9. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

- Erfolgreich qualifiziert? – Ideen und Gedanken zum Erfolgskriterium im Qualitätspakt Lehre
- Spezialisierung aufs Fach – Fachbezogene Hochschuldidaktik realisieren
- Professionalisierung von Kommissionsmitgliedern – ein Beitrag zur Qualitätssicherung der pädagogischen Eignungsphase
- Lehrveranstaltungsevaluationen als Reflexionsgrundlage zum Ausbau individueller Lehrkompetenz – Möglichkeiten und Grenzen
- Der Einsatz studentischer Tutorinnen und Tutoren in Lehre und Beratung im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung
- Werkstatt Wissenschaftskarriere – Eine Matrix für gebündelte Kompetenz in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung an der Universität Duisburg-Essen
- IgeL*US* – Intergenerationelles Lernen an der Universität Stuttgart Ein Projektbericht
- Konfliktlösungen in Lernprozessen wissenschaftlicher Weiterbildung Konflikte in Workshops der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Tabu? (Teil II)
- P-OE Gespräch zwischen Oliver Reis und Edith Kröber

3+4 | 2014

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., Stellv. Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen
Heiko Breitsohl, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessur für Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal
Anke Diez, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie
Edith Kröber, Dr., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart (zlw)
Martin Mehrtens, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen
Anja Freifrau von Richthofen, Dr., Prof'in für Personal- und Organisationspsychologie, Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Weiterbildung der Hochschule Rhein Waal.
Käthe Schneider, Prof. Dr., Lehrstuhl Erwachsenenbildung, Universität Jena.
Antonia Scholkmann, Dr., Vertretungsprofessur, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), Universität Hamburg.
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Hinweise für die Autor/innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de".
Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

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

Satz:
UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

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

Erscheinungsweise:
4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:
12.12.2014

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

Abonnement/ Bezugspreis:
Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelheft: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de". Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

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

Copyright:
UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.
Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

9. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

II

Personal- und Organisationsforschung

Thorsten Braun, Avni Qekaj & Edith Kröber
Erfolgreich qualifiziert? – Ideen und Gedanken zum Erfolgskriterium im Qualitätspakt Lehre 67

Thorsten Braun
Spezialisierung aufs Fach – Fachbezogene Hochschuldidaktik realisieren 71

Personal- und Organisations-entwicklung/-politik

Jutta Rach & Heike Tillmann
Professionalisierung von Kommissionsmitgliedern – ein Beitrag zur Qualitätssicherung der pädagogischen Eignungsphase 75

Anne Pupak-Gressler, Katrin Klink & Anke Diez
Lehrveranstaltungsevaluationen als Reflexionsgrundlage zum Ausbau individueller Lehrkompetenz – Möglichkeiten und Grenzen 81

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Linsler, Maren Balbach & Brigitte Heintz-Cuscianna
Der Einsatz studentischer Tutorinnen und Tutoren in Lehre und Beratung im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung 87

Nicole Auferkorte-Michaelis, Jörg Schröder & Valentina Vasilov
Werkstatt Wissenschaftskarriere – Eine Matrix für gebündelte Kompetenz in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung an der Universität Duisburg-Essen 93

Edith Kröber, Lena Fliegl, Daniel Francis & Avni Qekaj
IgeL*US* – Intergenerationelles Lernen an der Universität Stuttgart
Ein Projektbericht 99

Wolff-Dietrich Webler
Konfliktlösungen in Lernprozessen wissenschaftlicher Weiterbildung
Konflikte in Workshops der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Tabu? (Teil II) 104

P-OE-Gespräch

P-OE Gespräch zwischen Oliver Reis und Edith Kröber über Kitsch, Populismus und gute Lehre 116

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

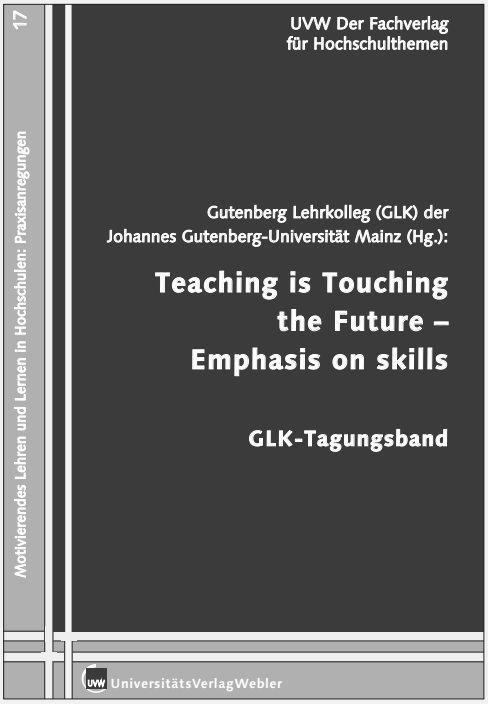
3+4 | 2014

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills GLK-Tagungsband

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung „Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".
Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.
Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum „shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.
Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.
Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten, 49.50 Euro



Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität Innovative Lehrprojekte an der JGU

Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.
In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2,
205 Seiten, 38.60 €

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

Hochschulen werden lernende Organisationen – unterstützt durch Personalentwicklung, Hochschuldidaktik und weitere „third sphere"-Einrichtungen.
Die Einrichtungen der Personal- und Organisationsentwicklung an Hochschulen agieren unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen und mit unterschiedlichen Selbstverständnissen. Sie mäandern zwischen wissenschaftlichem Bereich und Verwaltung, zwischen politischer Verpflichtung ihren Leitungen gegenüber und emanzipatorischen Selbstverständnissen. Die Unterschiede zwischen „third sphere"-Einrichtungen im Hinblick auf ihre Aufgaben, Prozesse und Strukturen sind groß. Bislang gibt es keinen bundesweiten Dachverband, der alle Einrichtungen der „third sphere" zusammenbringt und vertritt. Keine gemeinsame Entwicklungsplattform z.B. von hochschuldidaktischen Einheiten, Weiterbildungseinrichtungen, Personalentwicklungseinheiten, Studium Generale Einheiten, Schreibzentren, Graduiertenschulen und Schlüsselqualifikationszentren zu haben bedeutet, dass die „third sphere" es schwer hat, eine gemeinsame Professionalisierungsstrategie und ein gemeinsames Selbstverständnis zu entwickeln.
Seit geraumer Zeit beschäftigt mich die Frage, unter welchen Bedingungen es Einrichtungen der Personal- und Organisationsentwicklung und allen weiteren, verwandten Einrichtungen gelingen kann, ihre Hochschule darin zu unterstützen, zu einer lernenden Organisation zu werden? Also die Hochschule zu einem Ort des Hinterfragens eigener Haltungen, Ziele, Prozesse, Strukturen und der eigenen Praxis zu machen. Wie können solche zentralen Einrichtungen ihre Hochschulen animieren, sich selber forschend und selbstkritisch zu betrachten? Dieser Frage geht die Mehrzahl der in diesem Heft publizierten Beiträge implizit oder explizit nach.
Evaluationsverfahren in Lehre und Weiterbildung erfassen meistens die Zufriedenheit der Studierenden oder Teilnehmer/innen. Die Erkenntnis, dass solche Evaluationen eher Teil eines formalen Prozesses sind und Legitimierungscharakter haben und daher oft nur in zweiter Linie auf Erkenntnisgewinn und Weiterentwicklung der Lehre zielen, ist vielfach beschrieben worden. Der Artikel von *Thorsten Braun, Avni Qekaj und Edith Kröber* beschreibt einen Evaluationsansatz, der den Anspruch erhebt herauszufinden, inwieweit sich die Haltungen der Lehrenden durch die hochschuldidaktische Weiterbildung verändern und der aufzeigt, wie die Evaluationsergebnisse wieder in den Weiterbildungsprozess eingespeist werden können und so für die Lernprozesse der Teilnehmer/innen nutzbar gemacht werden. **Seite 67**

Seit einigen Jahren wird, zum Teil leidenschaftlich, über den „richtigen" hochschuldidaktischen Ansatz gestritten. Die Streitlinie verläuft zwischen Vertreter/innen der fachübergreifenden Hochschuldidaktik und Vertreter/innen einer fachbezogenen Hochschuldidaktik. Die Argumente der Gegner von fachübergreifender Hochschuldidaktik beziehen sich auf die Unterschiedlichkeit ihrer Fachinhalte und der daraus resultierenden Notwendigkeit unterschiedlicher pädagogischer Konzepte. Befürworter der fachübergreifenden Hochschuldidaktik betonen die überfachlichen Gemeinsamkeiten im Lernen und die Fruchtbarkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. Der Artikel von *Thorsten Braun* beleuchtet beide Argumentationslinien und entwickelt vor dem Hintergrund aktueller Universitätsstrategien eine eigene, differenzierte Vorstellung zur Verbindung von fachübergreifender und fachbezogener hochschuldidaktischer Weiterbildung. **Seite 71**

Edith Kröber

Als Beispiel für eine klassische Organisationsentwicklungsmaßnahme kann die Beschreibung der Vorgehensweise zur Professionalisierung von Kommissionsmitgliedern von *Jutta Rach und Heike Tillmann* gelten. Sie legen in ihrem Artikel dar, wie die Weiterentwicklung der Lehre über die Schulung von Mitgliedern der Berufungskommissionen ihre Wirkung entfalten kann. Sie zeigen auf, dass die Einführung solch anspruchsvoller Konzepte politische Entschlossenheit und Rückhalt auf Hochschulleitungsebene, wissenschaftlich fundierte Konzepte und hochschuldidaktisch kompetente Personen für die Durchführung braucht. **Seite 75**

Evaluationsergebnisse für die Professionalisierung Lehrender zu nutzen wird in unterschiedlichen Formen, wie auch im o.g. Artikel von Braun et al. beschrieben, eingesetzt. *Anne Pupak-Gressler, Katrin Klink und Anke Diez* arbeiten in eigens dafür konzipierten Praxisberatungen mit Lehrenden an ihren Evaluationsergebnissen. Hochschullehrende sehen sich mancherorts Evaluationsverfahren gegenüber, die für sie inhaltlich intransparent sind. Es wird nicht klar, welche Vorstellungen von Lehre sich hinter den Fragen verbergen und welche Kriterien angelegt werden. Ebenso unklar ist ihnen oft das formale Verfahren der Evaluation. Hier setzt das beschriebene Konzept an und zeigt, wie am KIT Lehrende unterstützt werden, um das Evaluationsverfahren und die zugrunde liegende Lehrphilosophie zu verstehen. Wie ihnen Unterstützung bei der Interpretation der Evaluationsergebnisse zuteil wird und wie sie mit hochschuldidaktischen Expert/innen an ihrer Professionalisierung im Bereich Lehre auf Grundlage der Lehrevaluation arbeiten. **Seite 81**

Der Einsatz studentischer Tutoren hat insbesondere an Universitäten eine lange Tradition. Die Tutorenqualifizierung ist, ähnlich der hochschuldidaktischen Qualifizierung von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und Professor/innen, immer noch nicht überall Voraussetzung für die Ausübung der akademischen Lehrtätigkeit. Studentische Tutoren für die Lernberatung ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen einzusetzen, ist ein spezielles Einsatzgebiet, beschrieben in dem Artikel von *Anne Linsler, Maren Balbach und Brigitte Heintz-Cuscianna.* Konzeptuell ausgearbeitet wurde die Tutorenqualifizierung nach einem wissenschaftlich fundierten Modell und kann als Anregung für die Praxis der Tutorenqualifizierung andernorts dienen und so die Qualität der Lehre positiv beeinflussen. **Seite 87**

Seit 1990 haben Stiftungen, später auch Universitäten begonnen, sich einer strukturierten Doktorandenförde-

rung zu widmen, die nicht nur fachliche Unterstützung und Vernetzung, sondern auch die überfachlichen Kompetenzen für die Vorbereitung einer Karriere für die Wissenschaft fördern möchten. Am Beispiel der Universität Duisburg-Essen geben *Nicole Auferkorte-Michaelis, Jörg Schröder und Valentina Vasilov* einen Überblick über die dortige Graduiertenförderung durch die Werkstatt Wissenschaftskarriere. Wie auch andere Hochschulen wird den Promovierenden ein fachübergreifendes Workshopangebot und damit einhergehend die Möglichkeit zur fachübergreifenden Vernetzung gegeben, wie der Artikel beschreibt. Ein innovativer Aspekt ist die Frühjahrsakademie, die Promotionsinteressierten die Entscheidung für oder gegen eine Promotion erleichtern soll und im Falle eines Einstiegs auf das Promotionsverfahren vorbereitet. **Seite 93**

Gasthörerinnen und Gasthörer gehören seit vielen Jahren zur Hörerschaft insbesondere in geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an Hochschulen. Mancherorts entstehen der stetig wachsenden Nachfrage geschuldet Universitäten des dritten Lebensalters, die auf die Interessen und Bedürfnisse der Gasthörerinnen und Gasthörer zugeschnitten sind. An vielen Hochschulen dulden die Institute die älteren Hörerinnen und Hörer mehr oder weniger wegen der Mittel, die ihnen aus den Gebühren anteilig zukommen. Im Artikel von *Edith Kröber, Lena Fliegl, Daniel Francis und Avni Qekaj* wird ein Projekt vorgestellt, das Gasthörerinnen und Gasthörer und Studierende aller Fachrichtungen in Seminaren zu fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen miteinander, voneinander und übereinander lernen lässt. Erste Evaluationsergebnisse lassen vorsichtige Schlüsse über die Stärken, Schwächen und Besonderheiten solcher intergenerationeller Formate und deren Hochschuldidaktik zu. Das gesellschaftspolitische Ziel des Projektes ist es, unterschiedliche Generationen dabei zu unterstützen, besser miteinander arbeiten und zusammenleben zu können, also gesellschaftliche Kohäsion zu stärken. **Seite 99**

