruppe je zwei 2-tägige Kurse pro Semester,
- didaktische Betreuung der Tutor/innen in ihrem Tutorium,
- Weiterbildung von Tutoren einzeln und in Gruppen,
- Beratung der Lehrenden im Einsatz der Tutor/innen,
- Betreuung und Koordination der Tutor/innen, die nicht veranstaltungsbegleitende Tutorien durchführen,
- Evaluation der Ausbildungskonzepte und der Qualität der Tutor/innen,
- Überarbeitung der Ausbildungskonzepte auf Basis der Evaluation.

Eine solche Formulierung sollte in den Arbeitsvertrag aufgenommen werden.

Aufgabenvolumen: Nach anfänglich höherer Belastung der Lehrkraft durch die erstmalige Ausbildung der Tutoren und einer durchschnittlichen Tätigkeitsdauer von 2 Semestern

ist dann von einer Fluktuation auszugehen, die einen jährlichen Ersatzbedarf von 50% der Tutoren ausmacht. Diese Zahl reduziert sich nur dann, wenn Tutoren a) während ihres Bachelor-Studiums bereits mit Türentätigkeit beginnen und b) diese Tätigkeit auch während ihres Master-Studiums z.T. beibehalten. Bei einem Bedarf von 75 Tutoren in dem hier zugrundegelegten Modell-Fachbereich sind also 5 Ausbildungsgruppen à 15 Studierende zu bilden, die je 2 Workshops als Ausbildung durchlaufen. Daher sind anfänglich 10 Werkstattseminare, später laufend 5 Seminare pro Studienjahr erforderlich (= 10 Arbeitstage). Hier könnten die Aufgaben unter mehreren Lehrkräften geteilt werden oder beim ersten Mal noch einmal externe Hilfe in Anspruch genommen werden. Die anderen Aufgaben des o.g. Profils kommen hinzu. Während die Vorbereitungen eher in der vorlesungsfreien Zeit liegen werden, fällt die unmittelbare Betreuung verstärkt im Semesterbetrieb an. Dadurch verteilt sich die Arbeit über das ganze Jahr. Diese kontinuierlichen Aufgaben sind vom zeitlichen Umfang her mit 21 Wochenstunden anzusetzen.

Organisatorische Anbindung und Vertragsgestaltung: In diesem Aufgabenbündel geht es nicht mehr - wie in der Vergangenheit - um die Versorgung einer einzelnen Veranstaltung mit 2 bis 4 Tutor/innen, was die einzelnen Lehrenden ohne weiteres leisten konnten, sondern - wie zu sehen war - um hohe Zahlen, eingebettet in das Lehrkonzept des Fachbereichs insgesamt. Von daher empfiehlt es sich schon aus Gründen des Informationsflusses, diese Funktion zentral im Dekanat beim Studiendekan anzusiedeln. Die betreffende Person ist auf diese Weise mit geringen Informationsverlusten auf kurzen Wegen in die strategischen Überlegungen des Dekanats zur weiteren Ausgestaltung des Konzepts von Lehre und Studium eingebunden. Der Fachbereich bzw. die Hochschule investiert nicht unerheblich in die Ausbildung der Lehrkraft. Von daher muss sie ein Interesse an einer Kontinuität der ausgebildeten Personen haben. Erster Schritt dazu ist eine sachgemäße Vertragsgestaltung. Angemessen ist eine halbe Stelle BAT IIa. In den Fällen, in denen diese Lösung ausgeschlossen ist, käme ein Honorarvertrag in gleicher Höhe für die jeweiligen, vom Fachbereich erwarteten Leistungen in Frage. Bei unangemessener Vertragsgestaltung ist die Kontinuität gefährdet, was im Ergebnis (verbunden mit der Neu-Ausbildung eines Nachfolgers/einer Nachfolgerin) zu höheren Kosten führen kann. Soweit diese Tätigkeiten dauerhaft ausgeübt werden (sollen), würde diese Position im Rahmen der Professionalisierung neuer Tätigkeiten zu den neuen infrastrukturell notwendigen Berufen rund um das Fachbereichsmanagement zählen. Hier wäre im Zuge einer mittelfristigen Personalentwicklung über sinnvolle Verknüpfungen mit anderen, benachbarten Tätigkeitsprofilen nachzudenken, um keine beruflichen Sackgassen zu schaffen.

Da es sich um Daueraufgaben im Bereich von Lehre und Studium handelt, ist hier ein unbefristeter Vertrag angemessen. Allenfalls könnte für das neue Konzept und die neue Tätigkeit eine Pilotphase von 4 Semestern definiert werden (vorher liegen keine Erfahrungen ausgewertet vor), nach der über eine Beibehaltung oder Abschaffung zu entscheiden wäre. Falls nur Anpassungen zu erwarten sind und das Modell selbst nicht in Frage steht, wäre dies kein Grund für eine Befristung. Dann würde nur eine normale Probezeit von 6 Monaten gelten.

4.2.2 Weitere Lehrkräfte für die Tutorenausbildung

Bei größeren Tutorienzahlen bedarf es weiterer Lehrkräfte zur Tutor/innenausbildung. Für deren Honorierung sind drei Arten vorstellbar:

- Anrechnung auf die zu leistende Lehre im Rahmen der SWS,
- Aufstockung (bei bisherigen Teilzeitverträgen) oder anteilige Umwidmung (bei schon bestehenden Vollzeitverträgen) der Stellen zum Zweck der Tutorenausbildung,
- eigener Honorarvertrag für diese Tätigkeit.

Die Abwicklung über einen Lehrauftrag wird als nicht adäquate Honorierung (mehr als doppeltes Zeitvolumen) nicht empfohlen. Dabei ist als Zeitaufwand für die Lehrkräfte zu berücksichtigen:

- 2 x 2 Tage Ausbildung der Tutoren pro Kurs plus 2 x 2 Tage Vor- und Nachbereitung (64 Stunden),
- soweit in Fachbereichen keine eigene Koordination ausgewiesen ist, fallen auch deren Aufgaben hier an.

4.3 Ausbildungskonzept

Das curriculare Konzept für die Heranbildung der Tutorenausbilder ging zunächst von dem Kompetenzprofil aus, das spätere Tutoren in deren Ausbildungen erlernen sollten. Zumindest dieses zu vermitteln, mussten die Tutorenausbilder befähigt werden. Das war nicht wenig. Die Absolvent/innen der künftigen Programme sollen nach einer erfolgreichen Ausbildung zu Tutor/innen im Stande sein, Tutorien der verschiedensten Art qualifiziert selbst zu entwickeln und zu leiten (Orientierungs-, Einführungs-, Fach- und Prüfungstutorien). Dazu müssen sie

- sich mit unterschiedlichen Typen von Tutorien auskennen,
- sich mit ihrer Rolle als Tutor/in auseinander gesetzt haben, insbesondere mit der Frage: Welche Probleme ergeben sich im Schnittpunkt gegensätzlicher Erwartungen zwischen Lehrenden und Studierenden?
- Die eigene Rolle als Tutor (hier: Lernbegleiter/in) bei selbst verantwortetem und selbst organisiertem Lernen verstanden haben und Verhaltensregeln zum Prinzip der minimalen Hilfe beherrschen,
- sich ausführlich mit den folgenden Problemen auseinandergesetzt haben:
 - Defiziten der Lehre
 - Aufbau von Veranstaltungen,
 - mangelnder Strukturierung,
 - unklaren Anforderungen,
 - zu vielen Anforderungen,
 - fehlenden Rückmeldungen,
 - Defiziten bei Studierenden
 - Studienunsicherheit,
 - falsche Vorstellungen von Studium (Diskussionsanregungen ...),
 - mangelnde Motivation für das Fach,
 - mangelnde Vorkenntnisse,
 - negative Reaktion auf die Studienwirklichkeit,
 - Informationsmangel,
 - keine oder falsche Lerntechniken,
 - u.U.: mangelnde Initiative und Selbstständigkeit,
 - keine oder falsche zeitliche Prioritäten,
 - mangelnde Fähigkeit, den Studienalltag zu organisieren,

- Defiziten in den Rahmenbedingungen
 - viel zu große Gruppen,
 - zu große, weil unterschätzte Belastungen im Aufbau des Studiengangs.

Dazu müssen sie weiter

- diesen Defiziten mit Informationen und Arbeitsmethoden begegnen können,
- ihre Arbeit auf angemessene Kenntnisse über Lernen und Motivation aufbauen,
- ihrer Arbeit insbesondere gute Kenntnisse der Gruppenarbeit zu Grunde legen,
- selbst gute Kenntnisse der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens haben und sie vermitteln können,
- Vorstellungen von den Merkmalen spezifischer Fachkulturen haben (insbesondere von denen, denen sie angehören) und davon, welchen Einfluss diese Fachkulturen auf Denken und Handeln der Lehrenden und Studierenden haben,
- Struktur, Aufbau und Selbstverwaltungsprozesse von Hochschulen und Fachbereichen im Überblick verstanden haben und erklären können,
- im Stande sein, die spezifischen Aufgaben von Hochschulen: Forschung, Lehre, Studium, Transfer und Weiterbildung auf dem Hintergrund dieses Verständnisses erklären können,
- unter Einbezug der vorstehenden Themen ein ausreichend breites Spektrum methodischer Lösungen für Gestaltungsaufgaben in Orientierungs-, Einführungs-, Fach- und Prüfungstutorien beherrschen.

Die Ausbildung ist in folgenden Schritten entwickelt worden:

1. Bestimmung und Abgrenzung der Adressatengruppe für die Tutorien-Ausbildung durch die späteren Multiplikatoren,
2. Kompetenzbedarf auf der Ebene der Tutor/innen,
3. geeignete Veranstaltungen, in denen die Kompetenzen erworben werden können,
4. Kompetenzbedarf der Multiplikatoren, um solche Veranstaltungen künftig
 - aus dem Kompetenzbedarf ableiten,
 - fachinhaltlich beherrschen,
 - professionell planen,
 - moderieren und
 - verwaltungsmäßig begleiten zu können (Zertifikate usw.),
5. geeignete Lernkontexte (Veranstaltungen, Selbststudium, Praxis), in denen ihrerseits die Multiplikatoren die erforderlichen Kompetenzen erwerben können.

Da das Ziel nicht nur Wissen, sondern Handlungskompetenz ist, empfehlen sich 6 Formen des Kompetenzerwerbs:

- Werkstattseminare,
- Planungs-/Vorbereitungs- und Begleitgruppen (mit kollegialer Fallberatung), in denen die Tutor/innen sich wechselseitig helfen, zunächst mit Anleitung,
- gegenseitige Hospitation,
- Selbststudium (Lektüre, kurzes Reflexionspapier),
- Lektüre-Kolloquium (gemeinsames Besprechen des Gelesenen, 2x90 Min., zunächst mit Anleitung),

- eigene erste und damit experimentelle Seminare für die Ausbildung von Tutor/innen, durchgeführt in Tandems von Moderator/innen, möglichst begleitet i.S. der Planungs-/Vorbereitungs- und Begleitgruppen (mit kollegialer Fallberatung).

4.4 Inhalte des Studienprogramms für Tutorenausbilder im Überblick

Folgende Inhalte bereiten die Tutorenausbilder auf ihre Aufgaben vor:

A: Rahmenbedingungen

1. das Bologna-Konzept gestufter Studiengänge,
2. daraus resultierender Beratungs- und Betreuungsbedarf
 - Kompetenzbedarf der studentischen Adressatengruppe
 - benötigte Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz der Tutor/innen
 - daraus folgendes Kompetenzprofil der Ausbilder,
3. Funktion und Aufgaben von Tutorien und Tutor/innen,
4. Besonderheiten der Arten von Tutorien,
 - Orientierungstutorien
 - Einführungstutorien
 - Fachtutorien
 - Prüfungstutorien
5. Rollenerwartungen an Tutor/innen zwischen Lehrenden und Studierenden.

B: Inhalte, Aufbau und Durchführung von Schulungsprogrammen für künftige Tutor/innen

1. Studieneingangsphase
2. Unterschied Schule/Hochschule
3. Struktur und Aufbau der Universität
4. Sinn und Ziele eines wissenschaftlichen Studiums
5. Struktur und Hintergrund der gestuften Studiengänge
6. Überprüfung der eigenen Fachwahl
7. Lernen in Hochschulen
8. Einführung in die Kleingruppenarbeit
9. Methoden der Gruppenarbeit in Tutorien mit (zu) großen Teilnehmezahlen (Ziel: Individualisierung des Lernens trotz großer Teilnehmezahlen)
10. Lernen anleiten
 - 10.1 Beratung individuellen Lernens/der eigene Arbeitsstil im Studium
 - 10.2 Lernen und Motivation
 - 10.3 Lernen in Gruppen - Gruppenmoderation (Vertiefung)
 - 10.4 Besonderheiten des Lernens: Internationalisierung, Diversity, Inclusion
 - 10.5 Einführung in Problembasiertes Lernen (PBL)
11. Techniken wiss. Arbeitens
 - 11.1 Fachtypische Methoden aktiver Informationsbeschaffung und deren Verarbeitung
 - 11.2 Vermittlung der Techniken im Tutorium
 - 11.3 Plagiat in wissenschaftlicher Arbeit
 - 11.4 Aufbau und Nutzung physisch/real vorhandener Informationen
 - 11.5 Nutzung virtuell vorhandener Informationen

C: Planung, Aufbau und Betreuung von Tutorien

1. Moderation und Präsentation in Tutorium und Studium
2. wechselseitige Rückmeldung organisieren in Tutorien (Feedback).

D: Praxis der Arbeit mit Tutorien

1. Organisation und Einsatz von Tutorien und Tutor/innen
2. Praktische Planung und Vorbereitung der Tutorien
3. Übergang von der Vorbereitung auf Tutorien in die Praxis der Anleitung.

4.5 Zeitlicher Umfang, Feststellung des Ausbildungserfolgs

Die Ausbildung gliedert sich in ein Basis- und ein Erweiterungsmodul. Nach dem Basismodul kann die Arbeit (Ausbildung von Tutorinnen und Tutoren) - wenn dringlich - bereits aufgenommen werden. Beide Module umfassen nach dem jetzigen Entwicklungsstand je 7 Tage, die in unterschiedlicher zeitlicher Gliederung absolviert werden können (mit den Beteiligten zu vereinbaren): Je Modul 3 Workshops zu 2 Tagen; oder 4-Tage-Block plus 2-Tage-Block; oder Blockwoche zu 6 Tagen. Dazu kommt jeweils 1 Tag (rechnerisch) für Sonderaktivitäten aus dem Bereich der Planungs-/Vorbereitungs- und Begleitgruppen (mit kollegialer Fallberatung), in denen die Tutor/innen sich wechselseitig helfen, zunächst mit Anleitung; gegenseitige Hospitation; Selbststudium (Lektüre, kurzes Reflexionspapier); Lektüre-Kolloquium (gemeinsames Besprechen des Gelesenen, 2x90 Min., zunächst mit Anleitung).

Die 2. Ausbildungsphase besteht aus der Entwicklung der fachspezifischen Tutorenausbildungsprogramme und deren Transfer in erste Tutorenausbildungskurse in den Fachbereichen, deren Erfahrungen wiederum in den Tutorenausbilder-Seminaren besprochen werden.

In dem Curriculum für das Tutorenausbilder-Programm ist eine Zertifizierung vorgesehen, die die „erfolgreiche Teilnahme“ bestätigt. Im internationalen Umfeld werden solche Zertifikate nur anerkannt, wenn auch ein Assessment stattfindet, d.h. der Erfolg der Ausbildung im Zertifikat förmlich festgestellt wird (und die Basis dieser Feststellung genannt ist, s.u.).

Im Rahmentext an die Adresse der Universität Kassel heißt es im Abschnitt „Niveau der Ausbildung, Abschluss“: „Die Beteiligten würden dann nach erfolgreichem Abschluss (der festgestellt wird) das IWBB-Zertifikat: „Lehrkraft zur Ausbildung von Studierenden in der Leitung von Tutorien“ erhalten. Dieses Zertifikat stellt ein besonderes Gütesiegel dar, das von einem hohen Standard ausgeht. Um den erfolgreichen Abschluss festzustellen, muss also ein Ergebnis dokumentiert und von der Ausbildungsleitung im Sinne des Erfolgs bewertet werden. Das dazu notwendige Ergebnis ist z.T. schon vorhanden, z.T. kann es mit geringem Aufwand ergänzt werden. Geeignet wäre a) die schriftliche Darstellung der geplanten und durchgeführten Tutorenkurse als Programm bzw. Zeitschema (meist schon vorhanden) und b) eine didaktische Begründung der zugrunde liegenden Ziele und Entscheidungen bzw. Begründung dessen, was in den Spalten des Schemas steht. Ein solcher Text könnte vermutlich mit 3-6 Seiten auskommen. Es handelt sich also nicht um einen Tätigkeitsbericht, sondern um eine Reflexion der Planung, kurze Bewertung des Verlaufs (der gemachten Erfahrungen) und Angabe dessen, was bei einer Wiederholung anders gemacht werden würde. Wenn die Tutorenkurse von den Ausbildern gemeinsam in Gruppen vorbereitet und durchgeführt worden sind, kann natürlich die Gruppe als ganze den Text einreichen.

4.6 Praktische Umsetzung

Die Nominierung der Teilnehmer und Vorbereitung - vor allem in den Fachbereichen - verläuft in solchen Fällen leicht mit Hindernissen. Mit den Fachbereichen vereinbart werden muss:

- a) das Rahmenkonzept mit der Entscheidung, in professionelle Tutorenausbilder zu investieren,
 - b) die Nominierung der künftigen Tutorenausbilder aus dem Kreis der wissenschaftlichen Mitarbeiter mit längerer Vertragsperspektive (die gleichzeitig von ihren jetzigen Dienstaufgaben halbtags freigestellt werden können oder gerade in einem Halbtagsvertrag ihre Promotion abgeschlossen haben und mit den neuen Aufgaben auf einen Vollzeitvertrag aufgestockt werden (unter Beibehaltung der bisherigen Halbtagsaufgaben),
 - c) die Entwicklung (oder Übernahme) eines Tutorenkonzepts für den eigenen Fachbereich:
Oft wird dieses Aufgabenpaket nicht verstanden, nicht organisiert oder der Fachbereich kann sich aufgrund entgegenstehender Interessen nicht auf einen wissenschaftlichen Mitarbeiter bzw. Die Bereitstellung einer halben Stelle für diese Aufgaben einigen. Dadurch kommt eine solche PE-Maßnahme leicht erst verzögert in Gang. Wichtig erscheint eine frühzeitige, umfassende Information der potentiellen Teilnehmer über Konzept und Zeitrahmen. Sonst ergeben sich zusätzliche Probleme durch mangelnde Zeit der Teilnehmer, die auf diesen Umfang der Ausbildung nicht vorbereitet waren, also Probleme, gemeinsame Termine zu finden.
7. Anrechnung von Teilen des Kurses „Tutorenausbilder“ auf das große hochschuldidaktische Zertifikat

Die Veranstaltungen für das große Zertifikat bestehen aus drei Modulen mit je 3 Seminaren zu 2 Tagen (bzw. Äquivalenzen) plus „experimentelle Lehrpraxis“. Auf das „große“ Programm können Bestandteile im Umfang von zunächst pauschal 5 Werkstattseminaren (der 9 vorgesehenen) angerechnet, erlassen bzw. anerkannt werden. Die dann noch fehlenden 4 Seminare setzen sich wie folgt zusammen: Übrig bleiben zunächst zwei Seminare, für die es keine Entsprechung im Tutorenkurs gab: das Seminar über schriftliche und mündliche Prüfungen sowie das Lehrportfolio-Seminar. Die müssten noch absolviert werden. Bleiben zwei: Aus den drei Seminaren des ersten Moduls des Lehrkompetenz-Programms kann je ein Drittel (weil im Kurs schon behandelt) gestrichen werden, sodass im ersten Modul als Mix aus den ursprünglich drei noch zwei 2-tägige Seminare zu besuchen wären, die ich bereit wäre, speziell für Kasseler Interessent/innen (nur aus den Gruppen A und B der beiden Kurse „Tutorenausbilder“) anzubieten. Wer allerdings entsprechende Seminare aus Modul I des hochschuldidaktischen IWBB-Programms oder des Kasseler Programms (wenn inhaltlich äquivalent) schon besucht hat, bekommt natürlich auch diese anerkannt, sodass sich je nach individueller Lage der Restaufwand noch weiter reduzieren kann. (Sie müssen aber den im großen Programm vorgesehenen tatsächlich äquivalent sein.) In jedem Fall nötig wären noch die Leistungen zur experimentellen Lehrpraxis außerhalb von Seminaren (s. Anhang), die oft aber auch schon in Teilen vorliegen (z.B. die Erprobung von Methoden aus den Workshops in eigenen Lehrveranstaltungen, die dann ledig-

lich noch kurz dokumentiert werden müsste), sowie die schriftliche Ausarbeitung der Planung einer Semesterveranstaltung (anhand des Planungsschemas aus dem Planungsworkshop in Modul I bzw. des kommenden Ersatzseminars, wie hier angeboten). Diese schriftlichen Leistungen (und der Text des Lehrportfolios) werden auch benutzt, um den Teilnehmern anschließend den „erfolgreichen“ Besuch der Ausbildung bestätigen zu können (s.u.).

Seit die Programme vor 7 Jahren begonnen wurden (als erstes in Baden-Württemberg) hat sich die internationale Szene schnell verändert. Der Verfasser ist Mitglied des europäischen Netzwerks NETTLE (Network of European Tertiary Level Educators) in dem Mitglieder aus 22 Ländern der EU bzw. des Europa-Rates zusammenarbeiten. In der diesjährigen Herbstkonferenz 2007 in Southampton stellte sich heraus dass a) ein Zeitrahmen von 200 Stunden inzwischen nur noch den unteren Rand des Spektrums solcher Programme ausmacht (die Programme reichen mittlerweile bis 350 Stunden (etwa an den Universitäten Bergen/Norwegen und Lund/Schweden)) und b) eine internationale Anerkennung des Abschlusses nur gesichert ist, wenn auch ein Assessment stattfindet, d.h. der Erfolg der Ausbildung im Zertifikat förmlich festgestellt wird (und die Basis dieser Feststellung genannt ist). Im hochschuldidaktischen Programm des IWBB ist dies durch die Aus- und Bewertung der schriftlichen Leistungen aus a) der experimentellen Lehrpraxis, b) der Semesterplanung (ca. 18-24 Seiten) und c) des Lehrportfolios (8-12 Seiten plus Anhang) gewährleistet.

5. Ergebnisse, Erfahrungen

5.1 Bilanz

Die Universität Kassel hat 20 professionelle „Lehrkräfte zur Ausbildung von Studierenden zur Leitung von Tutorien (Tutorenausbilder)“ gewonnen. Die Studienleistungen der einzelnen Teilnehmer ergaben ein Arbeitspensum von insgesamt 270 Std. Das entsprach insgesamt 9 Kreditpunkten nach ECTS (30 Std. = 1 CP). Bei nachweislich mehrfachen Durchläufen der Tutorenschulung im Ausbildungszeitraum wurden pauschal 30 Std. = 1 CP hinzugerechnet.

Studienverlauf: Das Studienprogramm fand i.d.R. in 2-Tage-Kompaktseminaren zwischen April und Dezember 2007 statt, in den letzten Monaten begleitet von den Transfererfahrungen der Beteiligten bei der Durchführung der eigenen Tutorenschulungen.

Studienerfolg: Der Studienerfolg der Absolvent/innen des Programms wurde dokumentiert und festgestellt durch:

- die Planung von Tutorenschulungen,
- deren Moderation - i.d.R. in Tandems mit der Möglichkeit gegenseitiger Beobachtung, Unterstützung und reflektierenden Nachbereitung - (meist in mehrfachen Durchgängen),
- z.T. der wechselseitigen Hospitation sowie
- die Beratung der Erfahrungen im Ausbildungsseminar und
- die schriftliche Aufarbeitung, Begründung der Planung und Reflexion der Erfahrungen in einem Abschlussbericht.

Die schriftlichen Teile wurden durch den Moderator beurteilt.

Nach 28 Seminartagen, die von der Moderation erbracht worden sind, wurden am 25. Januar 2008 den 20 professionell ausgebildeten Tutorenausbildern der Universität Kassel feierlich ihre Zertifikate überreicht. Sie haben in diesem Zusatzstudium die Abschlussbezeichnung „*Lehrkraft zur Ausbildung von Studierenden in der Leitung von Tutorien (Tutorenausbilder)*“ des IWBB erworben.

Im Laufe der Kooperation zwischen Universität Kassel und IWBB sind an Leistungen entstanden:

- ein umfangreich abgeleitetes Curriculum zur Ausbildung von Tutorenausbildern, das auf diesem Themenfeld völlig neu ist,
- ein umfangreiches Tutoren(-einsatz- und -qualifizierungs-)konzept an die Adresse der Fachbereiche,
- ein zeitintensives Studienprogramm, das in zwei Parallelgruppen mit insgesamt 28 ganztägigen Blockseminaren (fast immer) an zwei zusammenhängenden Tagen in schneller Folge zwischen April und Dezember 2007 (vornehmlich an Wochenenden) durchgeführt wird,
- zahlreiche Organisationsleistungen zur Implementierung des Gesamtkonzepts,
- ein umfangreicher „Reader“ aus ca. 50 fast ausschließlich selbst geschriebenen Lehrtexten des Moderators für die Tutorenausbilder, die sie auch sofort in ihren eigenen Schulungsseminaren eingesetzt haben (Die Tutoren melden zurück, dass sie diese Texte außerordentlich hilfreich fanden und ihrerseits sofort in ihren eigenen, von ihnen geleiteten Tutorien mit den Studierenden eingesetzt haben, die davon ebenfalls gerne Gebrauch gemacht haben.),
- die Strukturierung, Durchsicht und Beurteilung von etwa 14 Abschlussberichten im Gesamtumfang von ca. 130 Seiten.