Nachdem in der Ausgabe 1+2/2014 unter dem Titel „Konflikte in Workshops der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Tabu?" zunächst Erscheinungsformen und die Analyse von Konflikten behandelt wurden (Arten, Herkunft/Ursachen, theoretische Erklärungsmöglichkeiten usw.) hat *Wolff-Dietrich Webler* in dieser Ausgabe unter dem Titel „Konfliktlösungen in Lernprozessen wissenschaftlicher Weiterbildung" einen Teil II vorgelegt, der sich vor allem praktischen Lösungen zuwendet. In diesem Artikel wird die Perspektive der Moderatorin/des Moderators in der praktischen Arbeit eingenommen. Das setzt beim Erkennen erster Anzeichen von Konflikten ein und reicht von Möglichkeiten ihrer Begrenzung, über den variablen Umgang mit ihnen nach Ausbruch offener Konflikte bis nach deren Beendigung zur Nachbereitung und den praktischen Möglichkeiten künftiger Konfliktvermeidung. Auf diese Weise enthält der Artikel Unterstützung für Beratungsgespräche, Coaching und mündlichen Erfahrungsaustausch. **Seite 104**

Das P-OE Gespräch wurde zwischen der Herausgeberin dieser Doppelausgabe und *Oliver Reis* geführt. Es beschäftigt sich mit der gemeinsamen Suche nach den Gemeinsamkeiten in den den Gegensatzpaaren: Kunst und Kitsch, Ideologie und Populismus, Religion und Esoterik, guter und gutgemeinter Hochschullehre. Es dokumentiert Suchbewegungen, ringt um den sprachlichen Ausdruck der diskutierten Phänomene und überträgt Konstrukte in unterschiedliche Kontexte. Das Gespräch ist in seiner Suche nach dem „echten Ausdruck" durchaus fehlerhaft und unvollständig. Gleichzeitig hat das Nachdenken über diese Zusammenhänge bei den Gesprächspartnern Freude ausgelöst. Freude als „der Übergang des Menschen von geringerer zu höherer Vollkommenheit" im Sinne Spinozas, der den Prozess des Fragens und Erforschens als unser eigentliches Ziel versteht. **Seite 116**

Edith Kröber

Einladung an Autorinnen und Autoren von Unterhaltungsliteratur

Wir verlegen gerne Ihre **Campus Literatur**!

Wir haben uns entschlossen, unser Publikationsspektrum zu erweitern. Künftig werden wir nicht nur Fachbücher veröffentlichen. Das Prinzip war schon bisher durchbrochen von der Reihe „Witz, Satire und Karikatur über die Hochschulszene". Jetzt soll gezielt Campus Literatur dazukommen.
Haben Sie Spaß daran, Romane zu schreiben? Krimis, die auf oder um den Campus spielen? Geht es um Kabale und Liebe? Schurkereien und hinreißende Leidenschaften? Intrigen und Mobbing? Und (gelegentlich) das schiere Glück? Als historischer Roman oder in der Gegenwart?
Wir freuen uns auf Ihre Skripte!

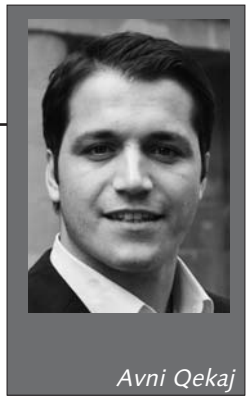
Als erste Ausgabe ist erschienen:
„Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin" von Dr. Jenna Voss.

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen: Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden. Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlängelpfad durch unübersichtliches Gelände. Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht. Doch sie gibt nicht auf.
Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit aus der Prozessebene. Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet. Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Thorsten Braun, Avni Qekaj & Edith Kröber

Erfolgreich qualifiziert? – Ideen und Gedanken zum Erfolgskriterium im Qualitätspakt Lehre

Thorsten Braun


Avni Qekaj

Edith Kröber

Der Beitrag *Erfolgreich qualifiziert? – Ideen und Gedanken zum Erfolgskriterium im Qualitätspakt Lehre* ist als Denkanstoß für Forschungsdesigns in der Hochschuldidaktik konzipiert. Er gibt einen kurzen Einblick in die Konzepte und Gedanken, die am Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart als Folge des Qualitätspakts Lehre[1] entstanden sind. Eine detaillierte Konzeptdarstellung wird aufgrund des begrenzten Raumes nicht unternommen. Vielmehr geht es darum, das gewählte Thema in einem etwas breiteren Kontext und mit Blick auf die Bedingungen und Folgen des Qualitätspakts zu beleuchten.

1. Erfolgreich qualifiziert – Was ist das Problem?

Die Ausschreibung des BMBF vom 10. November 2010 zum *Qualitätspakt Lehre* formuliert als einen seiner maßgeblichen Fördergegenstände „Maßnahmen zur Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung des Personals und Sicherung der Lehrqualität" (BMBF 10.11.2010), eine Aufforderung, zu deren Verwirklichung Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker verstärkt seit über 10 Jahren bundesweit arbeiten. Für Hochschuldidaktiker/innen beginnt mit der Bewilligung des BMBF-Antrags eine herausfordernde Arbeitssituation. Aus mehr oder weniger vagen Maßnahmenbeschreibungen im Antrag werden ihre Stellenbeschreibungen erstellt, die genaue Ausgestaltung der Maßnahmen ist jedoch offen. Dies hat Vorteile: Solch offene Anträge und Maßnahmenkataloge bieten einen großen Gestaltungsspielraum für Hochschuldidaktiker/innen. Zudem können die Flexibilität und Offenheit solcher hochschuldidaktischen Aufgabenbeschreibungen praktische Weiterentwicklungen und neue Erkenntnisse fördern. Ein Nachteil kann jedoch die damit oftmals einhergehende fehlende Definition klarer Erfolgskriterien sein. Woran bemisst sich erfolgreiche Qualifizierung von Hochschullehrenden? Die Antwort auf diese Frage ist dabei sowohl für die Geldgeber und die Hochschulleitung interessant als auch für die in der Hochschuldidaktik Beschäftigten. Eine besondere Situation ergibt sich, wenn sich die genannte Gestaltungsfreiheit bei der Umsetzung mit der Definition der Erfolgskriterien paart, wenn also Kriterien des Erfolgs parallel zur Umsetzung der Maßnahmen und von den gleichen Personen entwickelt werden. Unserer Ansicht nach ist die Hochschuldidaktik sich selbst, den Lehrenden und anderen Projektbeteiligten eine Antwort zur Projektevaluation der Qualitätspakt-Maßnahmen und deren Erfolgskriterien schuldig.

2. Zwei Seiten des Erfolgskriteriums

Der Freiraum bei der Umsetzung von formulierten Zielen, die Definition von Kriterien des Erfolgs und das Maß der Einflussnahme von Hochschuldidaktiker/innen sind von Seiten der Förderer nicht klar vorgegeben. Die Rahmenbedingungen der hochschuldidaktischen Maßnahmen an den 186 geförderten Hochschulen sind zudem jeweils sehr verschieden, weshalb allgemeine Richtlinien zu diesen Aspekten nicht ohne weiteres gegeben werden könnten. Wir glauben dennoch, dass ein Aspekt für alle Hochschulen Gültigkeit besitzt: *Das Erfolgskriterium für eine erfolgreiche hochschuldidaktische Qualifizierung muss anhand wissenschaftlicher, theoretisch und empirisch fundierter Vorgehensweisen bestimmt und erfasst werden.*

Möchte man nun die Frage beantworten, wie sich Erfolg im Qualitätspakt Lehre definieren und evaluieren lässt, dann neigen sich die denkbaren Antworten zu zwei Seiten hin: Eine politische, auf Legitimation, Zufriedenheits- und Erfolgsdokumentation abzielende Evaluation einerseits, und eine auf wissenschaftlich fundierte Analyse abzielende Evaluation andererseits, die möglicherweise jedoch nicht die erwünschten, die Arbeit legitimierenden Ergebnisse liefert. Genau hier liegt das Pro-

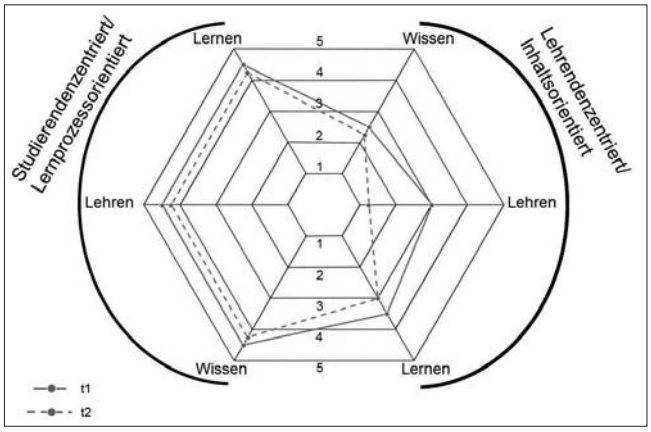
[1] Zum Qualitätspakt Lehre siehe: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/ (Stand 14. November 2014)

blem einer ‚erfolgreichen Qualifizierung': Erfolgskriterien sind erst einmal unbestimmt. Sie werden auf verschiedenen Ebenen von verschiedenen Akteuren ausgehandelt, wobei das Spektrum potentiell beteiligter Institutionen und Personen von den Drittmittelgebern über die Hochschulleitungen bis zu den ausführenden Einrichtungen und deren Mitarbeiter/innen reicht.
Uns scheint es, dass es der Hochschuldidaktik zufällt, die wissenschaftliche Evaluation in den Projekten des Qualitätspakts Lehre zu stärken und nach Möglichkeit einzufordern.[2] Erfolgskriterien für eine hochschuldidaktische Qualifizierung müssen wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden und dabei möglichst auch einem wissenschaftlichen Zweck dienen. Die Herausforderung an eine wissenschaftlich verfahrende Hochschuldidaktik lautet also, Qualifizierungserfolge und -misserfolge zu dokumentieren. Genauer: Die beabsichtigte Wirkung von lehrbezogenen Interventionsmaßnahmen muss nachgewiesen werden können. Hierzu gilt es, taugliche Dokumentationsmethoden zu finden und die Evaluation danach zu gestalten.
Der derzeitige Forschungsstand der Hochschuldidaktik legt nahe, dass Fragen nach *Veränderungen von Einstellungen und von Praxishandeln* relevant sind. Im Folgenden soll das Stuttgarter Modell zur Evaluation des Grundlagenmoduls *Fit für die Lehre* vorgestellt werden. Es ist der Versuch, auf die Notwendigkeit einer Effektivitätsevaluation wissenschaftlich zu antworten.

3. Evaluation von Lehrkonzeptionen: Praxisbeispiel der Universität Stuttgart

Im Rahmen des hochschuldidaktischen Grundlagenmoduls *Fit für die Lehre*[3] der Universität Stuttgart wurde damit begonnen, die *Lehrkonzeptionen* der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch einen standardisierten Fragebogen quantitativ zu erfassen.[4] Die Erhebung zu unterschiedlichen Zeitpunkten durch den codierten und anonymisierten Fragebogen erlaubt es, eventuelle Veränderungen über die Zeit sichtbar zu machen.
Das hochschuldidaktische Grundlagenmodul setzt sich aus zwei zweitägigen Workshops, Praxisberatungen und kollegialen Lehrhospitationen sowie einer schriftlichen Reflexion zusammen. Die Erhebung der Lehrkonzeptionen findet zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Die erste Erhebung der Lehrkonzeptionen wird vor Beginn der ersten Präsenzveranstaltung durchgeführt, also noch bevor die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Themen der Weiterbildung konfrontiert werden. Die zweite Erhebung erfolgt vor Beginn der zweiten Präsenzveranstaltung nach 4-6 Monaten. Die letzte Erhebung ist für 1 bis 1,5 Jahre nach dem Grundlagenmodul vorgesehen.
Die Auswertung dieser Erhebungen kann für alle am Lehr-/Lernprozess Beteiligten gewinnbringend sein. Für Hochschuldidaktiker/innen können die Ergebnisse als ein Indikator für die Effektivität ihrer didaktischen Konzepte dienen. Für die Teilnehmer/innen können diese Zwischenergebnisse lernbegleitend im Rahmen des Grundlagenmoduls und anschließender Weiterentwicklung verwendet werden. Als formative Evaluation erlaubt uns dies, den Verlauf des Interventionsprogramms zu individualisieren. Zur weiteren Interpretation der erfassten Lehrkonzeptionen können bei Einzelfallanalysen dann ebenso die qualitativen und quantitativen Erhebungen herangezogen werden, die zusätzlich zur Abfrage der Lehrkonzeptionen durchgeführt werden (standardisierte Zufriedenheitsabfrage, Reflexionsbögen aus den Workshops). Darüber hinaus können Einzelfallanalysen mittels Triangulation weiter verdichtet werden, zum Beispiel durch Interviews in Coachingprozessen, durch Beratungsgespräche oder in Verbindung mit dem abschließenden Reflexionsbericht des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik. Die Professionalisierung von Lehrpersonal kann mittels solch formativer Evaluation langfristig fundiert begleitet werden.
Wie ist dieses Erhebungskonzept gestaltet, das die Lehrkonzeptionen erfasst?
Die Lehrkonzeptionen werden, wie bereits erwähnt, durch einen standardisierten Fragebogen erhoben (vgl. Kröber 2010, 103ff., I-2ff.). Der Anfangsteil des Fragebogens fragt einige demographische Standardwerte und Rahmeninformationen zur Lehre ab. Der anschließende Hauptteil des Fragebogens erhebt die Lehrkonzeption. Die insgesamt 24 Items des Hauptteils repräsentieren Aussagen darüber, wie Lehren, Lernen und Wissen verstanden und bewertet werden. Diese können von den Befragten jeweils auf einer 5er-Skala von ‚stimme zu' (5) bis ‚stimme nicht zu' (1) sowie einer Ausweichkategorie ‚kann ich nicht beantworten' angekreuzt werden.
Diese erfassten Ausprägungen der Lehrkonzeptionen lassen sich für einen Einzelfall graphisch darstellen und anhand eines Spinnennetzes veranschaulichen (Abb. 1).