5.2 Erste Einsätze und Erfahrungen der Tutorenausbilder

Allein von Oktober bis Dezember des ersten Jahres 2007 wurden 15 Tutorenschulungen von dieser Gruppe in den Fachbereichen durchgeführt. Damit ist (trotz des äußerst knappen Zeitplans zwischen April und Dezember für die eigene Ausbildung) die mit dieser Maßnahme der Personalentwicklung beabsichtigte Multiplikationswirkung und dezentrale Wirksamkeit bereits eingetreten. Die Tutorenausbilder haben beim Transfer ihrer eigenen Ausbildung in das jeweilige, auf die Spezifika des Fachbereichs abgestellte Programm zur Ausbildung von Studierenden in der Betreuung von Tutorien ihre eigenen didaktischen Erfahrungen gemacht und die in der eigenen Ausbildung erlernten Transferschritte auch praktisch erprobt. Es war nicht einfach, die Fülle der eigenen Ausbildungsinhalte auf nur zwei zweitägige Blockseminare mit den künftigen Tutor/innen zu reduzieren. Dabei half allerdings, diese Entwicklungsschritte für den eigenen Fachbereich schon übungsmäßig im Rahmen der eigenen Ausbildungsseminare gegangen zu sein, eine Rückmeldung darauf von Seiten der übrigen Teilnehmer und des Moderators bekommen und die Lösungen der Parallelgruppen erlebt zu haben. Trotzdem erwies es sich als notwendig, das eigene Tutorenausbildungskonzept in den kurz hintereinander stattfindenden Sequenzen den jeweiligen frischen Erfahrungen anzupassen. Als sehr hilfreich erwies sich nach Auskunft der Ausbilder in diesem Zusammenhang das umfangreiche Skript des Moderators aus ihrer eigenen Ausbildung und die beiden, für die Tutoren-

ausbildung bestens geeigneten Publikationen „Handbuch der Tutorenausbildung“ (Knauf 2006) und „Toolbox“ (2007), die von einzelnen Fachbereichen quasi als Verbrauchsmaterial angeschafft und jedem künftigen Tutor an die Hand gegeben wurden. Während in manchen Fachbereichen das Verständnis für die Notwendigkeit der beiden Blockseminare für die Tutorenausbildung noch weiter entwickelt werden musste, machten die Tutorenausbilder die Erfahrung, dass eine befriedigende Ausbildung in diesem Zeitrahmen nur mit Mühe und einem nicht geringen Anteil an Eigenstudium der künftigen Tutoren möglich war. Daher boten sie den Tutoren einen wöchentlichen „Runden Tisch“ zum Erfahrungsaustausch (kollegiale Fallberatung) und zur laufenden Weiterbildung an, der sich sehr bewährt hat.

5.3 Ausblick

Der Entschluss der Universität Kassel, als eine Investition in die Infrastruktur für die Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium im Wege der eigenen Personalentwicklung professionelle Tutorenausbilder zentral ausbilden zu lassen, um sie dann dezentral fachbereichs- und studien-gangsspezifisch einzusetzen, hat sich in vollem Umfang als richtig und qualitätssteigernd erwiesen. Das gilt insbesondere auch für das anfangs z.T. als inhaltlich und zeitlich überzogen angesehene Tutoren-Ausbilder-Programm. Dieser Eindruck, anfangs sogar von den Teilnehmern geteilt, verflüchtigte sich im Laufe der Ausbildung sehr schnell und gründlich. Das gleiche gilt für die Tatsache, einen besonders erfahrenen externen Moderator dieses Programm entwickeln und durchführen zu lassen. Diese Initiative zur Verbesserung insbesondere der Studieneingangsphase kann

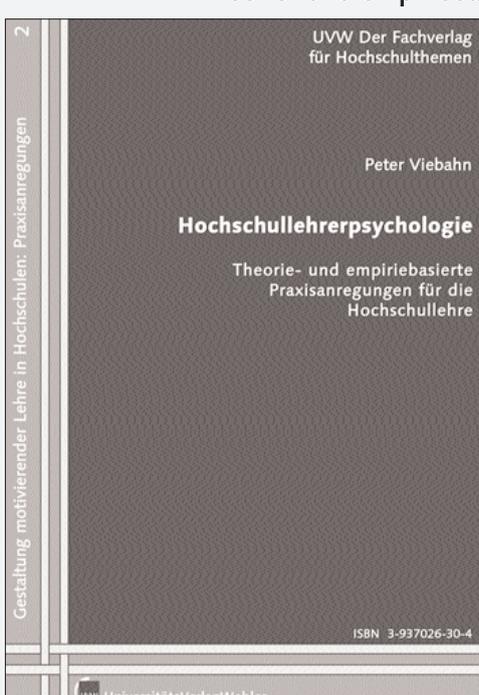
eine wesentliche Voraussetzung für späteren Studienerfolg sein. Nicht ganz einfach ist die Auswahl wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Fachbereichen mit einer ausreichend langen Vertragsperspektive bzw. die Übertragung der Koordinationsaufgaben pro Fachbereich auf eine Person mit unbefristetem Vertrag. Dadurch ergibt sich in einer mittelgroßen Hochschule bereits ein kontinuierlicher Bedarf, weitere Tutorenausbilder heranzubilden. Die vorhandenen, außer dieser Tätigkeit ja weitgehend mit fachtypischen Aufgaben beschäftigt, bedürfen eines jährlichen Auffrischungsseminars in zweitägiger Blockform, um auf dem jeweils aktuellen Stand der Entwicklung der Gruppendynamik, Lehr-/Lernforschung und Tutorenausbildung zu bleiben.

Literaturhinweis

- Knauf, H. (2005):* Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. (2. Auflage) Bielefeld.
Schubert-Henning, S. (2007): Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren. 2. Auflage. Bielefeld.
Webler, W.-D. (2007): Skript für die Ausbildung von Lehrkräften zur Ausbildung von Studierenden in der Moderation von Tutoren (Tutorenausbilder). Bielefeld.

■ **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 Jaroslaw/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



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

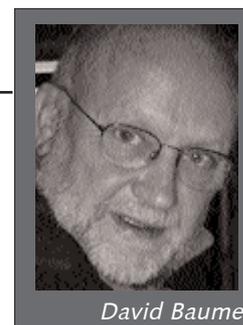
Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über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

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

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

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

David Baume



David Baume

Beyond teacher accreditation

The idea that all new academics should undertake and pass a course, and thereby achieve a national qualification, in teaching in higher education no longer seems extraordinary. 15 years ago, when the UK Staff and Educational Development Association (SEDA, current) launched its new Teacher Accreditation Scheme, seemed wildly ambitious has become, in UK, national policy and national practice. Progress on training and professionally accrediting higher education teachers is also happening in other countries across Europe.

So, is our job as educational developers done?

Up to a point. We should certainly celebrate what has been achieved. (For accounts of the history see Baume and Baume (1996), Baume (2003) and Trowler and Bamber (2005)). But developers are generally much more interested in planning for particular futures, and then helping to make these happen. (I also glance towards the future in Baume (2006)). In the current article I suggest some further possible directions for the development, accreditation and professionalising of teaching and supporting learning in higher education. Not for their own sake. Rather, still trying to realise the belief that lay at the heart of SEDA's submission to the Dearing committee in 1996, the submission that successfully recommended teacher accreditation as national policy. This belief is that all students have the right to be taught well. This student entitlement to good teaching was emphasised again in the 2003 UK Government White Paper 'The Future of Higher Education'. When every student in UK higher education is consistently being taught well, we can perhaps relax a little. So, again; is our job done? Not wholly, I feel. I shall consider some current and possible future uses of professional standards and teacher accreditation, informed by some of the ways in which other disciplines and professions deal with standards and accreditation. I shall express one caution about the development and uses of teacher accreditation. I shall suggest some ways in which the definition of professional standards and frameworks can usefully be enlarged.

Underpinning all of this is a view of teaching in higher education as a profession. This is where, briefly, I shall go next.

1. Teaching in higher education as a profession

What might we mean by a profession, or by being professional? Grossman (2003) suggests that professions have the following seven attributes:

1. a complex, developing theoretical base from research,
2. expertise needing long study and training,
3. directed at a social good,
4. authoritative advice, which clients follow without knowing why it is good advice,
5. autonomy in setting standards of practice, content of education, entry into and exit from the profession,
6. a pledge to follow a code of conduct,
7. greater prestige, influence and financial rewards than other occupations.

As you read this list, you may care to consider, for each item on this list:

- Is teaching in higher education, in this particular respect, a profession?
- Whether or not it currently is, should it be?
- If it should be, what should we be doing to move it in that direction?
- What if any movement is already occurring? What are the indicators of this movement?

You may also think of other respects in which teaching in higher education is, or isn't, or should be, or indeed perhaps indeed shouldn't be, a profession.

We also need to consider briefly the tangled relationship between an academic's first profession or discipline, that in which they qualified and which may well be the primary definer of their professional identity, and their work as a teacher. For an academic, is "teacher" another profession that they have to join?

This proposition can be tough to sell. It is probably less threatening and more productive to suggest that one responsibility of any member of any discipline or profession is to ensure the future of the discipline or profession. It hopefully follows that teaching is as much a professional or disciplinary responsibility as are professional or disciplinary practice and research. Teaching, in other words, is part of every professional's job.

This view in turn suggests that pedagogy, initial courses and continuing professional development on teaching, and indeed the teaching standards themselves, should, rather than concentrating on the generic, be in at least some respects discipline specific.

Training academics in teaching should also explicitly address and work with standards and requirements of the academic's original discipline and profession. I shall return to these points.

2. Current and possible future uses of professional standards

Professional standards are most obviously used to design programmes, and then to teach, resource and assess the work of participants on programmes. But standards can have other uses, and take other forms.

They can take the form of a code of conduct or practice which is binding on a member of the profession. Such a code may also describe the purposes of the profession. The Hippocratic Oath for a doctor is a long-established example. Members of the UK Royal College of Veterinary Surgeons promise: "...above all that I will pursue the work of my profession with uprightness of conduct and that my constant endeavour will be to ensure the welfare of the animals committed to my care."

A professional standard may need to be met to gain entry to the profession, and in order to remain as a member of the profession. Failure to live up to the professional standard can, under extreme circumstances, mean suspension or expulsion from the profession, and hence from employment in the profession. Would this be appropriate for those who teach in higher education? You may object - "Academics would never settle for this!" Quite probably they wouldn't. But the claims of academics about the importance of their teaching work might be more convincing if academics were willing to accept both the benefits and the obligations of a professional teaching role.

A professional standards framework provides a fine basis for planning, undertaking and reviewing continuing professional development. If a professional standards framework gives an adequate account of the areas of work, capabilities, underpinning professional values and knowledge of an academic in their teaching work, then it similarly provides a framework against which both initial and continuing professional development can be planned, resourced, undertaken and reviewed.

Thus far in this section we have mainly considered national or institutional uses of a professional standards framework; top-down. But we might feel that a professional standards framework was really working well when individual academics spontaneously and comfortably used the professional standards framework to review their current teaching capabilities; to identify their own needs or opportunities to extend these teaching capabilities; and then to plan, undertake and review their individual continuing professional development.

This is an attractive prospect. What would it take to make it happen? Perhaps:

First, I suggest, each academic will need to see clearly themselves, their own teaching roles and their own work relating directly to professional standards framework. This will probably require them to work with their own interpretation of the professional standards framework, an interpretation that meets their teaching roles, in their discipline and their institution. Each academic could do this interpretation for themselves. However, it would probably be more efficient if each disciplinary or professional body, perhaps with support from the Subject Centres (Higher Education Academy, current), at least began to develop subject-specific interpretations of the standards framework. Similarly,

each institution could at least start the process of defining what was particular about teaching in that institution. And the same for departments and programmes. There are clear roles for academic developers in facilitating the clarification of what are necessarily generic national standards.

I have met opposition to this view that professional standards should embrace disciplinary differences. I know that different disciplines adopt different pedagogies. I do not know how many of these differences are inherent in the discipline, and how many of them are more a matter of custom and practice. I know that many academics hold strongly to the view that the teaching of their discipline requires a particular and distinctive approach. I would rather go along with this view, and help the disciplinary communities to identify what is truly and necessarily different in the teaching of their discipline. If it later transpired that some of these differences in teaching methods were less important than was originally believed, well, so be it. Some useful and applicable pedagogic research and development would have been done.

Second, the academic will need to consider the development of their teaching within the broader context of their career as a whole, involving as it may research, scholarship, professional practice and other elements. A professional standards framework for the whole work of an academic would be of enormous value – it would encourage welcome connections among these various roles.

Third, at different stages of their career – their "academic seasons" in Boyer's (1990) happy phrase – academics should feel comfortable and secure to shift the balance of their work as between research, teaching, management and other roles. They should be able to do this because they know that each of these types of work is equally valued, and offers equal prospect of recognition and, if sought, of advancement.

Fourth, the institution, within the lightest possible framework that can be effective, will need to support, resource and trust academics to take responsibility for managing their own development, and for showing the effectiveness of this development and the consequent enhanced contribution they are making to their discipline or profession and to the University and its work.

Fifth, the initial and continuing development of an academic should integrate as far as possible with the appraisal requirements and processes of the University and of the academic's discipline or profession.

You may see further possible uses for standards.

A caution about the development and use of teacher accreditation

An emphasis on training, professionalisation, standards, accreditation & etc. may suggest that the quality of teaching and learning is wholly the responsibility of the teacher. This suggestion is of course simply wrong. Factors including the University, its procedures and resourcing; the discipline or profession; and of course the student, also have great effects on the quality of teaching and learning.

What next?

Here are six sets of questions which I feel need addressing, and indeed answering, in the design and implementation of

any professional standards and courses for teaching and otherwise supporting learning anywhere in higher education. (I also suggest some tentative answers to all but the first of these questions. But if you don't like the answers, then please still consider the questions, and answer them in your own way!) These questions and tentative answers were developed for the EU-funded NETTLE (2007, 2008) project on European standards for higher education teaching:

1. For which university teachers is the teaching standard, course or qualification intended? What are their particular teaching and other roles in the University?
2. In what contexts does each academic work? Specifically:
 - To what discipline or profession does each academic belong?
 - In which institution do they teach?
 - On what programmes do they teach?

Clearly these two sets of questions need to be answered from local knowledge. They need to be answered for – even, by – each participant in the course. “Start with the learner” is a sound educational principle. Developers can help individual course participants to make connections between the standards, which are necessarily somewhat generic, and the particular circumstances of the individual course participant.

3. What are, or should be, the goals and purposes of their teaching work? Again generically, and again requiring individual interpretation for each academic, we may feel that teaching is successful when students:
 1. Embrace the goals, the intended outcomes, for their learning on the programme;
 2. Similarly embrace the learning and teaching methods to be used;
 3. Work in appropriate and effective ways to achieve these learning outcomes or negotiated variants thereof;
 4. Receive and use feedback on their work;
 5. Review the effectiveness of their learning; and
 6. Change their approaches to learning as necessary.

A particular model of learning; as an active, outcomes-directed, reflective, feedback-informed and adaptive process; underpins this account.

4. What competences do academic need in order to teaching effectively and appropriately? Following closely from the previous account of the goals and effects of good teaching, we may suggest that a competent teacher:
 1. specifies, explains and sometimes negotiates the goals, the intended outcomes, for learning on the programme,
 2. similarly specifies and negotiates the learning and teaching methods to be used,
 3. teaches and otherwise supports, guides, prompts, provokes etc. students to achieve these learning outcomes or negotiated variants thereof,
 4. ensures that students receive feedback on their work, including by providing this feedback,

5. marks and grades student work,
6. reviews the effectiveness of their teaching and
7. changes their teaching as necessary to make it more effective.

5. What values & etc. should demonstrably uniform teaching? Perhaps:

Virtues such as appropriate respectfulness, sensitivity, pride, courage, fairness, openness, restraint and collegiality. Values or principles such as a concern for students' development; a commitment to scholarship, both in the subject and in teaching the subject; ensuring equality of opportunity; and increasing the diversity in the student population.
6. Finally, what knowledge does a teacher need to apply in order to teach effectively and appropriately? Perhaps, knowledge of:
 1. the subject being taught,
 2. theory and practice related to at least the particular learning and teaching, and hopefully more broadly about learning and teaching,
 3. the capabilities and goals of the students and
 4. relevant national, institutional, disciplinary and professional codes etc.

3. Conclusion

I have suggested some possible further stages in the professionalization of teaching in higher education. These stages build closely on current practice, in teaching and in other professions. The overall goal remains the same – improving student learning. This task will continue to stretch the whole of the development community, around the world, and for many fruitful years to come.

This article was originally published in *Educational Developments*. The Magazine of the Staff and Educational Development Association Ltd (SEDA), issue 8.4, pp. 6-9. Reprinted with permission of the author.

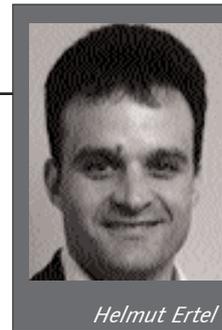
References and sources:

- Baume, D. (2003)*: Far too successful? Case Studies in Staff and Educational Development. London, pp. 153-161.
- Baume, D. (2006)*: "Towards the end of the last non-professions?" *International Journal for Academic Development* Vol. 11/No. 1, pp. 57-60.
- Baume, D./Baume, C. (1996)*: "A national scheme to develop and accredit university teachers." *International Journal for Academic Development* Vol. 1/No. 2, pp. 51-58.
- Boyer, E. L. (1990)*: *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Grossman, A. (2003)*: *Is professionalisation always to be desired? Exploring Professional Values For The 21st Century*. London.
- Higher Education Academy (current)*: www.heacademy.ac.uk, then go to Subject Centres
- NETTLE (2007)*: <http://www.nettle.soton.ac.uk>.
- NETTLE (2008)*: A Reference Framework for Teaching in Tertiary Education. Southampton, NETTLE: 13.
- SEDA (current)*: www.seda.ac.uk
- Trowler, P./Bamber, R. (2005)*: "Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures." *International Journal for Academic Development* Vol. 10/No. 2, pp. 79-93.

■ David Baume, PhD FSEDA, internationaler Hochschulforscher, Berater, Personal- und Bildungsentwickler, E-Mail: adbaume@aol.com

Helmut Ertel & Andrea Ender

Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationsübungen – der Praxistest



Helmut Ertel



Andrea Ender

Der Einsatz von Feedbackbögen während der Präsentationsübungen in Kursen der hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Universität Bern hat sich bewährt. Neben der Aktivierung der Lernenden ermöglicht diese Form des Peer-Assessments die frühzeitige Einführung von Standards und Leistungskriterien und damit das Lernen und den Erfahrungsaustausch. Ziel des folgenden Artikels ist es darzustellen, dass die entwickelten Instrumente und Methoden auch im grundständigen Studium mit ähnlichen positiven Effekten und geringem Aufwand für die Dozierenden zum Einsatz kommen können. Dazu wird zunächst dargestellt, warum Aktivierung und Feedback für erfolgreiches Lernen wichtig sind. Anschließend wird die Anwendung der Instrumente und Methoden in einer konkreten Veranstaltung des Bachelorstudiengangs Linguistik an der Universität Bern dargestellt. Die Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick runden den Artikel ab.

1. Formatives Assessment – Warum Aktivierung und Feedback für das Lernen so wichtig sind

In der Hochschullehre ist in überwiegendem Maße immer noch die traditionelle Trennung zwischen Lehre und Prüfungen zu beobachten. Den Studierenden wird vor allem bei Leistungsnachweisen eine eher passive Rolle zugeschrieben (Boud 2007). Diese Vorgehensweise, dass die Überprüfung der Lernleistung von der Lehre getrennt irgendwann am Ende des Lernprozesses durchgeführt wird, ist nicht länger haltbar. Die Lernpsychologie fordert seit langem die Integration von Lehre, Lernen und Assessment.¹ Empirische Studien belegen, dass Assessment erhebliche Auswirkungen auf die Lehre und das Lernen hat. Einen guten Überblick hierzu bieten Dochy et al (2007, S. 89ff). So können je nach Gestaltung der Prüfungen und Assessmentformen Oberflächen- oder Tiefenlernen initiiert werden. Die auftretenden Lerneffekte vor, während und nach der Prüfung (pre-, pure- und post assessment effects, ebd.) können durch Lehrende genutzt werden, um Prüfungen und weitere Leistungsnachweise nicht nur als Auswahl- und Klassifizierungsinstrument, sondern als stützende und fördernde Leistungsbeurteilung zu gestalten. Wenn es in der

Hochschullehre wirklich darum geht, die Absolvent/innen auf ihre Funktion in der Wissensgesellschaft und das lebenslange und lebensweite Lernen vorzubereiten, dann muss das Lernen und die Lernfähigkeit der Studierenden selbst mehr Beachtung finden. Auch formatives oder lernerorientiertes Assessment (Carless et al 2006) besteht im Kern aus Leistungsfeststellung und Bewertung. Zusätzlich aber sollen Studierende gegenüber dem Lernen eine intrinsische Motivation entwickeln. Formatives Assessment will Anreize geben, neben wissenschaftlichen Inhalten und Methoden etwas über sich selbst und von Anderen zu erfahren und die Fähigkeit zum Weiter- und Selbstlernen zu entwickeln. Um diese Effekte zu erzielen, ist es notwendig, Learning Outcomes, also erwünschte und erwartete Lernresultate, Leistungsnachweise und Prüfungen sowie die praktizierte Lehre an berufsfeldrelevanten Kompetenzen auszurichten. Dieses Alignment (engl. Ausrichtung, Biggs 2003; Ertel/Wehr 2007) bildet die Ausgangsbasis dafür, dass formatives Assessment möglich und in vollem Umfang nutzbar wird. Beachtet man dazu weitere Rahmenbedingungen, so können Prüfungen und Leistungsnachweise tatsächlich zu mächtigen didaktischen Steuerungsinstrumenten (Winteler 2005) für die Lehre und das Lernen werden. Vor allem sollten zahlreiche Möglichkeiten für stützendes und förderndes Feedback im laufenden Lernprozess geschaffen werden. Lehrende spielen hierbei als Gestalter der Lernumgebungen eine zentrale Rolle.

Winteler/Forster (2007) zeigen anhand von evidenzbasierten Metaanalysen in eindrucksvoller Weise, dass Lehrende in der Schule und Hochschule die wichtigste Einflussgröße für den Lernerfolg darstellen. Curriculare Maßnahmen oder technische Interventionen weisen dagegen weit geringere Effektstärken auf. Exzellente Lehrende „sind der Unterschied, der den Unterschied ausmacht“ und können durch einfache Maßnahmen „ohne großen Aufwand und Training“ (ebd, S. 106) die Lernleistungen erhöhen. Hierzu gehört die Anknüpfung an bereits bekannte und bei den Lernenden vorhandene Konzepte, Hinweise auf besonders

¹ Es wird im Folgenden die englische Bezeichnung Assessment verwendet. Sie ist umfangreicher und international etabliert und umfasst u.a. die deutschsprachigen Begriffe der Leistungsmessung und -feststellung, Bewertung, Einschätzung und Beurteilung.

wichtige Inhalte (cues) und das Einhalten von Denkpausen nach Fragestellungen (wait time). Als besonders wichtig werden die Aktivierung der Studierenden und die Verstärkung durch Feedback beschrieben. Die Arbeiten von Kember/ McNaught (2007) zeigen ähnliche Ergebnisse: Aktivierung und Feedback steigern den Lernerfolg. Diese Effekte sind seit langer Zeit bekannt und werden besonders in den methodischen Ansätzen der Cognitive-Apprenticeship (Collins et al 1991) und Community of Practice (Wenger 1999) thematisiert. Bei beiden Ansätzen steht das Lernen von und mit Anderen bei gleichzeitiger Unterstützung durch Experten im Vordergrund. Feedback erfolgt unmittelbar im laufenden Lernprozess. Dabei werden gemeinschaftlich oder alleine konkrete Aufgaben, Fragen und Probleme in bzw. für die Praxis bearbeitet. Am Ende stehen nutzbare Produkte und Lösungen. Beide Ansätze können in Ergänzung mit weiteren Lehr-Lern-Formen (z.B. aktives Lesen oder Zuhören, Planung und Durchführung von Projekten, Fallstudien etc.) sehr gut auch an Hochschulen genutzt werden (Schmidt/Tippelt 2007; Tribelhorn 2007).

Eine sehr effektive Form, Studierende zu aktivieren und einzubinden, bildet das Peer-Assessment (Falchikov 2007). Lehrende können dadurch vor allem die Lernphasen des Modelling (Informieren, Vormachen, Zeigen und Erklären), des Scaffolding (Hilfestellung geben) sowie des Fading (Lehraktivität zurücknehmen und schließlich ausblenden) unterstützen und gestalten. Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten des aktiven und sozialen Lernens. Bereits zu Beginn können Leistungsstandards und Bewertungskriterien eingeführt und lernprozessbegleitend entwickelt werden. Die Studierenden erhalten Gelegenheit, mit diesen Bewertungsrastern zu arbeiten und sich vor der Prüfung damit vertraut zu machen. Auch können sie an der (Weiter-)Entwicklung der Kriterien und Standards beteiligt werden. Dies ist allerdings eher mit fortschreitendem Studium anzustreben, da die Fähigkeit zum Feedback geben und Feedback nehmen und zur Einschätzung und Bewertung von Leistungen erst erlernt werden muss. Das Ziel des Peer-Assessment ist es, zusätzlich zum inhaltlichen Wissen des Fachs die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdbewertung zu erwerben. Der Einbezug der Studierenden in das Assessment hat zahlreiche positive Effekte (ebd., S. 133f). Neben dem gesteigerten Vertrauen in die Lehrenden und dem Selbstvertrauen der Studierenden in ihre eigene Leistungsfähigkeit wird die Lernleistung erhöht und die Fähigkeiten zum Selbstlernen gestärkt. Weiterhin werden durch Peer-Assessment die Fähigkeit zur Reflektion und zum autonomen und unabhängigen (wissenschaftlichen) Arbeiten sowie das Verantwortungsbewusstsein gefördert. Nach Falchikov (ebd.) sollte ein als Lernwerkzeug konzipiertes Peer-Assessment folgenden Kriterien standhalten:

- Lernen und die Reflektion über das Lernen sollen gefördert werden,
- Lernende sollen für ihr Handeln Verantwortung übernehmen,
- Lernende sollen Standards und Kriterien anerkennen und anwenden,
- das Setting soll die Phasen des Modelling, Scaffolding und Fading berücksichtigen und methodisch gestalten,
- Lernende sollen dazu angehalten werden, ihre eigene Leistung oder die Anderer einzuschätzen und zu bewerten,

- Lernende sollen Fremd- und Selbsteinschätzungen in unterschiedlichen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven treffen.