Abbildung 1: Lehrkonzeptionen: Einzelfallanalyse



Das Schaubild ist in zwei Hemisphären mit je drei Ausprägungen aufgeteilt. Auf der rechten Seite findet sich die Ausprägung einer lehrendenzentrierten bzw. in-

[2] Zur gleichen Ansicht gelangten Birgit Szczyrba und Ludwig Huber in ihrem Tagungsbeitrag Hochschuldidaktik und Scholarship of Teaching and Learning am 04.03.2013 auf der 43. Jahrestagung der dghd. Ein Übergang von bloß legitimatorischen Berichten hin zu entwicklungsorientierten Evaluationen braucht ein Umfeld, das Fragen und negative Ergebnisse auch zulässt und somit den Akteuren erlaubt Risiken einzugehen.

[3] Das Modul besteht aus 2x2 Tagen hochschuldidaktischer Grundlagen, sowie begleitenden Hospitationen und kollegialen Praxisberatungen. Weitere Informationen siehe http://www.uni-stuttgart.de/hd/angebot/prof-und-mitarb/modul1.html (Stand 14. November 2014).

[4] Die Erhebung folgt dem Ansatz von Kröber (2010, S. 58ff.) sowie dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (vgl. Groeben et al. 1988, S. 11ff.).

haltsorientierten Lehrkonzeption und auf der linken Seite eine studierendenzentrierte bzw. lernprozessorientierte Ausprägung. Diese Differenzierung folgt im Wesentlichen der Taxonomie der Lehrkonzeptionen von Kember (1997). Jede der drei Achsen *Wissen, Lernen, Lehren* reicht in beide Hemisphären hinein. Eine Spinne ergibt sich, indem die Ausprägungen eines Einzelfalls für alle sechs Achsen abgetragen werden. Die 24 Items des Fragebogens sind den sechs Strahlen entsprechend zugeordnet.

Die Abbildung zeigt das Auswertungsergebnis eines Teilnehmers. Der äußere Graph (t1) stellt die Lehrkonzeption des Teilnehmers dar, bevor er den Grundlagenworkshop besucht hat. Der innere Graph (t2) zeigt die erhobene Lehrkonzeption des Befragten zum zweiten Erhebungszeitpunkt, also fünf Monate nach dem ersten Workshop. Was auffällt ist eine Veränderung, die in der Zeitspanne zwischen t1 und t2 stattgefunden hat, insbesondere die deutlich niedrigere Ausprägung der Unterkategorie *Lehren* auf der rechten Seite des Graphen. Sie hat sich auffällig Richtung Zentrum bewegt. Was bedeutet das?

Die Ausprägungen der einzelnen Achsen von 1 bis 5 entsprechen der Stärke der Ausprägung der jeweiligen Lehrkonzeption. Der abgebildete Graph veranschaulicht bereits eine starke Ausprägung der studierenden- und lernprozessorientierten Lehrkonzeptionen (linke Seite). Auf der rechten Seite ist also eine Abschwächung der inhalts- und lehrprozessorientierten Konzeptionen für die Items *Lehren* festzustellen (Rückgang von 3 auf 1,2). Die Lehrperson hat zwischen beiden Weiterbildungen ihre Ansichten bezüglich einer inhaltsorientierten Lehre relativiert. Fragebogen-Items, die der Kategorie *Lehrendenzentrierte/Inhaltsorientierte Lehre* angehören, erhielten zu t2 eine geringere Zustimmung. Da die hochschuldidaktische Grundlagenausbildung eine Sensibilisierung für die Studierenden- und Lernprozessperspektive als Ziel hat, können diese Veränderungen positiv gewertet werden.

Die Darstellung und die darin enthaltenen Informationen über Ausprägung und Veränderung der Lehrkonzeptionen finden ihre Verwendung nun auch in weiteren hochschuldidaktischen Maßnahmen an der Universität Stuttgart. Beispielsweise kann im Verlauf der Weiterbildung den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Veranschaulichung ihrer erhobenen Lehrkonzeptionen ausgehändigt werden. Sie können ihre Selbsteinschätzung mit den Ergebnissen abgleichen und diese als Reflexionshilfe nutzen. In Beratungsprozessen, z. B. nach dem Grundlagenworkshop, können Lehrende auf eigenen Wunsch die Anonymität der Fragebögen aufheben. Die Auswertungen und Darstellungen der Einzelfallanalyse dienen dann als Reflexionsinstrument innerhalb des Coachingprozesses.[5] Sie können stetig aktualisiert und durch weitere, insbesondere auch qualitative, Erhebungsmethoden ergänzt werden (z.B. durch Beobachtungen oder Selbsteinschätzungen).

Der Nutzen der hier nur knapp geschilderten Evaluationsmaßnahme ist für uns die geschilderte, effektivere Gestaltung und Anpassung unserer Angebote, sowie die auf Wunsch auch längerfristige, forschungsbasierte Begleitung der individuellen Entwicklungsprozesse unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

4. Anregungen zur Evaluation in den Projekten des Qualitätspakt Lehre

Aus der Darstellung der konkreten Situation an der Universität Stuttgart wird ersichtlich: Das vorgestellte Konzept ist ein im Werden begriffenes Vorhaben, das, wie Forschung im Allgemeinen, prinzipiell unabschließbar ist. Es versucht, wissenschaftliches Interesse mit politischem Interesse an einer Evaluation zu verbinden.[6] Die anfängliche Frage nach dem wissenschaftlichen Anspruch, den die Hochschuldidaktik an eine Forschung im Qualitätspakt Lehre stellen kann und soll, kann wie folgt beantwortet werden: Als wissenschaftliches Kriterium gilt zuerst eine ständige Infragestellung des eigenen Tuns, also eine kritische Grundhaltung zu den eigenen Interventionsmaßnahmen und ihrer Begründung. Des Weiteren sind Ergebnisse immer Zwischenergebnisse. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Erkenntnisse, Methoden oder theoretische Annahmen stabil bleiben, genauso wenig wie die soziale Wirklichkeit, auf die sie sich richten. Aus diesem Grund muss Evaluation ein dauerhafter, begleitender Prozess sein, der nicht nur punktuell (z.B. zu Zeiten von Folgeanträgen) verfolgt wird. Weiter gilt es, die Grundsätze wissenschaftlicher Forschung zu berücksichtigen und den methodischen Standards der empirischen Sozialwissenschaften und pädagogischen Psychologie zu genügen. Als methodologischer und theoretischer Unterbau gilt letztlich ein spezifisches Verständnis des Lebensweltbegriffs (vgl. Schütz 2003, S. 27ff., 147ff.), der auf die situativen und subjektiv je sehr spezifischen Konstitutionsweisen von Lehr- und Lernsituationen bezogen wird. Analog dazu stellt das Programm Subjektive Theorien Ansprüche an theoretische und auch methodische Vorbegriffe (vgl. Groeben/Scheele 2002).

5. Schlussfolgerungen

Es werden drei vorläufige Schlussfolgerungen aus der Situation an der Universität Stuttgart gezogen. Diese fassen unsere Antworten auf die in Abschnitt 2 aufgeworfenen Fragen nach der angemessenen Nutzung des im *Qualitätspakt Lehre* mitgegebenen Gestaltungsraumes bei der Evaluation der Fördermaßnahmen zusammen.

Erstens kommt eine wissenschaftlich fundierte Evaluation von hochschuldidaktischen Interventionsmaßnahmen nicht umhin, sich um eine lebensweltliche Nähe, soweit möglich, zu bemühen. Das bedeutet, dass eine Veränderung der Einstellungen zum Lehren und Lernen angestrebt wird, die sich auf das tatsächlich gelebte Lehrhandeln auswirkt (vgl. Kröber 2010, S. 58ff.). Mit rein quantitativen Instrumenten ist dem nur begrenzt beizukommen. Unser Evaluationsinstrument stellt des-

[5] Zur Stellung und den Möglichkeiten von Einzelfalluntersuchung und Fallkontrastierung (vgl. Kelle 2008, S. 11f.)

[6] Das politische Interesse wird befriedigt durch eine quantitative Basis der Evaluation mit hohen Fallzahlen, durch die Berücksichtigung von zielrelevanten Variablen in der Evaluation und durch die wissenschaftlich fundierte Konzeptionierung. Das wissenschaftliche Interesse wird befriedigt durch eine auf Wandel von Lehrkonzeptionen ausgerichtete Erhebung, eine hohe Anschlussfähigkeit weiterer qualitativer Methoden (Triangulation) und eine Verwendung der Evaluationsergebnisse im Ausbildungsprozess (als Reflexionsinstrument).

halb auf handlungsrelevante Lehrkonzeptionen ab und erhält sich die Anschlussfähigkeit an qualitative Erhebungsmethoden.
Zweitens möchten wir anregen, die Ergebnisse von Evaluationen an die evaluierten Personen selbst zurückzugeben. Evaluation konsequent als formativ und lernbegleitend zu denken und zu konzipieren hat den Vorteil, dass Ergebnisse den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Qualifizierungsmaßnahmen als Reflexionshilfe dienen können. Dies erscheint uns aus der Perspektive eines *Scholarship of Teaching and Learning* als zielführend. Lehrende werden in ihrer reflexiven Haltung gestärkt und zur Betrachtung ihres eigenen Lehrhandelns auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse angeregt.
Drittens möchten wir bekräftigen, dass grade auch in Konkurrenzsituationen innerhalb und zwischen Hochschulen an einem Anspruch auf wissenschaftlich diskutierbare Evaluation festgehalten werden sollte. In gewissem Sinne hat die Hochschuldidaktik hier die Möglichkeit ein *Scholarship of Teaching and Learning* auf zweiter Ebene (als *Scholarship of Academic Development*) einzulösen, indem sie sich als *scientific community* über Kriterien des Erfolgs hochschuldidaktischer Weiterbildungen und ihrer Dokumentation austauscht. Mit 186 geförderten Hochschulen zeichnet sich ein enormes Potential für eine Wirkungsforschung ab. Vielleicht gelingt es, im Verlauf des Qualitätspakts Lehre ein umfassenderes Bild zu montieren – ein Bild, das aufzeigt, welche Interventionsmaßnahme mit welchem Kriterium unter welchen Rahmenbedingungen einen Erfolg hervorbringt.
Was die Rahmenbedingungen betrifft, unter denen Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker solche Evaluationskonzepte über die Wirksamkeit ihrer BMBF-geförderten Projekte zu erstellen haben, so kann festgehalten werden, dass es Personen braucht, die die Verbindung zwischen Berufspraxis einerseits (Qualifizierungsmaßnahmen konzipieren und durchführen) und wissenschaftlicher Kompetenz andererseits (Evaluation konzipieren und durchführen) herstellen können. Für Personen, die keine hochschuldidaktische Berufserfahrung und/oder kein sozialwissenschaftliches Forschungsvermögen mitbringen, sind die hohen Freiheitsgrade durch unklare Zielstellungen nicht oder nicht zufriedenstellend nutzbar.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2010): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Berlin 10.11.2010. [Online] Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/foerderungen/15440.php. [17.10.2014].

Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (Hg.) (1988): Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.

Groeben, N./Scheele, B. (2002): Das epistemologische Subjektmodell als theorieintegrativer Rahmen am Beispiel der Theorie persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie. In: Mutzeck, W./Schlee, J./Wahl, D. (Hg.): Psychologie der Veränderung: Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim [u.a.].

Kelle, U./Kluge, S. (2008): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden.

Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into University academics' conceptions of teaching. Learning and Instruction. [Online] 7 (3). S. 255-275. Verfügbar unter: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947529600028X#. [17.10.2014].