Peer-Assessment lässt sich sehr gut in Präsentationsübungen realisieren. In den Kursen „Grundlagen der Hochschullehre“ und „Basics der Hochschuldidaktik“ wird diese Übungsform eingesetzt, um den Seminareinstieg zu üben (Ertel/Tribelhorn 2007). Zentrale methodische Elemente bilden dabei klare Lehrziele und Arbeitsaufträge, das modellhafte Vormachen und Erklären der Methode durch die Lehrenden sowie das konstruktive Feedback aufgrund verschiedener Beobachtungsaufträge durch die Teilnehmenden. Die Leistungsbeurteilung und Rückmeldung wird durch die Nutzung von entsprechenden Feedbackbögen unterstützt. Die Ergebnisse der durchgeführten Kurzevaluationen waren eindeutig. Es zeigten sich nicht nur die oben genannten positiven Auswirkungen auf das Lernen sowie den Veranstaltungsverlauf. Auch die Beobachtungsbögen, welche das Peer-Assessment unterstützten, wurden als nützlich eingestuft. Allerdings waren die teilnehmenden Hochschullehrenden teilweise skeptisch bezüglich des Einsatzes der Bögen im grundständigen Studium. Sie verwiesen auf den erhöhten Zeit- und Koordinationsbedarf und eventuell zu erwartende Widerstände seitens der Studierenden. Nichts desto trotz werden die Bögen bereits in zahlreichen Veranstaltungen unserer Teilnehmenden und Absolvent/innen mit großem Erfolg eingesetzt. Im Folgenden soll die Anwendung der Methoden und Instrumente an einem Beispiel aus dem Bereich der Geisteswissenschaften illustriert werden.

2. Integration des Peer-Feedbacks – ein Anwendungsbeispiel

2.1 Die Ausgangslage

Die in der Folge beschriebene Lehrveranstaltung „Semantik und Pragmatik“ ist Teil des Studienprogramms Linguistik, das in Bern vom Institut für Sprachwissenschaft angeboten wird. Diese Lehrveranstaltung richtet sich an BA-Studierende der Linguistik, die bereits eine allgemeine Einführung in die Linguistik absolviert haben. Die Lernziele des Proseminars sind sehr am Grundlagen-Charakter der Lehrveranstaltung, die eines der Kerngebiete des Faches systematisch einführen soll, orientiert: Die Studierenden sollen zentrale Konzepte der Semantik und Pragmatik erklären können, Sprachbeispiele im Hinblick auf semantische und pragmatische Fragen erörtern und einen Aspekt, der die Kernkonzepte erweitert bzw. vertieft, selbstständig aufarbeiten können. Die Erkenntnisse aus dieser selbstständigen Auseinandersetzung sollen im Rahmen eines Referats an die Mitstudierenden weitergegeben werden. Als sekundäres Ziel sollen die Studierenden in diesem Rahmen auch ihre Präsentationsfähigkeit weiterentwickeln. Diese Referate ergänzen den Kursablauf, der ansonsten von verschiedenen Lehr- und Lernformen (frontaler Informationsinput durch die Dozentin, Gruppenarbeiten an Sprachbeispielen, Diskussionen von Studierenden usw.) geprägt ist. Die Leistungskontrolle zu diesem Kurs umfasst je zu einem Drittel die Referatsleistung, die Beurteilung von schriftlichen, wöchentlichen Arbeitsaufträgen ebenso wie die Abschlussprüfung. Da das

Referat zu einem Drittel in die Gesamtnote einfließt, dient es somit gleichzeitig als Lern- und als Prüfungsform.

Beim beschriebenen Szenario handelt es sich – zumindest im Kontext der Geisteswissenschaften – um ein durchaus übliches Vorgehen von universitären Lehrveranstaltungen für Kleingruppen. Die im Vortrag aktiven Studierenden sollen neu angeeignetes Wissen zu einem Thema an Kolleg/innen weitergeben, ihre Vortragstechniken üben und das Publikum sollte durch das im Vortrag Präsentierte das eigene Fachwissen erweitern. Für erfahrene Personen ist es aber gleichzeitig auch bekannt, dass solche Referatephasen häufig nicht den erwarteten Effekt haben. Vielmehr ist es immer wieder der Fall, dass einerseits die Qualität der Referate nicht überzeugt und dass es andererseits zu einer Phase der Inaktivität bei den Zuhörenden kommt. Denn die Lernenden sind „über weite Strecken dazu verurteilt, eine rezeptive und passive Haltung einzunehmen“ (Abs et al. 1998, S. 5).

Durch den Einsatz einer neuen Methode (Peer-Feedback mit Beobachtungsbögen, vgl. Ertel/Tribelhorn 2007) gestaltet sich diese Referatephase neu. Die Zuhörenden sollen aktiver an den Referaten und an der Bewertung der Leistungen beteiligt werden. Es soll bei den Zuhörenden im Sinne des aktiven Lernens mehr inneres Handeln – d.h. vergleichen, bewerten, kritisieren (vgl. Abs et al. 1998, S. 28) – ausgelöst werden. Im Detail wird von der Methode folglich eine mehrfache Wirkung erwartet: Durch den Einsatz der Beobachtungsbögen werden für die Referierenden die Kriterien offen gelegt, nach denen ihre Präsentation beurteilt wird. Dies dient ihnen bereits in der Vorbereitung als Orientierung. Gleichzeitig müssen die Zuhörer/innen gezielt beobachten und können durch ihr Feedback die Bewertung ihrer Mitstudierenden und deren Weiterentwicklung als Vortragende beeinflussen – beides sind Maßnahmen, die gesamthaft der Aktivierung und dem Einbezug der Studierenden dienen. In dieser neuen Form sollte diese Phase des Kurses, die für die Vortragenden auch eine Prüfungsform darstellt, bestmöglich als Lernform genutzt werden können. Der Referateteil des Kurses soll sich zu einer lernorientierten Form des Bewertens verwandeln, bei welcher durch das Referat nicht nur die studentische Leistung beurteilt, sondern durch welche auch bestmöglich eine positive Lernerfahrung geschaffen wird (vgl. Carless et al. 2006, S. 2).

2.2 Durchführung

In der Kurseinheit, in welcher schließlich auch die Referatsthemen und -termine zugeordnet werden, fand für die Studierenden eine Einführung in das Prozedere des Peer-Feedbacks mit Beobachtungsbögen statt. Dazu wurde eine Einführung in Feedbackregeln gegeben (vgl. Weiterbildung 2005 und das Vorgehen, das in Ertel/Tribelhorn 2007 beschrieben wird), wie sich die Beteiligten verhalten, was Feedback leisten kann und wo seine Grenzen liegen. Im Anschluss daran werden die Beobachtungsbögen zu den vier Rollen des Beobachtungsprozesses vorgestellt (Student/in, Didaktiker/in, Grafiker/in und Regisseur/in), wobei die von Ertel/Tribel-

horn (ebd.) geschaffenen Bögen an den Lehrveranstaltungs-kontext angepasst wurden. Es wird erklärt, welche Art der Rückmeldungen aus der jeweiligen Perspektive erwartet wird (ebd.):

Student/in: *War der Einstieg klar, verständlich, motivierend und teilnehmerorientiert?*

Didaktiker/in: *Wurden Orientierungshilfen eingesetzt; war die Struktur logisch?*

Grafiker/in: *Waren die Visualisierungen klar, übersichtlich und hilfreich?*

Regisseur/in: *Waren verbaler und nonverbaler Ausdruck, Gestik und Kontaktaufnahme mit den Teilnehmer/innen angemessen?*

Die Absicht bestand vor allem darin, die Zuhörer/innen am Referat stärker zu beteiligen, einen Perspektivenwechsel zu initiieren und alle Studierenden somit gesamthaft stärker zu aktivieren. Schließlich etablieren die Beurteilungskriterien der einzelnen Rollen auch klare Beurteilungsstandards und sollen die Unsicherheit und Unklarheit der Studierenden, woran ihre Leistung gemessen wird, verringern oder gar ganz beseitigen. Im Anschluss an diese Einführung zu den vier Rollen wurde daher erstmals je eine Person für die Rollen ausgewählt und eine ca. 15minütige Seminarsequenz von der Dozentin als Modellreferat gehalten. Dies sollte als Muster für die weiteren Referate und den gesamten Evaluationsprozess gelten. Den Studierenden wurde somit die Möglichkeit geboten, sich durch ein beobachtbares und nachvollziehbares Vorgehen an einem Vorbild bzw. Muster zu orientieren (Allgöwer 1998, S. 4). Die Studierenden haben somit an der eigenen Dozentin das Rückmeldeverfahren in den unterschiedlichen Rollen miterlebt und wussten, nach welchen Kriterien ihr eigenes Referat aus vier unterschiedlichen Perspektiven beurteilt würde.

In den darauffolgenden Kurseinheiten wurde dann vor jedem Referat je einer Person eine Feedback-Rolle zugewiesen – da die Referate teilweise von zwei Personen gehalten wurden, wurde pro Person eine Feedbackrolle zugewiesen und meistens waren somit acht Personen aktiv in den Rückmeldeprozess miteinbezogen. Nach den Präsentationen

Abbildung 1: Beispiel der Beobachtungsraster der Rolle der Didaktiker/in

TeilnehmerIn:	BeurteilerIn:				Bemerkungen
	Bewertung				
Tätigkeit	Stimme voll zu	Stimme zu	Stimme überwiegend zu	Stimme nicht zu	
Orientierungshilfen wurden eingesetzt	3	2	1	0	
Die Struktur war logisch und transparent	3	2	1	0	
Alle angekündigten Punkte der Gliederung wurden erwähnt	3	2	1	0	
Summen					Gesamtpunkte:
Höchstpunktezahl: 9					

tionen und einer kurzen Bedenk- und Ausfüllzeit für die Personen mit einer Beobachtungsrolle erfolgte jeweils die Feedbackrunde. Zunächst wurde den Vortragenden die Möglichkeit gegeben, kurz zum Referat Stellung zu beziehen, die Beobachter/innen gaben daraufhin ihre Bemerkungen zu den einzelnen Personen direkt mündlich und schließlich auch in schriftlicher Form weiter. Abgerundet wurde es dann jeweils von zusammenfassenden und ergänzenden Bemerkungen der Dozentin.

Mit allen Referierenden erfolgte dann außerhalb des Kurses im Zweier- oder maximal im Dreiergespräch noch einmal eine separate Rekapitulation der Referatsleistung; die Studierenden mussten hierbei ihre Referatsleistung aufgrund der eigenen Einschätzung und der Fremdeinschätzung selbst beurteilen, wobei diese Einschätzung dann durch jene der Dozentin ergänzt wurde und so zur Schlussbeurteilung des Referats führte.

2.3 Evaluation des Peer-Feedbacks anhand von Beurteilungsbögen

Da die Methode in universitären Lehrveranstaltungen neu war, wurden die Studierenden am Abschluss der Lehrveranstaltung befragt, wie sie den Nutzen der Präsentationsübung und den Einsatz der Beobachtungsbögen beurteilten. Dabei standen die Fragen im Mittelpunkt, ob die Studierenden die Beobachtungsbögen während der Referate als geeignete Möglichkeit zur Aktivierung beurteilten und ob sich die Beurteilungskriterien bei den Studierenden bereits in der Vorbereitungsphase der Referate niederschlugen. Diese Evaluation fand in zwei Stufen und mit zwei unterschiedlichen Methoden in der letzten Kurseinheit des Semesters statt. Zunächst beantworteten die Studierenden vier offene Fragen:

- (1) Wie haben die Beobachtungsaufgaben deine Tätigkeit als Zuhörer/in beeinflusst?
- (2) Inwiefern hat das Wissen über das Feedback deine Tätigkeit als Referierende/r beeinflusst?
- (3) Was hast du durch das Feedback gelernt und wie würdest du vor dem Hintergrund des Feedbacks das Referat nochmals halten?
- (4) Wie würdest du das Präsentationstraining modifizieren?

Mit zeitlichem Abstand und durch einen inhaltlichen Block getrennt erfolgte dann das Klebepunkte-Feedback, das als Ergänzung zu den offenen Fragen einen spontanen und un-

mittelbaren Eindruck vermitteln sollte. Um das „Leithammel-Prinzip“ beim Kleben der Punkte zu verringern, beantworteten die Studierenden die 3 Fragen zuerst durch ein Kreuz auf kleinen Zetteln und wurden erst im Anschluss daran aufgefordert, diese Kreuze aufs Plakat zu übertragen. Mehr als zwei Drittel der Studierenden (13 von 18) haben sich als SEHR aktiv teilnehmend eingestuft. Zieht man die Gruppe der „einigermaßen“ aktiv teilnehmenden Personen noch mit ein, dann beurteilten sich über 90% der Studierenden als aktiv an den Vorträgen teilnehmend. Bei Dreivierteln der Gruppe (14 Personen) hat das Wissen über das Feedback zudem die Vorbereitung positiv (d.h. sehr oder einigermaßen) beeinflusst. Für 16 (von 18) Personen trifft es sehr oder noch einigermaßen zu, dass ihnen das Feedback als Orientierung im Bezug auf Ihre Präsentationsfähigkeit geholfen hat. Diese Ergebnisse sprechen somit als erster grober Eindruck dafür, dass der Einsatz der Methode zielführend war. Mehr als zwei Drittel der Personen sprechen sich für Aktivierung durch die Methode und für Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit der Präsentationsübung aus. Dieser erste Eindruck wird durch die genaue Betrachtung der offenen Antworten abgesichert. Rückmeldungen auf die erste Frage zur Beeinflussung des Zuhörens bestätigten im Wesentlichen, dass die Studierenden – sofern sie überhaupt einen Einfluss feststellen konnten – diesen als positiv beschreiben, z.B.:

- Eigentlich positiv: kann jetzt konkreter umschreiben, was mir wieso (nicht) gefallen hat.
- Positiv: ich habe bei „uninteressanten“ Themen besser zugehört.
- Durch die Beobachtungsaufgaben wurde man auf Einzelheiten aufmerksam, welche man vielleicht ohne Bogen nicht gesehen/gehört hätte. Da es nur kurze Aufgaben waren, konnte man sich neben dem Bewerten trotzdem gut auf alles konzentrieren und konnte gut folgen.
- Erhöhte Aufmerksamkeit/Aufmerksamkeitslenkung auf das Wesentliche.

Es konnte somit eine Annäherung an Prinzipien des aktiven Lernens (vgl. Winteler 2005, S. 123) geschaffen werden, da die Studierenden über das reine Zuhören hinaus beteiligt und zu Aktivität, Reflexivität und Kooperation aufgefordert waren. Die Antworten auf die zweite Frage hinsichtlich des Einflusses auf die eigene Tätigkeit als Referierende bestätigen, dass das Feedback anhand von Beobachtungsbögen

dazu dienen kann, Bewertungsstandards zu etablieren und das Referat als ganz konkretes Lernereignis zu gestalten. Einige Beispielantworten:

- Feedbacks motivieren auch, das Beste aus der Situation zu machen.
- Nicht großartig, wobei ich mich bei einer Sache gefragt habe, ob es kommentiert wird und tatsächlich wurde es bemerkt. Ich fand es sehr angenehm, mehr als nur ein „war gut“ als Rückmeldung zu bekommen.
- Es war wichtig für mich ein Feedback zu bekommen, damit ich weiß, wie ich meine Arbeit gemacht habe. Ich fands gut.

Abbildung 2: Das Klebepunkte-Feedback lieferte das folgende Bild

	sehr	einigermaßen	kaum	gar nicht
Durch die Beobachtungsaufgaben habe ich aktiv an den Vorträgen teilgenommen.	●●●●●●●●	●●●●	●	
Das Wissen über das Feedback hat meine Präsentationsvorbereitung positiv beeinflusst.	●●●●●●	●●●●●	●●●	●
Das Feedback hat mir gezeigt, was ich schon gut kann und woran ich noch arbeiten muss.	●●●●●●	●●●●●	●●	

- Es war praktisch, man konnte die Liste der Punkte durchgehen und sich so gut vorbereiten.

Das Feedback nahm in diesem Sinne nicht nur die Rolle einer aktuellen Beurteilung, sondern zudem auch noch eines zukunftsweisenden Ratschlags – „feedback as feedforward“ (Carless et al. 2006, S. 12) ein. Die dritte Frage zum Lernzuwachs durch das Feedback zeigte nämlich, dass die große Mehrzahl der Personen die direkte Rückmeldung zu schätzen wusste und als Impulse für Veränderungen für das nächste Referat betrachteten. Hier entsprechende Statements:

- Wenn ich nochmals ein Referat hätte, würde ich von allen Feedbacks die wichtigsten Punkte herausnehmen und probieren, diese zu verbessern.
- Ich habe durch das Feedback gemerkt, dass ich auf andere Personen anders wirke als ich es gedacht habe.
- Man würde sicherlich das nächste Mal mehr auf die kritisierten Punkte achten und sicher auch andere kritisierte Punkte bei sich selbst beobachten/verhindern.

Die abschließende Frage zur Modifikation des Peer-Feedbacks im Rahmen einer Lehrveranstaltung wies auf das Veränderungspotential des Vorgehens hin. Neben dem Grundkonsens, dass es ein brauchbares Vorgehen darstellte, wurde in wenigen Fällen die Beschränkung der Rückmeldephase auf die beteiligten Personen im Gegensatz zu allen Kursteilnehmer/innen gewünscht. Die Absicht hinter dieser gewünschten Veränderung bestand vor allem darin, die Rückmeldungsphase (meistens ca. 5 Minuten pro Referent/in) zu verkürzen und eventuell vom Kurs auszulagern.

3. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Durch das bestehende Vorgehen wurde den Studierenden deutlicher vor Augen geführt, an welchen Kriterien ihre Leistung gemessen wird, was ihre eigene Kritik- und Urteilsfähigkeit förderte. Die eigene Standortbestimmung fiel in beinahe allen Fällen „kritischer“ aus als die Endbeurteilung durch die Dozentin. Die subjektive Einschätzung der Dozentin bestätigt des Weiteren, dass die Qualität der Referate im überwiegenden Teil gut bis sehr gut war und dass die konkrete Orientierung an einem Kriterienkatalog, wie er durch die Beobachtungsbögen geliefert wurde, auf alle Fälle einen – auch wenn vielleicht bei einigen Teilnehmer/innen unbewussten – positiven Effekt hatte. Insgesamt förderte die Methode somit die aktive Gestaltung des Lernprozesses aller Beteiligten. Das gezeigte Beispiel erfüllt nahezu alle Forderungen an ein zweckmässiges Peer-Assessment (siehe Kriterien Falchikov Punkt 1). Lediglich die Beteiligung der Studierenden an der Entwicklung und Definition der Kriterien kam hier nicht zur Anwendung, da die Lerngruppe vorher noch nicht mit dieser Form des Lehrens und Lernens konfrontiert wurde. Es ist der Dozentin zusätzlich gelungen, im Zuge der individuellen Rekapitulation der Referatsleistungen das Self-Monitoring zu fördern, indem sie die Studierenden nach erfolgtem Peer-Assessment zu einer Selbsteinschätzung ihrer Leistungen aufforderte. Das Verfahren ist ohne großen Aufwand einsetzbar, fordert allerdings einige Erfahrung bezüglich der Planung und Entwicklung sowie der methodischen Gestaltung von Lehrver-

anstaltungen. Wesentliche Erfolgselemente sind gute und klar kommunizierte Ziele und Abläufe, der klare Auftrag an die Studierenden mit entsprechenden Unterlagen, das gute Modell und/oder beispielhafte Vormachen durch die Dozierenden, die Relevanz der Kriterien für das weitere Lernen und die spätere Praxis sowie deren Akzeptanz durch die Studierenden und eine gute Moderation der Feedbackrunden. Ähnliche Verfahren des formativen Assessment existieren bereits und werden weltweit in allen Bereichen des Lehrens und Lernens an Hochschulen mit großem Erfolg eingesetzt (Carless et al 2006). Auch im deutschsprachigen Raum reift die Einsicht in die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels und es existieren bereits gute Modelle, um ein lernprozessbegleitendes Assessment in modularen Studiengängen zu etablieren (AfH 2007). Die durch die Bolognaform geförderte Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung (Ertel/Wehr 2007) muss von der Einführung einer Assessmentkultur (Kvale 2007) begleitet werden. Learning Outcomes zu formulieren reicht allein nicht aus. Solange diesem wichtigen ersten Schritt nicht entsprechende methodische Maßnahmen in Lehre, Lernen und im Assessment folgen werden die angestrebten Veränderungen Stückwerk bleiben.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. et al. (1998): Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren. Weinheim.
- AfH (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich. Available: www.afh.uzh.ch/index/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf, abgefragt 07. Januar 2008.
- Allgöwer, M. et al. (1998): Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren. Weinheim.
- Biggs, J. (2003): Teaching for Quality Learning at University, Vol. 2, Buckingham.
- Boud, D. (2007): Reframing assessment as if learning were important. In: Boud, D./Falchikov, N. (Eds.): Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term. London, pp. 14-25.
- Carless, D./Gordon, J./Ngar-Fun, L. (2006): How assessment supports learning: learningoriented assessment in action. Hong Kong.
- Collins, A./Brown, J.S./Holum, A. (1991): Cognitive Apprenticeship: making thinking visible, American Educator, Vol. 6/No. 11, pp. 38-46.
- Dochy, F./Segers, M./Gijbels, D./Struyven, K. (2007): Assessment engineering. In: Boud, D./Falchikov, N. (Eds.): Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term. London, pp. 87-100.
- Ertel, H./Tribelhorn, T. (2007): Aktivierung und Beurteilung der Lernenden im Präsentationstraining. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 2/H. 1, Bielefeld, S. 20-24.
- Ertel, H./Wehr, S. (2007): Bolognagerechter Hochschulunterricht – Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: Wehr, S./Ertel, H. (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern.
- Falchikov, N. (2007): The place of peers in learning and assessment. In: Boud, D./Falchikov, N. (Eds.): Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term. London, pp. 128-143.
- Kember, D./McNaught, C. (2007): Enhancing University Teaching. Lessons from research into award-winning teachers. Routledge, London, UK.
- Kvale, S. (2007): Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. In: Boud, D./Falchikov, N. (Eds.): Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term. London, pp. 57-71.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2007): Aktivierendes Lehren – Problemorientiertes Lernen: Herausforderungen für Hochschule und Beratung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium Jg. 2/H. 1.
- Tribelhorn, T. (2007): Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für Hochschullehrende. In: Wehr, S./Ertel, H. (Hg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern.
- Weiterbildung (2005): Konstruktives Feedback – eine Quelle persönlicher Weiterentwicklung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 5, S. 55-58.

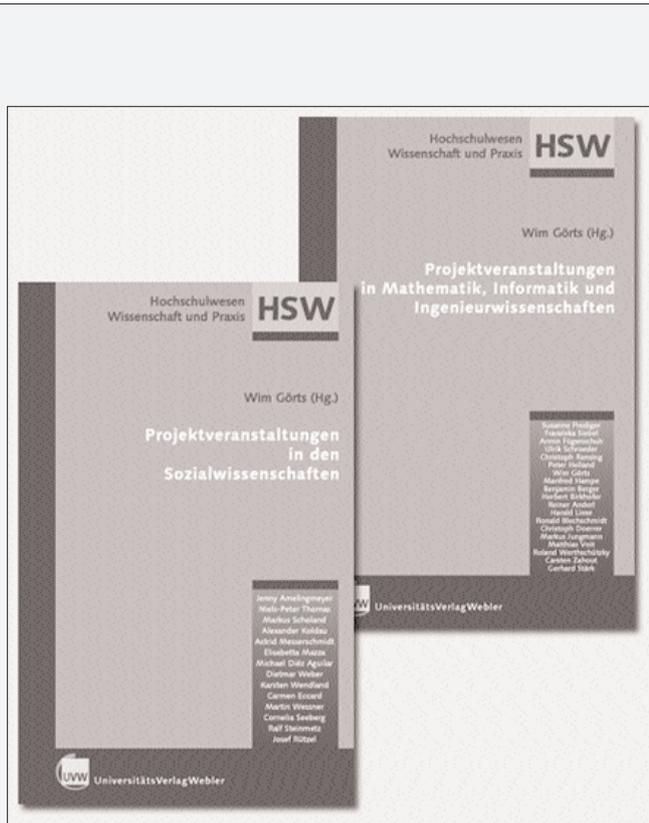
Wenger, E. (1999): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge.

Winteler, A./Forster, P. (2007): *Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen*. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, Jg. 55/H. 4, Bielefeld, S. 102-109.

Winteler, A. (2005): *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt.

■ **Dr. phil. Helmut Ertel**, Leiter der Gruppe Hochschuldidaktik (HD), Universität Bern,
E-Mail: helmut.ertel@kwb.unibe.ch

■ **Dr. Andrea Ender**, Universitätsassistentin am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern,
E-Mail: andrea.ender@isw.unibe.ch



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

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

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

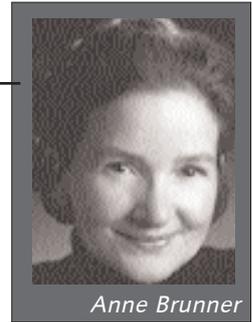
Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der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

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

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

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

Anne Brunner



Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 4

Hintergrund

Professionell eingesetzt, eignen sich Team Games zur Übung 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 (z.B. Einstieg/Kennen lernen, Kommunikation, Kooperation). 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 Kooperation bzw. Leiten. Es eignet sich vor allem zu Beginn, nach einer Pause, nach einer Arbeitsphase oder als Einstieg in das Thema. Es fördert insbesondere die sozialen und persönlichen Kompetenzen. Es braucht eine größere freie Fläche und kann auch im Freien stattfinden.