Kröber, E. (2013): Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen: eine Evaluationsstudie. Dortmund, Techn. Univ., Diss. [Online] Verfügbar unter: http://d-nb.info/100822037X. [14.10.2014]

Luckmann, T./Schütz, A. (Hg.) (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

■ **Thorsten Braun,** Dipl.-Soz., Mitarbeiter für allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik, Coaching für Erstberufene und Tutorenqualifizierungen, Universität Stuttgart,
E-Mail: thorsten.braun@zlw.uni-stuttgart.de
■ **Avni Qekaj,** M.A., Zentrum für Lehre und Weiterbildung, Universität Stuttgart, Hochschuldidaktische Weiterbildung und Coaching,
E-Mail: avni.qekaj@zlw.uni-stuttgart.de
■ **Dr. Edith Kröber,** Dipl.-Psych., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart, Personzentrierte Coach und Promotionscoach,
E-Mail: edith.kroeber@zlw.uni-stuttgart.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

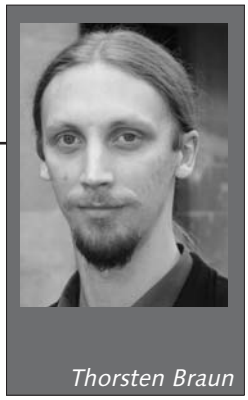
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

Thorsten Braun

Spezialisierung aufs Fach – Fachbezogene Hochschuldidaktik realisieren


Thorsten Braun

Die Frage inwieweit Personalentwicklung im Bereich der Hochschullehre eine zentralisierte oder fachspezifische Angelegenheit sein kann und soll hat die Fachdebatte in den vergangenen Jahren häufig bestimmt. Wärend hochschulpolitische Akteure generelle Empfehlungen und Absichtserklärungen ausgeben ist es den hochschuldidaktischen Praktikern in den einzelnen Hochschulen überlassen einen gangbaren Weg zu finden. Der folgende Beitrag skizziert die Auseinandersetzung des Zentrums für Lehre und Weiterbildung an der Universität Stuttgart mit diesem Problem und zeigt fünf Schlussfolgerungen für den Arbeitsalltag dazu auf.

1. Die Herausforderung

In der Personalentwicklung ist Spezialisierung eine seltsame Angelegenheit. Zum einen ist Personalentwicklung selbst bereits eine beachtliche Spezialisierung im Gesamtbild der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Andererseits konkretisiert sich dieses Spezialistentum nur in der Anwendung und das bedeutet: es werden Menschen in ganz unterschiedlichen und spezifisch begrenzten Berufsfeldern in ihrer beruflichen Handlungskompetenz systematisch gefördert. Beschäftigte in der Personalentwicklung sind also im erstgenannten Sinn Spezialistinnen und Spezialisten der Personalentwicklung. Gleichzeitig adressiert die Arbeit der Personalentwicklung aber oftmals sehr vielfältige und unterschiedliche Zielgruppen. Und dann erscheinen die Spezialisten plötzlich als Generalisten. Als Coaches, Mentoren oder Referentinnen stehen sie sachlich außerhalb des Bereichs, dessen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Organisationseinheiten sie entwickeln sollen. Spezialisierung gewinnt ein zweites Gesicht mit Fragezeichen: ist es erforderlich sich auch auf ein konkretes Anwendungsfeld zu spezialisieren?

Für die verschiedenen Arbeitsfelder der Personalentwicklung hat diese Frage mal eine größere, mal eine kleinere Bedeutung. Im Folgenden soll ihr für den Bereich der Hochschuldidaktik nachgegangen werden, für die sie eine wesentliche Bedeutung inne hat. Die Hochschuldidaktik kann als eine Form der Personalentwicklung verstanden werden. Beide haben eine gemeinsame Schnittmenge bezüglich Aufgaben, Ziele und Arbeitsgrundlagen, wobei die Hochschuldidaktik eben einen besonderen Teilbereich besetzt: „Lehrende in ihrem Tätigkeitsbereich, der wissenschaftlichen Ausbildung von Studierenden zu unterstützen, um die Qualität des Angebots der Lehre zu steigern“ (Diez 2010, S. 152).

2. Empfehlungen des Wissenschaftsrates

Für die Hochschuldidaktik gewann die Frage der Spezialisierung eine besondere Schärfe, als im Jahr 2008 der Wissenschaftsrat die bis dahin beobachtbare Tendenz und Arbeitsweise einer allgemeinen Hochschuldidaktik in Frage stellte und seine bisherige Ansicht zur organisatorischen Ausgestaltung an den Hochschulen revidierte (Wissenschaftsrat 2007; Wissenschaftsrat 2008 Bis dahin war Hochschuldidaktik oft zentral organisiert gewesen. Neben Dienstleistungen für die einzelnen Fachbereiche und Institute ihrer Hochschulen verfolgten hochschuldidaktische Einrichtungen auch übergreifende Interessen. Darunter auch eigene, kleinere oder größere, Forschungsvorhaben und die Mitwirkung an hochschulweiter Qualitätssicherung etc. Das Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als spezialisierte Profession war nicht unerheblich erschüttert, als man plötzlich von der Forderung nach weiterer und anderer Spezialisierung lesen konnte. Im Wesentlichen wurden der Hochschuldidaktik durch den Wissenschaftsrat fünf Befunde ausgestellt (Wissenschaftsrat 2008, S. 71):

1. Hochschuldidaktik hat Fortbildung als Serviceeinrichtung zu leisten. Sie betreibt keine Forschung.
2. Die allgemeine, zentralisierte Hochschuldidaktik hat sich nicht hinreichend bewährt.
3. Die Abkopplung der Hochschuldidaktik von den Bezugsdisziplinen verfehlt den Auftrag.
4. Eine Einrichtung von hochschuldidaktischen Fachzentren an Fachbereichen ist besser.
5. Hochschuldidaktische Angebote sollen sich an Fachprofil, Lehrangebot sowie Eigenschaften von Studierenden und Lehrenden individueller anpassen.

Diese scharfen Urteile stehen im Kontext einer gewandelten, aber nur schwer nachvollziehbaren Haltung des Wissenschaftsrates. Diese Haltung orientierte sich im Wesentlichen an den Ergebnissen des britischen Dearing-Reports (The National Committee of Inquiry Into Higher Education 1997). Neben dieser Orientierung schien sich der Wissenschaftsrat jedoch auch dem bis 2004 erfolgten Wandel bezüglich der Zentralisierung

der Hochschuldidaktik in den Vereinigten Königreichen zu folgen. Entgegen der Empfehlung des *Dearing-Reports* wurde in Großbritanien eine landesweit zentralisierte Hochschuldidaktik zu Gunsten der Autonomiebestrebungen der Fächer wieder aufgegeben. Das zentralisierte *Institute for Learning and Teaching in Higher Education* (ILTHE) wurde 2004 aufgelöst und in die *Higher Education Academy* (HEA) integriert. Über genauere Beweggründe schweigt der Wissenschaftsrat, dass er jedoch mit hochschuldidaktischen „Fachzentren" nach Vorbild der brittischen *subject centres* liebäugelte ist offensichtlich (Wissenschaftsrat 2008, S. 70). Die Frage, ob die in England herrschende Situation der Hochschulen überhaupt mit Deutschland vergleichbar war, wird nicht kritisch diskutiert.[1]

Ungeachtet der Frage, wie die Empfehlung des Wissenschaftsrates zustande kam, steht die politische Forderung jedoch im Raum: Hochschuldidaktik muss sich den Fächern annähern. Etablierte Vertreterinnen und vertreter der deutschen Hochschuldidaktik haben auch verschiedentlich ausführliche Stellung dazu bezogen. Zwei wichtige Argumente sind dabei, dass erstens die Hochschuldidaktik faktisch niemals nur ein zentralisiertes Geschäft war sondern schon immer auf die Fachbereiche zuging und zweitens fachübergreifende und fachbezogene Gesichtspunkte vereint werden müssen (exemplarisch Jahnke/Wildt 2010; Jahnke/Wildt 2011, S. 10; Wildt 2011, S. 19ff.). Vordergründig könnte man vermuten, dass es im Sinne der Selbstlegitimation erwartbar ist, wenn sich eine etablierte Institution gegen radikale Infragestellung wehrt. Das schließt aber sachlich begründete Einwände nicht aus. Einer dieser Einwände soll hier genauer verfolgt werden. Er wird zu fünf praktischen Schlussfolgerungen für die strategische Ausrichtung einer fachbezogenen Hochschuldidaktik führen, die das Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart als Antwort auf die Herausforderung des Wissenschaftsrates gezogen hat.

3. Organisatorische Unabhängigkeit

Dass die Hochschuldidaktikerinnen grade eben nicht durch organisationale Zuordnung oder anderweitige Verpflichtungen in Fachbereichen und Instituten eingebunden sind, stellt unserer Ansicht nach eine wichtige Voraussetzung für eine eigenständige Personalentwicklung in diesem Bereich dar. Diese Eigenständigkeit befähigt sie dazu die Perspektive der allgemeinen Pädagogik, Erwachsenenbildung und aller damit verbundenen Referenzdisziplinen (Kröber 2010, S. 4ff.) einzunehmen und zu verfolgen. Es erlaubt auch eine kritische (und damit genuin forschungsbezogene) Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Theorien und Methoden sowie deren Anwendung in verschiedenen Fachkontexten. Auf diese Weise leistet die Hochschuldidaktik etwas für die Fachbereiche und Institute, aber nicht in organisatorischer Verflechtung mit ihnen. Aus Sicht der Organisationsentwicklung sehen wir also eher eine Tendenz zu einer kritischen, kollegialen und unternehmerisch orientierten Implementation der Hochschuldidaktik in die Fachbereiche (Land 2004, S. 161ff., 178ff.). Sie berücksichtigt Anforderungen, politische Agenda und Problemlagen der Fachbereiche, erhält sich aber eine gestalterische Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit bei der Bearbeitung von Klientenanliegen.

Die organisatorische Trennung von Serviceeinrichtung und Klienten erscheint uns uns aus den oben genannten Gründen sinnvoll. Eine Auflösung der hochschuldidaktischen Arbeitsstellen in „fachdidaktische Einzelzentren" würde diese organisationale und professionelle Eigenständigkeit der Hochschuldidaktikerinnen untergraben. Allgemeine (fachübergreifende) Fragen der hochschulinternen Lehr- und Lernforschung hätten dann ebenso wenig einen ausgewiesenen Ort wie der fächervergleichende Blick. Die verbindende Argumentationsgrundlage für einen breiten Dialog über Lehre wäre gefährdet (Wildt 2011, S. 29). In diesem Sinne ist Hochschuldidaktik ein Medium und eine Plattform für Diskurs und erfüllt eine Kommunikationsfunktion für die Hochschule und ihre Fachbereiche in Bezug auf Lehre. Man kann auch an einen Begegnungsraum denken, für den die Hochschuldidaktik ein begrifflich-theoretisches Instrumentarium bereitstellt. In diesem Raum ist es möglich fundiert zwischen den Disziplinen und Fächern über Lehre und Entwicklung von Lehrkompetenz zu sprechen.

4. Fachbezogenheit und Interdisziplinarität

Dieser Gedanke des Begegnungsraums setzt sich auch in einem weiteren Gedanken fort, der bisher in der Diskussion um die fachbezogene Hochschuldidaktik nur schwach beleuchtet wurde. Im Klima zunehmend interdisziplinärer und transdisziplinärer Forschung und Lehre (Blanckenburg et al. 2005, S. 15f.; Mittelstraß 2003, S. 6ff., 22f.) kann eine eng an den Bedürfnissen eines Fachs ausgerichtete Entwicklung von Lehr- und Lernformen zu einer ungewollten Isolierung der Fächer untereinander beitragen. Das bedarf einer etwas genaueren Erläuterung.

Die Lehre ist der vorrangige Ort lebendiger Begegnung zwischen ausgebildeten Fachwissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs. Hier werden nicht nur Inhalte gelehrt sondern Menschen in einem Fach sozialisiert. Es werden Weltzugänge und auch Wertorientierungen vermittelt. Orientiert sich eine Hochschuldidaktik zu stark an den von Fachvertretern als relevant erachteten Bedürfnissen der Lerninhalte, der Fachkultur und der tradierten Lehrformen, dann läuft sie Gefahr eine Grenzziehung zu verstärken, die grade in der Lehre eigentlich abgebaut werden sollte. Kurzum: fachbezogene Hochschuldidaktik läuft Gefahr mit dem Ziel interdisziplinärer Anschlussfähigkeit von Forschung und Lehre in Konflikt zu geraten.

Diese Gefahr ist eine latente Tendenz, keine Gesetzmäßigkeit. Sie resultiert aus einem vorgängigen Kulturwandel, der das Gesicht der Hochschulen zu mehr Inter-

[1] An anderer Stelle betont der Wissenschaftsrat die Bedeutung einer breiten akademischen Kultur im Sinne eines umfassenden Scholarship (Wissenschaftsrat (2008, S. 65) bezugnehmend auf Boyer 1997). Diese aufgeschlossene Haltung des Wissenschaftsrates gegenüber einem Scholarship of Teaching & Learning ist durchaus positiv zu bewerten und entspricht der Tendenz in der deutschen Hochschuldidaktik. Inwieweit aus dieser Haltung jedoch eine begründete Ablehnung allgemeiner und dezentraler Hochschuldidaktik bzw. eine Befürwortung der Hochschuldidaktik in fachspezifische Einzelzentren abzuleiten ist, lässt der Wissenschaftsrat offen.

disziplinarität und Praxisorientierung gewandelt hat (Chválová 2004, S. 81ff.; Neuhaus 2009, S. 129ff.; Mittelstraß 2003, S. 6ff.). Diese Neuausrichtung der Hochschulen wirkt sich auf die gesamte Organisation Hochschule, bis hin zu den Studierenden, aus (Chválová 2004, S. 7). Es wäre aber naiv anzunehmen, dass sich dieser Kulturwandel in alle Fachbereiche und Einrichtungen der Hochschulen unmittelbar durchsetzt. Solch eine „Gleichschaltung" ist weder soziologisch erwartbar noch wünschenswert (Alvesson 2002, S. 166f.). Hier liegt also ein Spannungsfeld vor, zwischen einer sich wandelnden Gesamtorganisation und ihren Teileinheiten, den Fachbereichen. Möchte man dieses Spannungsfeld lösen, müssen Brücken gebaut und nicht abgerissen werden. Es muss sichergestellt werden, dass die Hochschullehre sensibel bleibt für inter- und transdisziplinäre Bezüge und der Gefahr einer zu straffen Reproduktion von Fachgrenzen entgegenwirkt.

Unserer Ansicht nach würde eine Verkürzung der Hochschuldidaktik auf fachbereichsinterne Zentren diese Gefahr vergrößern. Sowohl aufgrund des oben geschilderten Verlusts organisatorischer Unabhängigkeit, als auch aufgrund der starken Fokussierung auf das, was das jeweilige Fach als Problem definiert (oder nicht definiert). Für die Menschen, die in diesem Klima Hochschuldidaktik betreiben müssen, bedeutete es eine Verengung des Gestaltungs- und Handlungsspielraums. Der Transfer von neuen Lehr- und Lernformen über Fächergrenzen hinweg wäre erschwert. Im schlimmsten Falle würde die Hochschuldidaktik zu einer Reproduktion nicht mehr zeitgemäßer Lehrtraditionen im Korsett des jeweiligen Fachs beitragen.

5. Praktische Schlussfolgerungen

Es gibt also gute Gründe, einer Dezentralisierung der Hochschuldidaktik und damit der Preisgabe ihres allgemeinen, dialog- und forschungsorientierten Anspruchs zu widersprechen. Die am Anfang gestellte Frage nach der Spezialisierung auf ein Anwendungsfeld, findet für die Hochschuldidaktik an den geschilderten Bedenken berechtigte Grenzen. Doch damit ist die Herausforderung des Wissenschaftsrates noch nicht bewältigt. Fachbezogene Hochschuldidaktik ist nach wie vor eine aktuelle Herausforderung, wie Tagungsschwerpunkte und Publikationen zum Thema belegen. Was kann also produktiv getan werden, um ein Gleichgewicht zwischen allgemeiner und fachspezifischer Perspektive im Arbeitsalltag zu erlangen?

Die Universität Stuttgart hat aus den vorangehenden Erwägungen für ihre Personalentwicklung im Bereich der Lehre eine Reihe von Schlussfolgerungen gezogen und als strategische Ziele operationalisiert.

Erstens soll an einer allgemeinen (fächerübergreifenden) Grundlagenausbildung in Hochschuldidaktik festgehalten werden. Diese Entscheidung entspricht auch den Konsequenzen die andernorts gezogen wurden (Lübeck 2010, S. 21f.). Sie rechtfertigt sich vor allem durch den nachweisbaren Zusammenhang zwischen Fachkulturen und vorherrschenden Lehrkonzeptionen sowie durch das kreative und innovative Potential interdisziplinärer Begegnung in einer gemeinsamen Fortbildungsumgebung. Dieses Potential wird von Fortbildungsteilnehmerinnen regelmäßig als anregend und horizonterweiternd bestätigt.

Zweitens liegt ein wichtiger Schlüssel zur fachbezogenen Hochschuldidaktik unserer Ansicht nach in der konkretisierten Kooperation zwischen zentraler Weiterbildungseinrichtung und dem Klienten in den Fachbereichen (Wildt 2011, S. 29). Diese Kooperationen haben oft die Form punktueller und anlassbezogener Partnerschaften, sie können aber auch verstetigte Formen annehmen. Beispiele für solche Partnerschaften sind Coachings, spezifische Weiterbildungen mit geschlossenem Teilnehmerkreis, Lehrhospitationen und Team-Teaching-Szenarien, in denen sich Fachwissenschaftlerinnen und Hochschuldidaktikerinnen ergänzen. Ein Beispiel verstetigter Kooperation ist die Schaffung einer Personalstelle, die zwar in der zentralen Hochschuldidaktik angesiedelt ist, deren Auftrag jedoch aus der Entwicklung der Lehre im kooperierenden Fach besteht.

Drittens besteht der Bedarf, zentrale Probleme der Hochschullehre nicht zu vernachlässigen oder gar zu ignorieren. Hohe Abbrecher- und Durchfallquoten, die Gestaltung effizienter Propädeutika, der Umgang mit diversity in der Lehre sowie die Bewältigung steigender Studierendenzahlen sind Beispiele für Anliegen, die in den Fachbereichen oft als bedeutsam angesehen werden und die auch eine Relevanz für die gesamte Hochschule entwickeln (exemplarisch hierzu Universität Stuttgart 2011). Für jede Hochschule zeigen sich diese Probleme in anderen Fächern oder einzelnen Lehrveranstaltungen (z.B. Grundlagen der Mathematik, Elektrotechnik oder Thermodynamik). Diese Probleme sind durch die Hochschuldidaktik ernst zu nehmen und zu adressieren. Entweder in Form von Kooperationen oder durch spezielle Weiterbildungen im Jahresprogramm können so dringende Bedarfe und Problemfelder der Fächer bearbeitet werden. Diese Sensibilität ist umso wichtiger, da die Hochschuldidaktik die deutlichen Signale und Forderungen aus der Lehre nicht ignorieren kann. Extreme Abbrecher- oder Durchfallquoten sowie schlechte Evaluationsergebnisse verweisen auf kritische Punkte, die ernst genommen werden müssen.

Viertens soll Fachbezogenheit nicht ohne Interdisziplinarität gedacht werden. Um eine Reproduktion von Fachgrenzen zu vermeiden, gilt es auch in der Lehre eine Anschlussfähigkeit zu Nachbardisziplinen zu erhalten. Die Hochschuldidaktik will hierbei natürlich nicht in die Fachinhalte eingreifen, sie kann aber auf relevante Gestaltungsaspekte von Hochschullehre hinweisen, an denen sich fachkulturelle und wissenschaftstheoretische Unterschiede zwischen Fächern zeigen. Sie kann also zur Reflexion anleiten und Fachgrenzen sichtbar und bewusst machen (Defila/Di Giulio 1999, S. 114). Die Annahme lautet hier, dass je erfolgreicher fachspezifisch gelehrt wird ohne dabei eine interdisziplinäre Anschlussfähigkeit zu riskieren, desto transparenter und planvoller diese Grenzen des Fachs in der Lehre berücksichtigt und eingebunden werden.

Fünftens bedeutet Fachbezogenheit für eine allgemeine Hochschuldidaktik auch Offenheit und Qualifikation für fachbezogene Erstberatung. Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker müssen sichtbare Ansprech-

partner für Belange in den Fachbereichen sein. Sie müssen Kooperationen pflegen können und eine ausreichende Kenntnis der Fachbereiche besitzen. Der Dialog zwischen den Fachbereichen, Instituten, Lehrpersonen und der Hochschuldidaktik ist das Fundament für erfolgreiche Zusammenarbeit. Aus Erfahrung hat sich gezeigt, dass insbesondere eine enge Vertrautheit mit allen relevanten Zielgruppen eines Fachbereichs (Tutoren, Mittelbau, Professorenschaft) die Beratungskompetenz für dieses Fach insgesamt erhöht. Das hochschuldidaktische Personal auf diesen drei Ebenen im Arbeitsalltag zu involvieren, ist also durchaus als eine fachspezifische Spezialisierung zu begreifen, jedoch anders als in der oben skizzierten Absicht des Wissenschaftsrates.

6. Fazit

Diese Schlussfolgerungen sind Programm und setzen die Personen, die im Umfeld der Hochschullehre Personalentwicklung betreiben, vor spezifische, zum Teil auch neuartige, Herausforderungen.
Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker sind Spezialisten in verschiedener Hinsicht. Zum einen als Akteure einer sich als wissenschaftliche Disziplin begreifenden scientific community der Hochschuldidaktik. Zum anderen ist eine Öffnung gegenüber den Spezifika der verschiedenen Fachbereiche notwendig. Sie müssen auch Spezialisten ihrer Klientenanliegen werden und sich im Gefüge der Fächer ihrer Hochschule sicher bewegen können. Dazu zählt auch ein Grundverständnis für die wichtigsten fachkulturellen und wissenschaftstheoretischen Eigenheiten verschiedener Fächer und Disziplinen vor Ort. Das wiederum macht sie tendenziell zu Generalisten. Dieses interessante Wechselspiel zwischen dem Blick aufs Ganze und dem Blick ins Detail ist kennzeichnend für die Personalentwicklung in diesem Bereich. Wie eingangs erwähnt ist Spezialisierung eine seltsame Angelegenheit. Für uns bedeutet „seltsam" hier insbesondere, dass die Beziehung zwischen zentralem Dienstleister und lokalem Klient in ständiger Bewegung ist und sich einem starren Strukturdenken aus gutem Grund widersetzt. Hat man dies erkannt und akzeptiert, kann Personalentwicklung im Bereich der Hochschullehre sein volles Potential entfalten.

Literaturverzeichnis

Alvesson, M. (2002): Understanding organizational culture. London, Thousand Oaks, Calif: Sage.

Blanckenburg, C.v., et al., eds. (2005): Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen. Projekte initiieren - Zusammenarbeit gestalten. Stuttgart.

Boyer, E.L. (1997): Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate. San Fransisco: Josey-Bass Publishers.

Chválová, E., ed. (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Defila, R./Di Giulio, A. (1999): Interdisziplinarität als Herausforderung für die Lehre. In: H. Parthey, W. Umstätter, and K.-F. Wessel, eds. Interdisziplinarität – Herausforderung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Festschrift zum 60. Geburtstag von Heinrich Parthey. Bielefeld, S. 108-118.

Diez, A. (2010): Entwicklung eines Konzepts zur Personalentwicklung für eine Technische Universität. Dissertation: Universität Dortmund.

Jahnke, I./Wildt, J. (2010): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE, 5 (2).

Jahnke, I./Wildt, J. (2011): Editorial : Hochschuldidaktische Hochschulforschung – fachbezogen und fachübergreifend?! In: Jahnke, I., ed.: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 9-18.

Kröber, E. (2010): Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungen am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie. Dissertation: TU Dortmund.

Land, R. (2004): Educational development. Discourse, identity and practice. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Lübeck, D. (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE, 5 (2).

Mittelstraß, J. (2003): Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz.

Neuhaus, P.A., ed. (2009): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK-Bologna-Zentrums. 1st ed. Bonn: HRK Hochschulrektorenkonferenz.

The National Committee of Inquiry Into Higher Education (1997): Higher Education in the Learning Society (Dearing-Report) [online]. Available from: https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/ [Accessed 15 October 2013].

Universität Stuttgart (2011): Qualitätspakt Lehre. Individualität und Kooperation im Stuttgarter Studium (QuaLIKiSS). Stuttgart.

Wildt, J. (2011): Ein Blick zurück. Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Jahnke, I., ed.: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 19-34.

Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten. Köln.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln: Wissenschaftsrat.

■ **Thorsten Braun,** Dipl.-Soz., Mitarbeiter für allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik, Coaching für Erstberufene und Tutorenqualifizierungen, Universität Stuttgart,
E-Mail: thorsten.braun@zlw.uni-stuttgart.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peer Pasternack: Politik als Besuch

ISBN 3-937026-40-1, Bielefeld 2005, 253 Seiten, 29.70 Euro

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

Jutta Rach & Heike Tillmann

Jutta Rach

Heike Tillmann

Professionalisierung von Kommissionsmitgliedern – ein Beitrag zur Qualitätssicherung der pädagogischen Eignungsphase

Die „Phase zur Feststellung der pädagogischen Eignung" wird nur in einigen Hochschulen in der Berufungsordnung näher in ihrer Ausgestaltung geregelt und dieses Verfahren erscheint vielen Lehrenden undurchsichtig und wirft besonders für die Mitglieder einer Kommission zur Feststellung der pädagogischen Eignung zahlreiche Fragen auf. Eine Schulung für Kommissionsmitglieder an der Fachhochschule Münster soll Transparenz schaffen und konkrete Arbeitshilfen zu den Aspekten geben, die relevant für eine erfolgreiche Kommissionsarbeit sind: Bewertung der pädagogische Eignung, Planung einer Phase zur Feststellung der pädagogischen Eignung und professionelle Ausgestaltung von Lehrhospitationen. Darüber hinaus wird auch das Rollenverständnis der Kommissionsmitglieder diskutiert, da dieses wesentlich dazu beiträgt, dass der oder die Neuberufene von der pädagogischen Eignungsphase profitiert.