Abkürzungen

- TN = Teilnehmer
- SL = Spielleitung



Themenbereich: Kooperation, Teamentwicklung, Leitung - Folge 4

	Name des Team Games	Schwebender Ball
	Geeignet für folgende Seminar-/ Trainingsphase	<ul style="list-style-type: none"> ✓ zu Beginn oder nach einer Pause ✓ nach einer Arbeitsphase, um zur Ruhe zu kommen ✓ als Einstieg in das entsprechende Thema
	Worum es geht	Als Team einen Ball transportieren
	Wozu es dient	Teamwork, Teambuilding
	Hilfsmittel	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tennisgroßer Ball, z.B. Tennisball oder Softball ✓ leeres Gefäß (Glas oder Dose), in das der Ball locker hineinpasst ✓ Ring, auf dem der Ball liegen kann (z.B. aus dem Baumarkt) ✓ pro TN eine Schnur von je mind. 2 m Länge, die am Ring befestigt ist
	Anleitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. SL stellt das leere Gefäß in eine Ecke 2. SL legt den Ring in die Mitte auf den Boden 3. Die Schnüre, die an dem Ring befestigt sind, werden sternförmig ausgelegt 4. Jeder TN stellt sich an ein Schnurende und nimmt eine Schnur in die Hand 5. SL legt den Ball in den Ring und gibt das Startzeichen 6. Der Ball soll auf dem Ring in das Gefäß transportiert werden und in dem Gefäß landen, ohne den Boden zu berühren. 7. Fällt der Ball zu Boden, beginnt der Prozess wieder von vorn
	Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zunächst das Team alleine ausprobieren lassen. Falls es nicht von selbst darauf kommt, kann man es später darauf hinweisen: Zu Beginn darf sich das Team untereinander abstimmen (Wie wollen wir vorgehen? Wer übernimmt welche Rolle? Welchen Weg wählen wir? etc.) ✓ Der Ring soll nicht zu groß sein: er soll den Ball – wie ein Eierbecher an der unteren Hälfte umfassen. Je weiter unten der Ring ansetzt, desto schwieriger ist die Übung ✓ Die TN dürfen die Schnur nur an den Enden halten ✓ ev. auf Gänge oder ins Freie ausweichen

 Variationen	<ol style="list-style-type: none"> a. Zeitlimit vorgeben b. Wettbewerb herstellen: 2 Teams bilden c. TN schließen die Augen (bzw. nehmen Augenbinden), jeder TN hat neben sich einen sehenden Partner, der ihn persönlich dirigiert („Coach“) d. TN schließen die Augen, bis auf eine Ausnahme. Dieser eine sehende TN leitet die Gruppe von innen heraus („Manager“) e. TN schließen die Augen. Außen steht ein sehender TN, der die Gruppe von dort dirigiert („Führungskraft“) f. Männer schließen die Augen, Frau dirigieren g. Frauen schließen die Augen, Männer dirigieren h. Es darf nicht gesprochen werden i. Hindernisse aufbauen, z.B. Tische, Stühle, die umgangen werden müssen j. Das Ziel verändern, nachdem die TN die Augen geschlossen haben k. Die Schnüre verlängern l. Zu Beginn den Ring über eine Flasche (oder Kerzenständer) legen. Den Ball oben auf den Flaschenhals (Kerzenständer) legen. Dort wird er mit dem Ring von unten angehoben
 Vorbereitung	Mäßig hoher Aufwand; Material besorgen und organisieren; Raum richten
 Dauer	variabel; je nach TN-Zahl und Aufgabenstellung ca. 10-20 min
 Räumliche Voraussetzung	Innen oder im Freien Größere freie Fläche (mögliche Stolperfallen entfernen, z.B. Taschen, Flaschen)
 Teilnehmerzahl	6-8 aktiv; weitere TN als Beobachter
 Spieltempo	ruhig, langsam, konzentriert, heiter
 Schlüsselkompetenzen	Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen, darunter Kommunikation, Kooperation, Koordination, Teamdenken, Teambuilding, Einordnung ins Team, Führung, Rollenfindung, Rollenwechsel, Vertrauen, Wahrnehmung, Konfliktlösung, Problemlösung, Wahrnehmung, präzise Anweisung geben

	Chance	sich als Team erleben; Erfolgserlebnis im Team; Strukturen im Team deutlich machen; neue Positionen ausprobieren; in kurzer Zeit anschauliche Beispiele erhalten, um das Thema grundsätzlich zu reflektieren
	Gefahr	Konflikte können entstehen bzw. sichtbar werden
	Kommentar, Tipps	<ul style="list-style-type: none"> · Nach jedem Durchgang eine kurze Reflexion einbauen und die wichtigsten Punkte durchsprechen · Konflikte auf konstruktive Weise in die Reflexion einbeziehen · Personen mit besonderer Funktion eine konstruktive Rückmeldung geben (z.B. Leitung, Unterstützung, Achtsamkeit)
	Impulse für die Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Wie ist es Euch ergangen? ✓ Welche Rollen wurden eingenommen: <ul style="list-style-type: none"> · von Dir · von den anderen? ✓ Wie ging es Dir mit der Rollenverteilung: <ul style="list-style-type: none"> · mit Deiner Rolle · mit der Rolle der anderen? ✓ Inwiefern hat sich das Verhalten wechselseitig beeinflusst? <ul style="list-style-type: none"> · Dein Verhalten das der anderen TN · das Verhalten der anderen TN Deines ✓ Welchen Unterschied haben die Varianten bewirkt? (z.B. mit oder ohne Wettbewerb, mit oder ohne offizielle Leitung, mit oder ohne Augenlicht) ✓ Welche Schlüsselkompetenzen waren gefragt / wurden trainiert? ✓ Wie wurde das Führungsverhalten erlebt? (z.B. Verständlichkeit, Präzision, Sicherheit, Motivation, direkte Ansprache) ✓ Was würdet Ihr beim nächsten Mal anders/besser machen?
	Impulse für den Transfer	<ul style="list-style-type: none"> · Wann, wo kommen ähnliche Situationen / Verhaltensmuster vor? · Welche Symbole/Metaphern/Analogien lassen sich in die Realität übertragen? · Was können wir daraus lernen? <p>Mögliche Antworten: an einem Strang ziehen, Zielkonflikt, Gruppenintelligenz, sich auf den anderen verlassen, in Balance bleiben</p>

**Literatur**

König S. (2003): Warming-up in Seminar und Training. Beltz, Weinheim & Basel (S. 102)

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. (2007): Die Kunst des Fragens. Hanser Verlag, München (Reihe Pocket Power)

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



Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

Führt sich die Wissenschaft selbst ad absurdum?

„Entfesselte Wissenschaft“ setzt sich mit dieser Frage, die durch das Wissenschaftsverständnis vieler Wissenschaftler und den Wissenschaftsbetrieb an Hochschulen und Forschungsinstitutionen nahegelegt wird, in satirischer Form auseinander: Anspruch und Praxis des Wissenschaftsbetriebes werden dabei durchaus ernst genommen, sozusagen zu Ende gedacht, und zu einer „konstruktiven“ Lösung geführt - mit widersinnigen Folgen.

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

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal - Professoren und Studentenwitze

Haben Studierende heute noch was zu lachen? Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler. Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertigere Examenkandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb. Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

Nebenbei: Als Germanist lässt der Autor den Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?

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



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

Potenzial älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bleibt weiterhin ungenutzt

Wissen über altersgerechte Betriebspolitik und Weiterbildung älterer Arbeitnehmer hat Unternehmen noch nicht erreicht. Weiterbildungsträger sind gefordert.

Die künftig zu bewältigende Problemstellung für Unternehmen ist nicht die Schrumpfung, sondern die Alterung des Arbeitskräfteangebots. Vor diesem Hintergrund sollen die befürchteten Problemen durch die alternde Belegschaft rechtzeitig und nachhaltig mit Angeboten zum lebenslangen Lernen begegnet und der steigende Bedarf an Arbeitskräften durch rechtzeitige Qualifizierung und Weiterbildung gedeckt werden. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) und das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz haben nun in ihrer Studie „Weiterbildungssituation älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Region Mainz: Modelle und Perspektiven“ den derzeitigen Stand betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten untersucht und dabei wichtige Erkenntnisse über die Akzeptanz solcher Maßnahmen erhalten. Obwohl seitens der Unternehmen dem demographischen Wandel eine hohe Bedeutung zugewiesen wird und die politische Seite in den letzten fünf Jahren mehrere Förderprogramme bereitgestellt hat, verharrt die Wirtschaft in einer Art Ruhezustand nach der Devise „Abwarten“. Bestenfalls werden älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern Fachkompetenzen vermittelt, die konkret arbeitsplatzbezogen sind. Dabei ist es dringend erforderlich, gerade Ältere überfachlich zu schulen und sie für die künftigen Anforderungen im Betrieb fit zu machen.

Die Studie dient als Grundlage für die Weiterentwicklung eines Qualifizierungsangebots, mit dem Schwerpunkt im Bereich der sog. „Schlüsselkompetenzen“ wie Team- und Projektarbeit, neue Kommunikationsformen und -medien, Belastbarkeit etc., die die Arbeitnehmer/innen in die Lage versetzen sollen den Anforderungen der modernisierten Arbeitswelt gerecht zu werden.

Die Studie gliedert sich in 3 Teile:

- Teil 1 beschreibt die regionale Ausgangssituation des Arbeitsmarktes und der demographischen Entwicklung, in der auf die Unternehmensstrukturen und das Weiterbildungsverhalten der Arbeitnehmer/innen nach dem Stand der Forschung und Perspektiven besonders eingegangen wird.
- Teil 2 erläutert die Fragestellung und Gegenstand der Studie, erklärt Anlage und Methode der Untersuchung sowie deren Ergebnisse.
- Teil 3 widmet sich der Einordnung der Ergebnisse und leitet wichtige Handlungsempfehlungen für die Unternehmen und die Weiterbildungsträger ab.

Kontakt: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
E-Mail: zww@verwaltung.uni-mainz.de

Weitere Informationen:

<http://www.zww.uni-mainz.de/index.php>

Quelle: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Petra Giegerich, <http://idw-online.de/pages/de/news247597>, 19.02.2008

Deutsche Berufsbildung weltweit vermarkten

Bundesregierung startet auf der Didacta die Initiative EDVANCE

Um das vielfältige Angebot deutscher Anbieter von Aus- und Weiterbildung international noch bekannter zu machen, hat die Bundesregierung die Initiative EDVANCE gestartet. Bundesbildungsministerin Annette Schavan hat dieses Projekt am 19.02.2008 in Stuttgart auf der Didacta eröffnet.

Verantwortlich für die Initiative sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Das deutsche Berufsbildungssystem gilt international als vorbildlich - sorgt es doch mit seiner engen Verknüpfung von praxisnaher Ausbildung in den Betrieben und qualitativ hochwertiger Ausbildung in Berufsschulen dafür, dass 90% der Auszubildenden direkt nach ihrer Lehre einen Job erhalten. Auf diese Weise gibt es auch genügend gut ausgebildete Fachkräfte, die die Wirtschaft dringend braucht.

In vielen Ländern der Welt gibt es ein großes Interesse, mit deutschen Anbietern für berufliche Aus- und Weiterbildung zusammenzuarbeiten.

Für diese wiederum bietet der internationale Markt für Bildungsexport von rund 40 Milliarden Euro ein riesiges Betätigungsfeld.

Um „Training made in Germany“ international besser sichtbar und erkennbar zu machen, wurde daher die Initiative „EDVANCE“ gestartet.

Sie wird durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH (GTZ) und die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) koordiniert.

Weitere Informationen gibt es unter:

<http://www.edvance-net.de/>

Kontakt:

Koordinierungsbüro der Initiative,
Frau Sonja Rademacher, Tel 0228/4460 1278.

Quelle:

<http://www.bmbf.de/press/2240.php>, bmbf, 19.02.2008

Personalentwicklung unter Modernisierungsdruck

Zweite Fachkonferenz für Personalmanagement im öffentlichen Dienst in Berlin

Sächsischer Innenminister übernimmt die Schirmherrschaft

Demographischer Wandel, Stellenabbau, Bewerbermangel, Neuorganisation, Kommunalisierung, Behördenfusionen, leistungsgerechte Bezahlung: Der öffentliche Dienst steht vor immensen Herausforderungen. Wie reagiert das Personalmanagement der Verwaltungen? Und wie sieht eine Personalentwicklung aus, die den kommenden Aufgaben gerecht wird? Das Praxisforum Personal mit dem Schwerpunkt „Personalentwicklung unter Modernisierungsdruck“ sucht nach anwendbaren Strategien und Lösungen.

Die Fachkonferenz findet am 17. und 18. April 2008 in Berlin in Kooperation mit dem Deutschen Landkreistag, dem Deutschen Städtetag, dem Deutschen Städte- und Gemeindebund, dem Verband kommunaler Unternehmen sowie unter Beteiligung aus dem Bundesministerium des Innern statt.

Schirmherr der Konferenz ist der sächsische Innenminister Dr. Albrecht Buttolo, der in seinem Grußwort betont, dass die Zukunft des Gemeinwesens vom Personalmanagement abhängt. Buttolo: „Reformprozesse – und was ist Zukunftsgestaltung anderes als Reform? – werden nur erfolgreich sein, wenn es gelingt, Lernfähigkeit und damit Innovationsfähigkeit zu Kernkompetenzen der Behörden zu entwickeln.“ Den Personalverantwortlichen, so der Staatsminister weiter, falle die zentrale Aufgabe zu, diese Eigenschaften intensiv zu fördern.

Das Praxisforum nimmt diese Anforderung auf und bietet den Teilnehmern lösungs- und umsetzungsorientiertes Fachwissen von Experten aus Behörden und Unternehmen. In Vorträgen und Workshops berichten die Referenten über Erfolgsbeispiele aus ihren Institutionen und erarbeiten gemeinsam mit den Teilnehmern anwendbare Lösungen.

Zentrale Themen sind unter anderem die Entwicklung eines strategischen Personalmanagements, Personalbe-

darfs- und Altersstrukturanalysen, Potenzialanalysen, Führungskräfteentwicklung, Leistungsbeurteilung, Leistungsstandards, leistungsorientierte Vergütung und Gewinnung von Nachwuchs.

Neben Themen-Workshops, die Vertreter der öffentlichen Verwaltung an beiden Konferenztagen durchführen, stellen Unternehmen in Projekt-Workshops gemeinsam mit Behördenkunden erfolgreiche Praxisbeispiele vor. Eine Konferenzausstellung informiert zudem über Produkte und Dienstleistungen für das Personalwesen im öffentlichen Dienst.

Über die Veranstaltung

Die Konferenzreihe Praxisforum Personal ist eine Plattform, auf der sich Personalverantwortliche aus Bund, Ländern und Gemeinden, Behördenleitungen und Vertretungen der Beschäftigten sowie Vertreter der Wirtschaft intensiv über Anforderungen und neue Konzepte für das Personalwesen im öffentlichen Dienst austauschen können.

Best Practices und Innovationen werden identifiziert, bewährte Werkzeuge und Verfahren vorgestellt.

Im Vordergrund steht dabei der Transfer von praktisch anwendbaren Erfahrungen mit erfolgreich abgeschlossenen oder noch laufenden Projekten, auch aus anderen Ländern oder der Wirtschaft.