1. Die pädagogische Eignungsphase – nur eine Herausforderung für Neuberufene?

Das Tätigkeitsfeld eines Professors oder einer Professorin an der Fachhochschule ist im Wesentlichen durch die Lehre geprägt. Den größten Teil ihrer Arbeitszeit führen Professorinnen/Professoren Lehrveranstaltungen durch, prüfen und beraten Studierende oder beschäftigen sich mit der Neukonzeption ihrer Veranstaltungen. Da Fachhochschulprofessoren und -professorinnen vor ihrer Tätigkeit in der Regel mindestens fünf Jahre (HG NRW §36 (1) Nr. 5) außerhalb einer Hochschule tätig gewesen sind, haben sie jedoch normalerweise nur einen geringen praktischen Bezug zur Lehre. Einige haben bereits vorher Erfahrungen in der Lehre gesammelt, der Start an einer Hochschule als Professorin/Professor stellt für sie aber zumeist eine neue Herausforderung dar (Nikelski et al. 2013, S. 15ff.).

Auch wenn sich das Einstellungsverfahren an Fachhochschulen von denen an Universitäten unterscheidet, eines ist ihnen doch gleich: jede Hochschule muss sich bei einer Einstellung in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit sicher sein, dass diese Person die „Richtige" für diese Stelle ist. In diesem Artikel soll nicht näher auf die Ausgestaltung von Berufungsverfahren und deren Bedingungen eingegangen werden (s. hierzu Stelzer-Rothe 2007), allerdings sollte im Berufungsverfahren, schon aufgrund der geringen Erfahrung der Bewerber/innen mit Lehre, vor allem deren Bereitschaft zur hochschuldidaktischen Weiterbildung und deren Haltung zu den Feldern Studium und Lehre gründlich geprüft werden. Wird in einem professionell gestalteten Berufungsverfahren der Grundstein für eine gute Personalauswahl gelegt, kann eine Kommission zu Feststellung der pädagogischen Eignung die Arbeit hieran anknüpfend fortsetzen.

Die Arbeit in der Kommission zur Feststellung der pädagogischen Eignung konfrontiert die Mitglieder der Kommission im Wesentlichen mit zwei Herausforderungen, die Fragen wie diese aufwerfen:

- Welche Aufgaben muss ich als Kommissionsmitglied erfüllen? Übe ich Kontrollfunktion aus oder begleite ich im Sinne einer Personalentwicklung von Lehrenden?
- Was bedeutet „pädagogische Eignung"? Nach welchen Kriterien gehe ich bei der Beurteilung vor?

Um Antworten auf diese Fragen zu geben, wurde ausgehend von dem Workshop-Angebot des Netzwerks Hochschuldidaktische Weiterbildung NRW (hdw-nrw) „Optimierung von Berufungsverfahren", das durch Prof. Dr. Thomas Stelzer-Rothe ins Leben gerufen wurde, ein Konzept für die Professionalisierung von professoralen und studentischen Mitgliedern der Kommission zur Feststellung der pädagogischen Eignung entwickelt, das die Teilnehmer/innen befähigen soll

- Kriterien für die Beurteilung der pädagogischen Eignung zu formulieren,
- kriteriengeleitet bei der Beurteilung der pädagogischen Eignung vorzugehen,
- Elemente einer kollegialen Beratung umzusetzen,
- eine strukturierte Vorgehensweise für die Phase der pädagogischen Eignung zu entwickeln und
- ihre eigene Rolle während der Kommissionsarbeit zu reflektieren.

Das Konzept wurde auf die Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen (HG NRW § 36) abgestimmt, darüber hinaus wurden die besonderen Vorgaben an der FH Münster beachtet, die in Kapitel 2.2 aufgeführt sind. Da die oben genannten Punkte jedoch alle Hochschulen betreffen, kann dieses Konzept nach einer spezifischen Anpassung an anderen Standorten verwendet werden.

2. Anforderungen an eine professionelle Begleitung von Neuberufenen

Die Kommissionsmitglieder werden in der Begleitung einer pädagogischen Eignungsphase mit Fragen aus dem hochschuldidaktischen Feld, dem Zeitmanagement und der Gesprächsführung konfrontiert. Die jeweiligen Anforderungen aus diesen Bereichen werden an dieser Stelle kurz dargestellt.

2.1 Was ist gute Lehre? Wer ist pädagogisch geeignet?

Der Begriff der pädagogischen Eignung impliziert, dass es festgelegte Kriterien zur Feststellung dieser Eignung gibt – eine Definition oder prüfbare Kriterien werden aber z.B. im Hochschulgesetz nicht aufgeführt. Betrachtet man die hochschuldidaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte, wird deutlich, dass die zum Teil kontrovers geführten Debatten zum Thema „Was ist gute Lehre?" eine Festlegung von „fachübergreifenden Standards guter Lehre" (KMK/Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2008) gar nicht zulassen. So wird in der „Charta guter Lehre" zu recht konstatiert: „Alle Versuche, eine klare und eindeutige Antwort auf die Frage nach der Qualität der Lehre zu geben, bleiben letztlich nur Annäherungen" (Jorzig 2013, S. 4). Dennoch werden die Kommissionsmitglieder bezüglich dieser Frage von der Wissenschaft, die sich mit dem Thema der Lehrqualität beschäftigt, nicht alleine gelassen. Gerade in den letzten Jahren hat die hochschuldidaktische und lernpsychologische Forschung bedeutend dazu beigetragen, dass das Konstrukt von „guter Lehre" Kontur annimmt.

Zur Annäherung an das Thema der Lehrqualität sollten die Kommissionsmitglieder im Workshop zum einen Informationen zum aktuellen Forschungsstand in Hochschuldidaktik und Lernpsychologie erhalten, wodurch ermöglicht werden sollte, dass die Teilnehmer/innen einen Abgleich dieser Erkenntnisse mit eigenen Haltungen und Erfahrungen vornehmen. Zum anderen sollte auch verdeutlicht werden, wie die Hochschule Lehrqualität – zum Beispiel im Hochschulentwicklungsplan oder einem Manifest (vgl. TU Berlin, Ziethener Manifest 2012) – definiert und welcher Auffassung sie im Hinblick auf die Ausgestaltung von Lehre folgt. Vielfach existieren an den Hochschulen Kriterienkataloge für die Überprüfung der pädagogischen Eignung, die vornehmlich der Perspektive folgen, dass die Lehrperson im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung steht – Kriterien, die ihre Fähigkeiten als Lernbegleiter/in prüfbar machen, finden sich nur selten. Seit der Einführung der pädagogischen Eignungsphase in 1993 in NRW (Erlass MWF NRW 1993) wurde mit dem Bologna-Prozess jedoch nicht nur die Modularisierung als neue Studienstruktur eingeführt, sondern eine „Änderung des didaktischen Grundmodells" vorgenommen, wodurch ein „Paradigmenwechsel in Richtung von ‚teaching to learning' eingeleitet wurde (Pellert 2007, S. 51).

Die Auswahl von Kriterien für die Feststellung der pädagogischen Eignung ist ein zentraler Prozess in der Kommissionsarbeit, der unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der von der Hochschulleitung verfolgten Ziele stattfindet, jedoch auch die Erfahrungen und Haltungen der Kommissionsmitglieder miteinbezieht und somit eine Kombination eines top down- und bottom up-Ansatzes darstellt. Die meisten Hochschulen besitzen zudem hochschuldidaktische Einrichtungen, die bei der Auswahl von Kriterien professionell informieren und beraten können.

2.2 Ein Jahr ist schnell vorbei: zeitliche und formale Vorgaben der pädagogischen Eignungsphase

Die sogenannte „Phase zur Feststellung der pädagogischen Eignung" beginnt in der Regel an Fachhochschulen in NRW mit der Übergabe der Ernennungsurkunde in ein Beamtenverhältnis auf Probe und dauert 12 Monate. Einige Hochschulen verlängern diese Phase auf 18 Monate, sie sind jedoch die Ausnahmen. Zweck ist es, „die didaktischen Fähigkeiten des Neuberufenen zu verbessern" (Erlass MWF NRW 1993) und eine Unterstützung für das neue Arbeitsgebiet zu leisten. Diese Zeit ist demnach analog einer Probezeit zu verstehen.

Im Hochschulgesetz NRW wird die pädagogische Eignungsphase, das heißt das erste Jahr eines neuberufenen Professors, nicht näher beleuchtet. Dies muss dann in der Ausgestaltung der Berufungsordnung der jeweiligen Hochschule geschehen. Die FH Münster hat hier definiert, dass diese Phase von einer Kommission aus drei Professorinnen/Professoren und zwei Studierenden begleitet werden soll. Die von der Leitung des Fachbereichs eingesetzten Kommissionsmitglieder besuchen im Zeitraum von einem Jahr mindestens fünf Lehrveranstaltungen des oder der Neuberufenen und geben nach Abschluss der pädagogischen Eignungsphase eine Empfehlung zur pädagogischen Eignung ab, die nach positiver Beurteilung in der Regel zu der Entscheidung der Hochschulleitung führt, die Lehrperson in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit zu berufen[1]. Das Landesbeamtengesetz in Verbindung mit der jeweiligen Berufungsordnung bietet jedoch auch die Möglichkeit, die Probezeit zu verlängern oder wenn nach der Verlängerung die pädagogische Eignung nicht bestätigt wird, die Entlassung aus dem Beamtenverhältnis zu verfügen.[2]

Um die Begleitung an der FH Münster sicherzustellen, wird nach der Hälfte der „Probezeit" ein Zwischenbericht der Kommission von der Verwaltung angefordert. Hier wird eine erste Beurteilung der pädagogischen Leistungen abgefragt, ebenso muss die verpflichtende Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung bis zu diesem Zeitpunkt dokumentiert werden. In ähnlicher Form wird dann ein Abschlussbericht erstellt, der die Ergebnisse des Zwischenberichts aufgreift.

Das enge Zeitfenster vom Beginn der Tätigkeit des Neuberufenen bis zum Ende der Probezeit macht eine gute Zeitplanung unumgänglich.

2.3 Feedback als zentrales Element der Kommissionsarbeit

Wie eingangs beschrieben werden Neuberufene während ihrer pädagogischen Eignungsphase mit vielen, für sie oft neuen, Aspekten des Hochschullebens konfrontiert. Die Lehre, die in Fachhochschulen das Kernge-

[1] Ordnung für die Durchführung von Berufungsverfahren, 01.12.2012, Fachhochschule Münster, §13 (1)

[2] Ordnung für die Durchführung von Berufungsverfahren, 01.12.2012, Fachhochschule Münster, §13 (5)(6) i.V.: mit BeamtStG §23 (3) Nr. 2

schäft der Professorinnen und Professoren ist, beschäftigt die Neuberufenen in der Regel zu Beginn am stärksten, da sie vor allem im methodisch-didaktischen Bereich zumeist wenig Erfahrung gesammelt haben und unsicher bezüglich der Umsetzung sind (Nikelski et al. 2013, S. 43f.). In Gesprächen mit Neuberufenen zeigt sich, dass diese häufig Fragen zur Rolle als Lehrende/r oder Lernbegleiter/in haben, sie Sorgen haben, den curricularen Anforderungen nicht gerecht zu werden und unsicher in der Erstellung von Prüfungsaufträgen sind. Die Erfahrungen aus Hospitationen zeigen, dass die meisten Neuberufenen dankbar sind, wenn sie zu ihrer Lehre konstruktive Rückmeldungen erhalten und sich darüber austauschen können.

Leider wird in pädagogischen Eignungskommissionen dem Feedbackgespräch noch nicht allzu viel Beachtung beigemessen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig: an deutschen Hochschulen ist es immer noch Tabu, sich mit Kolleginnen und Kollegen über die Lehre auszutauschen. Vielfach wird der Gedanke der akademischen Freiheit so ausgelegt, dass man sich möglichst nicht in Lehrangelegenheiten von Kollegen/Kolleginnen einmischen solle. Gerade für Neuberufene wird die so definierte akademische Freiheit damit jedoch schnell zur akademischen Isolation, die in hochschuldidaktischen Coachings auch beklagt wird. Damit als letzter Schritt nicht die akademische Resignation folgt, sollte vor allem die Einstiegsphase von Lehrenden durch Angebote kollegialen Austauschs unterstützt werden, da „man in der ersten Zeit in der Hochschule ein bestimmtes Bild von Normen und Werten dieser Einrichtung aufbaut, das danach nur schwer korrigiert werden kann" (Pellert 2007, S. 54). Um der Isolation von Lehrenden entgegen zu wirken, werden derzeit an vielen Hochschulen Peer- oder Mentoren-Programme zum Austausch über das Thema Lehre und andere Themen etabliert (u.a. Bessenrodt-Weberpals 2013, S. 12ff., Linde/Szczyrba 2011). Als weiterer Punkt ist zu beachten, dass nicht alle Kommissionsmitglieder Übung in der Führung eines Feedbackgesprächs besitzen. Wie kann etwas kritisch angemerkt werden ohne destruktiv zu wirken? Wie schafft man eine Atmosphäre, die dem/der Neuberufenen nicht das Gefühl gibt, vor Gericht zu stehen? Wie geht man mit unterschiedlichen Auffassungen in der Kommission um? Dies sind nur einige der Fragen, die Kommissionsmitglieder beschäftigen und die in einem Teil des Workshops aufgegriffen werden. Ein strukturierter Ablauf einer Hospitation mit anschließendem Gespräch gibt dabei sowohl dem Lehrenden, als auch den Kommissionsmitgliedern, größere Sicherheit (Tab. 1).

Im Wesentlichen geht es an dieser Stelle darum, den Kommissionsmitgliedern zu verdeutlichen, dass die Schilderung von Beobachtungen in einer Lehrveranstaltung größten Mehrwert für die/den Neuberufene/n hat. Neben der studentischen Evaluation kann die Lehrperson nur auf diesem Wege Rückmeldungen zum eigenen Auftreten, zu herausfordernden Situationen oder zum Lehrkonzept erhalten. Das Feedback an die Lehrperson sollte jedoch nur ein Element des Gesprächs sein – hierüber in den kollegialen Austausch bzw. in den Austausch mit den studentischen Kommissionsmitgliedern zu kommen und gemeinsam Lösungen für Herausforderungen zu finden, ist das übergeordnete Ziel des Gesprächs, indem idealerweise vertrauensvolle kollegiale Verbindungen auch über die pädagogische Eignungsphase hinaus geknüpft werden.

3. Konzept zur Professionalisierung von Kommissionsmitgliedern

Ziel des eintägigen Workshops zur Professionalisierung von Kommissionsmitgliedern war es, den Teilnehmerinnen/Teilnehmern konkrete Arbeitshilfen zu geben, die sie im Arbeitsalltag schnell und problemlos in die Kom-

Tabelle 1: Strukturierter Ablauf einer Hospitation

	Was?	Wer?	Wozu?
1	LV-Besuch mit Festhalten von Beobachtungen	alle KM	**Dokumentation von Beobachtungen** auf Beobachtungsformular
2	Aufsuchen von Besprechungszimmer und Austausch von Beobachtungen	alle KM	**Selbst- und Fremdwahrnehmung abgleichen**; unterschiedliche Auffassungen erkennen und begründen → sicheres Auftreten der Kommission im Feedbackprozess
3	Hinzukommen des/der L, Begrüßung durch den KV, beim ersten Treffen Vorstellung aller KM	KV, alle KM	**Persönliche Atmosphäre herstellen**
4	Erläuterung der Ziele des Feedbackgesprächs	KV	**Transparenz schaffen**, Ziele verdeutlichen
5	Befragung von L: Wie hat Ihnen die LV gefallen? Was ist aus Ihrer Sicht gut/nicht gut gelaufen? Was haben Sie beobachtet? Was möchten Sie zum nächsten Mal verändern?	KV, hier ggf. kurze Nachfragen durch alle KM	Schilderung der **Eigenwahrnehmung** kann Feedbackrunde verkürzen und gibt KM Gelegenheit, auf Punkte einzugehen, die durch L erkannt wurden Beobachtung des Reflexionsvermögens
6	Angebot eines Feedbacks	KV	**Feedback als Angebot**, da es nicht aufgezwungen werden kann
7	Kurzes Feedback von jedem KM: Positivpunkte, Kritikpunkte	alle KM	Darstellung der **Fremdwahrnehmung**
8	Erfragung welche Rückschlüsse L aus dem Feedback zieht	KV	Beobachtung von Reflexionsvermögen, **Abgleich Eigen- und Fremdwahrnehmung** von L
9	Diskussion	alle KM, L	**Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten**, Erfahrungsaustausch
10	Abschluss: offen Fragen, Abstimmung weiterer Termine, Besprechung organisatorischer Aspekte: z.B. Zusendung schriftlichen Feedbacks	KV	**Strukturschaffung**, Herstellung von Transparenz

L: Lehrende/r, LV: Lehrveranstaltung, KM: Kommissionsmitglieder, KV: Kommissionsvorsitz

missionsarbeit einbinden können. Zudem war beabsichtigt, sie über den aktuellen Kenntnisstand zum Lehren und Lernen zu informieren und ihnen die rechtlichen Hintergründe und Abläufe an der Fachhochschule Münster zu verdeutlichen. Die Konzeptionierung des Workshops war dabei wesentlich durch die Praxiserfahrungen der Autorinnen geleitet. Das Workshopkonzept gliedert sich in neun Abschnitte, in denen rechtliche und formale Aspekte, Zeitplanung, die Erarbeitung von Kriterien für gute Lehre und die Elemente guter Gesprächsführung theoretisch und praktisch behandelt werden.

Tabelle 2: Ablaufplan des Workshops

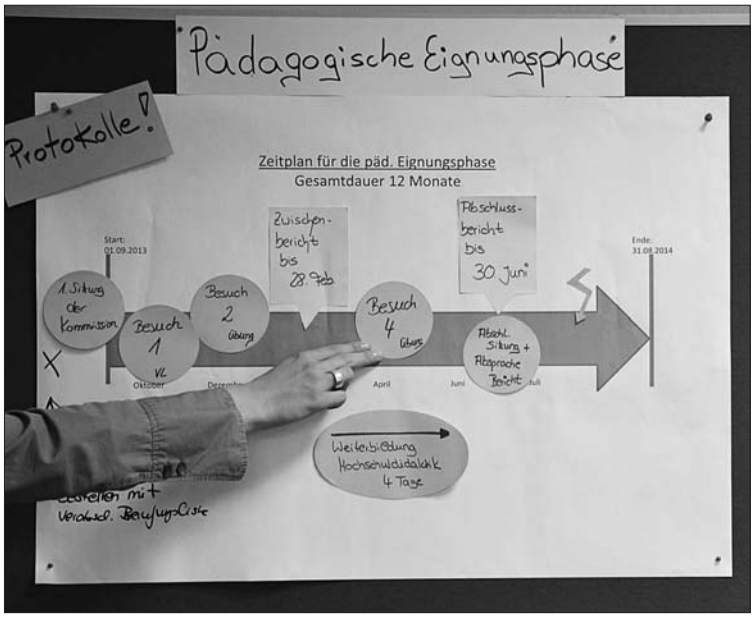
Ablauf	Inhalt
Teil 1 Einleitung	Kennenlernen/Eingangsrunde
Teil 2 Ziele	Warum pädagogische Eignung? • Ziele • Rechtliche Bedingungen • PE-Maßnahme: Förderung • Schutzfunktion: volkswirtschaftliche Überlegungen
Teil 3 Anforderung	Brainstorming Was kommt auf einen neu berufenen Professor in der Lehre zu?
Teil 4 Ablauf	Ablauf der Phase und Zeitstrahl *(Darstellung im Online-Prozessportal)*
Teil 5 Kommissionsarbeit	Kommissionsarbeit: Vorarbeit/Planung • Rolle und Aufgaben des Vorsitzenden • Kommissionsarbeit als Teamarbeit • Auswahl von Veranstaltungen und von Terminen
Teil 6 Kriterien guter Lehre	Kriterien guter Lehre– Erarbeitung eigener Kriterien und aktuelle Diskussion in der Hochschullandschaft Input und Diskussion
Teil 7 Feedback und Rollenspiel	Kommissionsarbeit: Beobachtung und Feedback • Beobachtung und Bewertung • Rückmeldungen zur LV: Struktur einer Feedbackrunde, Elemente eines förderlichen Feedbacks Rollenspiel: Bildung einer päd. Eignungskommission
Teil 8 Dokumentation	Kommissionsarbeit: Dokumentation Hilfen durch didaktische Berater Musterbericht/Beispiele/Schlagworte
Teil 9 Abschluss	Abschluss: offene Fragen, Evaluation

Ein weiterer elementarer Punkt ist die direkte Simulation eines Lehrveranstaltungsbesuches mit anschließender Diskussion (Tab. 2). Im Folgenden werden die einzelnen Abschnitte kurz beschrieben und Beobachtungen, die im ersten Durchlauf des Workshops mit vier professoralen Teilnehmern/Teilnehmerinnen aus jeweils verschiedenen Fachbereichen gemacht wurden, geschildert.

In der Eingangsrunde (Teil 1) schilderten die Teilnehmer/innen Erfahrungen und Bedarfe, die zum Teil durch die unterschiedlichen Fachdisziplinen geprägt waren. So war es für die Teilnehmer/innen aus den ingenieurswissenschaftlichen Fächern neu, dass die Lehrveranstaltungshospitation mit einem Feedbackgespräch verknüpft werden kann. Alle Teilnehmer/innen wünschten sich Informationen zur Abgrenzung der pädagogischen Eignungsphase von der Berufungsphase, um die Arbeit in beiden Kommissionen voneinander trennen zu können. In der Eingangsrunde wurde zudem deutlich, dass die Teilnehmer/innen sich bewusst darüber waren, dass sie sich bislang wenig mit dem Thema der pädagogischen Eignungsphase auseinandergesetzt hatten.

Zu Beginn des Workshops (Teil 2) sollten die Teilnehmer/innen die verschiedenen Funktionen dieser Phase kennenlernen und darüber in eine Diskussion kommen. Zum einen beschäftigte die Teilnehmer/innen welche Einflüsse von außen (Hochschulleitung, Fachbereich etc.) auf sie einwirken, zum anderen wurde insbesondere die Frage erörtert, ob den Kommissionsmitgliedern eine kontrollierende oder eine kollegiale Rolle zukommt. Die Diskussion hierüber führte zu dem gemeinsamen Schluss, dass jede Kommission in der ersten Sitzung miteinander vereinbaren solle, welches gemeinsame Verständnis der Arbeit sie besitzt. So wurde in diesem Abschnitt diskutiert, dass die pädagogische Eignungsphase auch eine Phase der Personalentwicklung ist, da „Personalentwicklung […] alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden [umfasst]" (Becker 2005, S. 8). In dieser Phase begleitet, fördert und unterstützt die Kommission die/den Neuberufene/n, weiterhin besucht sie/er im ersten Jahr ihrer/seiner Tätigkeit hochschuldidaktische Weiterbildungen, die an der FH Münster mindestens einen Zeitraum von 4 Tagen umfassen. Die hier geschilderten Elemente der Personalentwicklung verfolgen das Ziel, die Qualität der Lehre an der Hochschule zu sichern, indem Neuberufene mit den jeweiligen Leitgedanken zur Lehrqualität an der Hochschule vertraut gemacht werden. Dies ermöglicht, dass sie sich darüber mit den Zielen der Hochschule identifizieren und bestenfalls motiviert bleiben, sich im Bereich der Lehre weiterzuentwickeln. Die pädagogische Eignungsphase endet demnach mit dem evaluativen Aspekt der Personalentwicklung, bei dem festgestellt wird, ob Begleitung und Weiterbildung dazu geführt haben, dass die Lehrperson die Anforderungen, die durch das Anforderungsprofil im Bereich der Lehre an sie gestellt worden waren, erfüllt hat. In diesem Abschnitt des Workshops wird auch beleuchtet, welche Relevanz die Entscheidung zur Übernahme einer Lehrperson aus volkswirtschaftlicher Sicht besitzt (vgl. Stelzer-Rothe 2007).

Abbildung 1: Zeitstrahl der pädagogischen Eignungsphase



Nachdem sich die Teilnehmer/innen in Teil 3 (erneut) in die Rolle der/des Neuberufenen versetzt und in einem Brainstorming Anforderungen gesammelt hatten, die an eine/n neuberufene/n Professor/in in der Lehre gestellt werden, wurde in Teil 4 die zeitliche Planung der Kommissionsarbeit in der pädagogischen Eignungsphase in den Blick genommen. Mit Hilfe der in Teil 2 besprochenen Informationen und unter Rückgriff auf das Online-Prozessportal der FH Münster, „Findus", in dem die Dokumente für die pädagogische Eignungsphase immer verfügbar sind, definierten die Teilnehmer/innen die benötigten Elemente selbst und terminierten sie anhand eines Zeitstrahls (Abb. 1). Kritische Punkte waren hier z.B. die Planung und Auswahl der zu besuchenden Lehrveranstaltungen sowie die Beachtung der Verwaltungsfristen. Die Teilnehmer/innen stellten in dieser Übung fest, dass es durchaus herausfordernd ist, Veranstaltungsbesuche in die zur Verfügung stehenden Monate einzuplanen, zumal Vorlesungszeiten beachtet werden müssen. Erfahrungen mit der Kommissionsarbeit in der pädagogischen Eignungsphase zeigen, dass ihr erfolgreicher Abschluss ganz wesentlich von der Ausfüllung der Funktion des Vorsitzes abhängig ist. Der Vorsitz ist verantwortlich für die Einhaltung der Fristen, er ist zuständig für die Dokumentation in Zwischen- und Abschlussbericht und er ist darüber hinaus der zentrale Ansprechpartner für den Neuberufenen. So gehört es zu seinen Aufgaben, Fragen des neuen Kollegen beispielsweise zum Ablauf der pädagogischen Eignungsphase zu beantworten und Auskunft über die Zielsetzung dieser Phase zu geben. Darüber hinaus leitet und moderiert er die Gesprächsrunden vor und nach den Hospitationsterminen, wobei auch die studentischen Kommissionsmitglieder in adäquater Weise mit eingebunden werden sollten. Nach diesem Abschnitt (Teil 5), der über die Aufgaben des Kommissionsvorsitzes informierte, entwickelten die Teilnehmer/innen in Teil 6 eigene Definitionen zu guter Lehre. Hierbei wurden folgende Fragen gestellt, über die ein Austausch in der Gruppe angeregt wurde: Was hat Sie motiviert in der Hochschule zu lernen? Wie haben Sie erfolgreich im Studium gelernt? Welche/r Lehrende hat Sie wodurch nachhaltig positiv bzw. negativ beeindruckt? Nach dieser Kleingruppendiskussion sammelten die Teilnehmer/innen Kriterien zur guten Lehre und erhielten im Anschluss ergänzende Informationen zum aktuellen Kenntnisstand (vgl. Abschnitt 2.1).