Kontakt: Sven Nagel (Projektleiter)

E-Mail: sven.nagel@praxisforum-personal.de

Internet: www.praxisforum-personal.de

Quelle:

Presseinformation Praxisforum Personal,
12. Februar 2008

Lernen als lebenslange Aufgabe - Welche Bedeutung kommt den Neurowissenschaften zu?

Herr M. drückt auf den Knopf. Er weiß: in dieser Runde gibt es etwas zu gewinnen, und wenn er die Zahl richtig erkennt und jetzt schnell reagiert, bekommt er 50 Cent. Das ist nicht viel, aber egal - es ist nun mal ein Spiel und da möchte er gewinnen. Herr M. liegt während des Spiels in einem Magnetresonanztomografen, trägt Kopfhörer und schaut aufmerksam auf das kleine Monitorbild. Seit einiger Zeit ist er Proband, also freiwilliger Versuchsteilnehmer bei Prof. Emrah Düzel an der Klinik für Neurologie II in Magdeburg. Das ist für den 76jährigen eine willkommene Abwechslung im Rentneralltag. Herr M. ist stolz darauf, dass er in der gesunden Kontrollgruppe ist, er hat sein Leben lang gearbeitet, war nie schwer krank und auch jetzt im Alter ist er rüstig geblieben. Nur mit dem Gedächtnis ha-

pert es manchmal, da fallen ihm die Namen seiner alten Klassenkameraden plötzlich nicht ein oder er hat beim Einkaufen die Kartoffeln vergessen, aber beim Kopfrechnen, da macht er seinen Enkeln immer noch etwas vor.

Dr. Björn Schott, ein junger Magdeburger Mediziner, hat Herrn M. und mehr als 40 weitere Probanden und Patienten zu der Studie eingeladen, weil ihn interessiert, ob junge und alte Menschen unterschiedlich lernen.

Dabei will er vor allem der Frage auf den Grund gehen, was Junge und Alte beim Lernen motiviert - ist es bereits die Aussicht auf Gewinn oder Erfolg, oder muss sich der Erfolg erst eingestellt haben, um bekräftigend zu wirken?

Dabei kam Erstaunliches zu Tage: zunächst einmal können die Alten (in dieser Studie Rentner zwischen 62 und 78)

ebenso gut lernen wie die Jungen (19-28-jährige Studenten), sie brauchen nur etwas länger, um den richtigen Knopf zu drücken. Die Aussicht auf Belohnung wirkt sich allerdings ganz unterschiedlich aus: während die jungen Versuchsteilnehmer schneller und korrekter antworten, wenn sie einen Gewinn erwarten können, lösen die Senioren die Aufgabe in Spielrunden mit und ohne Aussicht auf Belohnung gleich gut. Heißt das, die Alten freuen sich nicht mehr über Belohnung? Sind sie inert gegenüber Gewinnaussichten oder fällt es ihnen lediglich schwerer, sich auf die bloße Verheißung von Gewinn einzulassen?

Um diese beiden Möglichkeiten zu unterscheiden, kommt die funktionelle Bildgebung ins Spiel: Was passiert in den Bereichen des Gehirns, die für die Verarbeitung von Belohnungserwartung oder von tatsächlich eingetretener Belohnung zuständig sind? Diese Bereiche liegen im Streifenkörper und im Mittelhirn, wo Dopamin als neurochemischer Botenstoff wirkt. Bei den jungen Probanden sind diese Hirnregionen besonders aktiv, wenn eine Belohnung erwartet werden kann, und dabei ist es ganz egal, ob es sich um einen Geldgewinn, um Süßigkeiten oder einfach nur um ein Lob handelt, und es ist auch egal, ob die Erwartung später tatsächlich erfüllt wird. Bei den alten Probanden ist das ganz anders: die Belohnungszentren des Gehirns werden erst aktiv, wenn der Gewinn wirklich eingetreten ist, und nicht, wenn er in Aussicht gestellt wird.

Ist das ein Ausdruck von Lebensweisheit, die Psychologie des Alters? Erwarteten ältere Menschen weniger, einfach weil sie schon öfter von unerfüllten Erwartungen enttäuscht wurden? Auf der Suche nach den neurobiologischen Ursachen für das „Altern unserer Erwartungen“ fanden Björn Schott und seine Kollegen, dass die funktionelle Kopplung im mesolimbischen System, also die gemeinsame Aktivität von Mittelhirn und Streifenkörper, bedeutsam für die neuronale Belohnungsverarbeitung ist. Wenn Nervenzellen in beiden Hirngebietern gleichzeitig feuern, dann können wir belohnungsverheißende Reize besonders gut verarbeiten.

Diese Kopplung ist bei Parkinson-Patienten, die an einer Störung des Dopamin-Systems leiden, stark gestört.

Diese Patienten haben neben motorischen Schwierigkeiten auch mit depressiven Verstimmungen und kognitiven Problemen zu kämpfen, vermutlich, weil ihr Belohnungszentrum unter Dopaminmangel nicht richtig arbeitet. Studien aus Schweden und aus den USA haben gezeigt, dass es auch beim normalen Altern zu Veränderungen des Dopamin-Stoffwechsels kommen kann, wenn diese auch deutlich weniger ausgeprägt sind als bei der Parkinsonschen Krankheit. Hinweise dafür, dass solche Veränderungen sich auf Lernleistungen auswirken könnten, fand Schotts Kollege Dr. Nico Bunzeck, ebenfalls aus der Arbeitsgruppe von Prof. Düzel, in einer weiteren Studie. Er zeigte älteren Probanden bekannte und neue Bilder, während sie im Tomografen lagen. Die Reaktion des Hippocampus, einer für Ge-

dächtnisleistung wichtigen Hirnstruktur, auf neue Bilder war abhängig von einer gleichzeitigen Aktivität in Dopamin-produzierenden Zellen des Mittelhirns. Und diese war wiederum deutlich erniedrigt, wenn die Probanden bestimmte subtile MRT-Veränderungen im Mittelhirn aufwiesen, die auf eine verringerte Dopamin-Produktion hindeuten könnten.

Die gute Nachricht: Auch wenn das Gehirn Altersveränderungen zeigt, ist Lernen in unserer Gesellschaft nicht mehr nur eine Domäne der Jugend - im Gegenteil: Studien aus verschiedenen Arbeitsgruppen zeigen, dass lebenslanges Lernen sogar den Alterungsprozess des Gehirns verlangsamen kann. Gedächtnistraining für Senioren, Studium ab 50 oder Sprach- und Computerkurse für Rentner sind nicht nur ein gigantischer Markt, sie helfen auch mit, das Gehirn jung zu halten. Außerdem spiegeln sie auch zweierlei Einsicht wider: die der Älteren, dass man beständig dazulernen muss, um nicht ins gesellschaftliche Abseits zu geraten, und die der Jüngeren, dass die Gesellschaft von der erfahrenen Sicht der älteren Generation enorm profitieren kann. Umso bedeutsamer ist es aber, die neurobiologischen Spezifika vom Lernen im Alter zu kennen, damit Lehr- und Lernkonzepte nicht an den Möglichkeiten und Bedürfnissen älterer Menschen vorbei entwickelt werden. Menschliches Lernen ist seit langem nicht mehr nur eine Domäne der Pädagogik und Psychologie, sondern eine zentrale Frage in den Neurowissenschaften von der Grundlagenforschung bis zur Klinik. Durch den kombinierten Einsatz der modernen Bildgebungsverfahren sind die Prozesse im Gehirn, die dabei ablaufen, plötzlich räumlich und zeitlich auflösbar geworden. Auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Klinische Neurophysiologie und Funktionelle Bildgebung im April in Magdeburg werden Wissenschaftler und Ärzte, unter ihnen auch Dr. Schott, darüber berichten.

Herr M. hat am Ende des Versuchsspiels übrigens 20 Euro gewonnen, genug, um seine beiden Enkel mal wieder auf ein Eis einzuladen und gemeinsam Kopfrechnen zu üben.

Weitere Informationen:

Leibniz-Institut für Neurobiologie
Wissenschaftsmanagement
PD Dr. Constanze Seidenbecher
E-Mail: seidenc@ifn-magdeburg.de
Web <http://www.ifn-magdeburg.de>

Nähere Informationen zum Kongress der DGKN finden Sie unter <http://www.conventus.de/dgkn2008>.

Quelle: Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Wolfgang Müller, <http://idw-online.de/pages/de/news248120>, 22.02.2008

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

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

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

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

Heft 4/2007
Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung

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

Birgit Behrens
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
„Genderspekte bei Vertragsverhandlungen“
auf dem Prüfstand (Teil 2)

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 4/2007
Leistungsabhängige Vergütung -
Erfahrungen aus der Praxis

Entwicklung von Leitungs Konzepten/Leitungspolitik

*Johanne Pundt, Anja Hegen, Sylvia Kaap
& Katja Kohrs*
Potenziale des Bildungsmarketings am
Beispiel von Promotionsstudiengängen

Benedikt Hell
Hochschulzulassung ausländischer
Studierender
Die Prozenrangnormierung als Alternative
zum bisherigen Umrechnungsverfahren
ausländischer Sekundarabschlussnoten

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

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stephan Jerusel & Katrin Bachmann
Einführung der leistungsorientierten
Vergütung - Die Zeit läuft ...
Erfahrungsbericht aus Informationsveranstaltungen
und Beratungen zur Umsetzung des TVöD

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

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung
in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2007
Forschungsevaluation

Qualitätsgespräche

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

Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer
Perspektiven für ein fachübergreifendes
und integrierendes Modell der Bewertung
von Forschungsleistungen

Qualitätsentwicklung/ -politik

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

Gerald Gaberscik
Ein Qualitätsmanagementmodell für
Forschung und Lehre – Stand der Umsetzung
und weitere Ziele am Beispiel der TU Graz

Eva Schiefer & Bernhard Frieß
Die Stakeholderbefragung als Instrument
des Qualitäts- und Reputationsmanagements
am Beispiel eines Lehrstuhls

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

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

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

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 6/2007
 Institutional Research - die Hochschulen lernen mehr über sich selbst

HSW-Gespräche

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

Hochschulforschung

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

Oskar Frischenschlager, Lukas Mitterauer, Irina Scharinger & Gerald Haidinger
 Einfluss von Lernverhalten und Lernstrategien auf die paradoxen Geschlechtsunterschiede in den Erfolgsraten im Wiener Medizinstudium

Dokumentation

Förderprogramm „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Hochschulentwicklung/-politik

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

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

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 4/2007
 Beratung oder Service?

Beratungsentwicklung/-politik

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

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

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

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

Isabel von Colbe-van de Vyver & Juliane Just-Nietfeld
 Zu den Auswirkungen der Einrichtung einer Studienzentrale auf die Kernaufgaben der Zentralen Studienberatung: Information und Beratung

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

Klaus Scholle
 Kommentar: Auf dem Weg zur Kundenberatung?



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 Hofgebäude
 33613 Bielefeld

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.

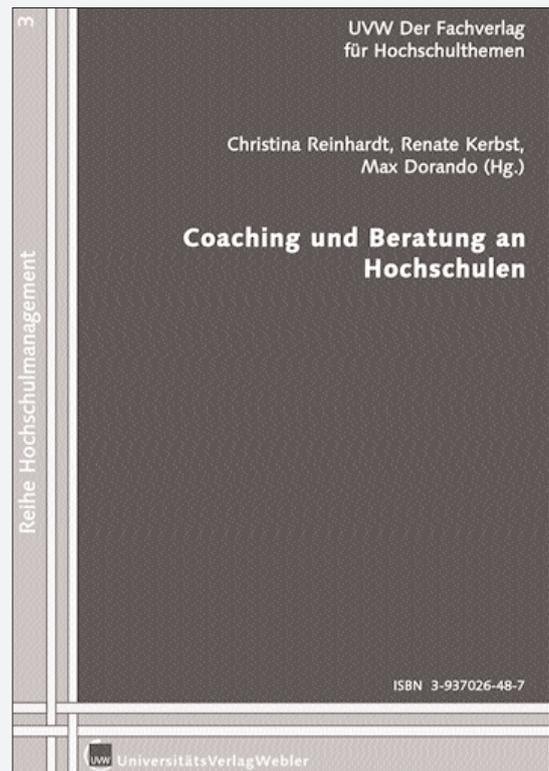
In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen“ werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- 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.

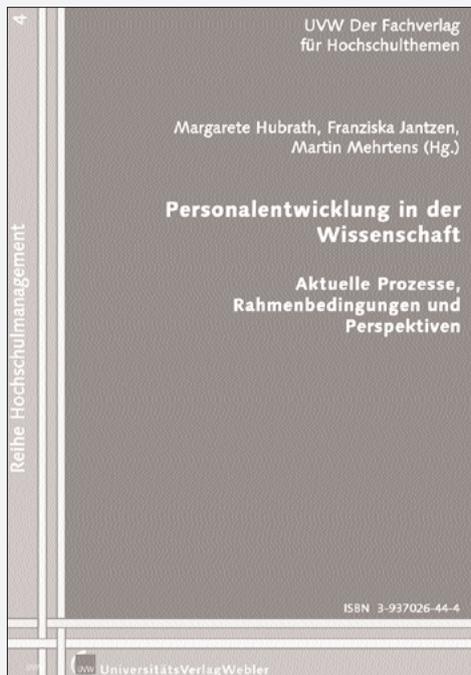
In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen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



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



ISBN 3-937026-44-4, Bielefeld 2006,
150 Seiten, 31.80 Euro

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

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 Bestimmung 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.