Kernelement des Workshops ist die Simulation eines Feedbackgesprächs der Kommissionsmitglieder mit einer neuberufenen Professorin nach erfolgter Lehrveranstaltungshospitation (Teil 7). In Vorbereitung auf diese Übung sollten die Teilnehmer/innen sich unter Hinzuziehung der bislang erhaltenen Informationen auf einen Kriterienkatalog für die Beobachtung während der Hospitation verständigen. Darüber hinaus wurden sie aufgefordert, sich auf einen strukturierten Gesprächsablauf zu einigen. Als Hilfestellung erhielten die Teilnehmer/innen eine Vorlage für eine professionell gestaltete Struktur von Hospitation und anschließendem Feedbackgespräch, mit der die Autorinnen gute Erfahrungen gemacht hatten (Tab. 1). Eine ausführliche Einführung in Gesprächsführung und Feedback konnte aus Zeitgründen nicht erfolgen, dennoch wurden die grundlegenden Regeln eines konstruktiven Feedbacks besprochen. Ebenso wurde verdeutlicht, welchen Zweck die einzelnen Elemente im Ablauf der Hospitation und des abschließenden Gesprächs besitzen. In der Simulation wurde den Teilnehmer/innen, die vorher als „Kommission eingesetzt" worden waren und einen Vorsitz gewählt hatten, ein Filmausschnitt einer klassischen, vermittlungsorientierten Vorlesung gezeigt. Viele Hochschulen bieten mittlerweile frei zugängliche Onlineportale für den Zugang zu gefilmten Vorlesungen an, hieraus suchten die Autorinnen eine Vorlesung mit methodisch-didaktischen Schwächen aus. Während eine Workshopleiterin die im Film gezeigte Lehrkraft im Feedbackgespräch spielte, beobachtete die andere Leiterin den Gesamtprozess, um später eine Rückmeldung hierzu geben zu können. Die Teilnehmer/innen nutzten für ihr Gespräch den ausgegebenen Leitfaden.

In der Nachbesprechung der Simulation wurde deutlich, mit welchen Schwierigkeiten die Kommissionsmitglieder im Gespräch konfrontiert wurden, hier soll exemplarisch eine Situation dargestellt werden: Die Lehrende beschrieb in knappen Worten ein positives Bild ihrer Veranstaltung, blieb an der Oberfläche und nahm keinen Bezug auf konkrete Situationen. Diese Erfahrung hatten die Autorinnen häufiger in Feedbackgesprächen in der pädagogischen Eignungsphase gemacht und hatten sie der Rolle der Lehrenden zugeschrieben. Da alle „Kommissionsmitglieder" erwartet hatten, dass die Lehrende ähnliche problematische Situationen wie die Kommissionsmitglieder selbstkritisch ansprechen würde, fühlten sie sich nun noch stärker aufgefordert, ein Feedback zu geben, dass kritisch ist, dennoch konstruktiv bleibt. Im Nachgang wurde diese Situation als besonders wertvoll von den Teilnehmer/innen beurteilt, da sie hierdurch erlebten, dass der Abgleich von Fremd- und Selbstwahrnehmung essentiell für den Fortgang des Gesprächs ist

und ein Vorgehen, welches den/die Feedbacknehmer/in mit einbindet, eine größere Flexibilität von dem/der Feedbackgeber/in erfordert. Ebenso wurde an dieser Stelle erörtert, dass die Selbsteinschätzung der Neuberufenen auch stark davon abhängt, ob ein/e Neuberufene/r den Besuch der Kommission als Kontrolle oder als kollegiale bzw. studentische Begleitung wahrnimmt.
Im letzten Abschnitt des Workshops (Teil 8 und 9) wurden Beispiele einer gelungenen Dokumentation ausgegeben, ebenso wurde das Angebot der didaktischen Beratung von Kommissionen zur Feststellung der pädagogischen Eignung durch das „Wandelwerk. Zentrum für Qualitätsentwicklung"[3] der FH Münster hingewiesen.

4. Fazit

In den vergangenen Jahren haben sich die Hochschulen verstärkt um die Verbesserung der Berufungsverfahren gekümmert und intensiv an einer Optimierung gearbeitet (Reinhardt 2006, S. 126). Ein wenig in den Hintergrund ist dabei der anschließende Zeitraum, die pädagogische Eignungsphase, getreten. Auch hier gibt es die Mitglieder in einer Kommission, die eine Aufgabe übernehmen, für die sie bisher nicht ausgebildet wurden. Das vorgestellte Weiterbildungskonzept ist ein weiterer Baustein zur „Professionalisierung der Einarbeitungsphase", die viele Hochschulleitungen als essentielles Element des Personalmanagements im Bereich Mitarbeiter/innen-Bindung sehen (Nikelski et al. 2013, S. 115). Das Konzept dient jedoch nicht nur der Entwicklung der Neuberufenen, sondern eröffnet auch versierten, dienstälteren Professorinnen/Professoren die Möglichkeit, eine neue Perspektive zum Thema Lehre zu entwickeln. Hier greift der Workshop den Paradigmenwechsel in der Lehre auf, der durch die Veränderung der Lehrendenrolle vom Dozierenden zum Lernbegleiter/zur Lernbegleiterin ein Neu- und Umdenken auf beiden Seiten erforderlich macht, wodurch das noch ungewohnte Format des kollegialen Austauschs über Lehre möglicherweise salonfähig wird.
Die Evaluationsergebnisse des Workshops zeigen deutlich, dass die Kommissionsmitglieder und insbesondere die Vorsitzenden, vom Schulungsangebot profitieren. „Besonders gut hat es mir gefallen, Feedbacksituationen durchzuspielen", so das Feedback eines Teilnehmers. Er ist Vorsitzender einer Kommission und fühlt sich durch den Workshop gestärkt, ein guter Partner für den Neuberufenen in der pädagogischen Eignungsphase zu sein. Besonders Vorsitzende stellen eine wichtige Bezugsperson für die/den Neuberufene/n dar, gerade ihre Qualifizierung ist sehr wichtig für eine gelungene Einstiegsphase von Neuberufenen.
Trotz der guten Erfahrungen mit dem Workshopkonzept ist festzuhalten, dass es schwierig ist, Mitglieder von Kommission dafür zu begeistern, sich mit diesem Themengebiet auseinanderzusetzen. Im Hochschulalltag sind insbesondere die Lehrenden sehr stark in ihren Funktionen und der Lehre eingebunden und empfinden den zusätzlichen Zeitaufwand als Belastung. Hier ist es vor allem Aufgabe der Hochschulleitung, die Wichtigkeit dieser Arbeit zentral zu stärken und ggf. Anreize hierfür zu schaffen. Aus Sicht der Autorinnen könnten Formate des kollegialen Austauschs z.B. in verschiedenen hochschuldidaktischen Angeboten dazu führen, dass Lehrende diesen Austausch schätzen lernen. Neuberufene, die eine hilfreiche pädagogische Eignungsphase durchlaufen haben, werden daher vermutlich eher bereit sein, in zukünftigen Kommissionen mitzuwirken und so als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen wirken.

Literaturverzeichnis

Becker, M. (2005): Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart.

Bessenrodt-Weberpals, M. (2013): Das Coaching-Projekt der HAW Hamburg: Ideen, Strategie, Konzeption, Umsetzung. In: Bessenrodt-Weberpals, M./Fuleda, S./Hamer, B./Wandhoff, H.: Coaching als Türöffner für gute Lehre – Auf dem Weg zu einer studierendenzentrierten Lehr- und Lehrkultur. Augsburg.

Fachhochschule Münster (2012): Ordnung für die Durchführung von Berufungsverfahren, 01.12.2012

Hochschulgesetz NRW (2013): 26.06.2013

Jorzig, B. (2013): Einleitung. In: Jorzig, B. (Hg.): Charta guter Lehre. Edition Stifterverband. Essen.

Kultusministerkonferenz/Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2008): Wettbewerb exzellente Lehre, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008

Linde, F./Szczyrba, B. (2011): Neuberufene vor neuen Herausforderungen – Coaching für gute Lehre von Anfang an. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg.6/Nr.3, S. 128-134.

Ministerium für Wissenschaft und Forschung (1993): Erlass des Ministerium für Wissenschaft und Forschung vom 01.03.1993 zur Feststellung der pädagogischen Eignung von Professoren an Fachhochschulen / in Fachhochschulstudiengängen an Universitäten – Gesamthochschulen.

Nikelski, A./Kaufhold, M./Marzinzik, K./Rolf, A. (2013): Abschlussbericht – Evaluation der hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote für neuberufene Professorinnen und Professoren (hdw-nrw). In: Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, InBVG – Institut für Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitsbereich (Hg.). Bielefeld.

Pellert, A. (2007): Hochschuldidaktik: Personalentwicklung im Dienste der Lehre. In: Merkt, M./Mayrberger, K. (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck u.a.

Reinhardt, C. (2006): „Vielleicht wäre es bei einigen Diskussionen hilfreich gewesen, wenn jemand von außen dabei gewesen wäre…" – Ein Blick in die Zukunft: Berufungsverfahren. In: Reinhardt, C./Kerbst, R./Dorando, M. (Hg.): Coaching und Beratung an Hochschulen. Bielefeld.

Stelzer-Rothe, T. (2007): Die Berufung von Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen als strategische Aufgabe. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Bd. 3, S. 61-65.

www.tu-berlin.de/qualitaet/ag_ziethen/ziethener_manifest/, Aufruf am 27.07.2014

[3] Das Projekt „Wandel bewegt" wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert.

■ **Dr. Jutta Rach,** Dipl.-Biologin, M.A. Personalentwicklung; Studiendekanin; Hochschuldidaktische Beratungsstelle im Fachbereich Wirtschaft, Fachhochschule Münster,
E-Mail: jutta.rach@fh-muenster.de
■ **Heike Tillmann,** Dipl.-Betriebsw.; Teamleitung im Bereich Lehrende und Weiterbildung, Dezernat Personal, Fachhochschule Münster,
E-Mail: h.tillmann@fh-muenster.de

Anne Pupak-Gressler, Katrin Klink & Anke Diez

Anne Pupak-Gressler

Katrin Klink

Anke Diez

Lehrveranstaltungsevaluationen als Reflexionsgrundlage zum Ausbau individueller Lehrkompetenz – Möglichkeiten und Grenzen

Viele Hochschulen besitzen sowohl eine Abteilung für Qualitätsmanagement als auch eine Hochschuldidaktik-Einrichtung. Oftmals agieren diese jedoch unabhängig voneinander. In diesem Artikel wird das Instrument der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) als Schnittstelle zwischen Qualitätsmanagement (QM) und Hochschuldidaktik (HSD) verstanden. Dabei soll aufgezeigt werden, welches Potential eine inhaltliche Annäherung zwischen dem Qualitätsmanagement und der Hochschuldidaktik beinhaltet. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrende die Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument zur Reflexion des eigenen Lehrhandelns und zum Ausbau der eigenen Lehrkompetenz nutzen können. Hierfür wird das Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie herangezogen, bei der aus dem Qualitätspakt Lehre eine Stelle zur hochschuldidaktischen Nachbereitung der LVE geschaffen wurde.

1. LVE als Schnittstelle von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik

Im Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg[1] ist unter §5 festgelegt, dass jede Hochschule ein Qualitätsmanagementsystem unter Aufsicht des Vorstandes einzurichten und Qualitätsmanagement durchzuführen hat. Das Qualitätsmanagement an Hochschulen soll die Qualität der einzelnen Studiengänge sowie der Lehrveranstaltungen durch regelmäßiges Prüfen der Lehr- und Studienqualität sicherstellen.

Die HSD ist ihren Anfängen nach definiert als „die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Hinsicht" (Huber 1995, S. 116) und meist als Serviceeinrichtung organisiert. Wichtiger Bestandteil der hochschuldidaktischen Arbeit ist zum einen die Weiterentwicklung der individuellen Lehrkompetenz aller Lehrenden (vgl. Schmidt 2010, S. 180). Zum anderen findet dort hochschuldidaktische Forschung statt. Ihr Forschungsgegenstand sind z.B. Fragestellungen zu den Lernsituationen und den Lernumweltfaktoren im Studium. In diesem Artikel stehen der unterrichtstechnologische Ansatz sowie der am Beschäftigungssystem orientierte Ansatz der HSD im Vordergrund, welche in erster Linie die Ausbildungsfunktion sowie die gesellschaftliche Funktion einer Hochschule näher beleuchten. Die mit diesen Ansätzen einhergehende Forschung ist auf die effizientere Lehre und die Qualifizierung der Hochschulakteure sowie auf das Messbar machen des Lernerfolgs bei den Studierenden ausgelegt (Huber 1995, S. 130f.).

Die Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) kann als Schnittstelle zwischen QM und HSD bezeichnet werden, da sie für beide eine Entwicklungsgrundlage schafft und das gemeinsame Ziel einer verbesserten Lehrqualität forciert. Die Verpflichtung zur Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluationen im Rahmen der Qualitätssicherung ist in unterschiedlichen Gesetzen und hochschuleigenen Ordnungen verankert (z.B. Hochschulrahmengesetz (HRG[2]), Landeshochschulgesetz (LHG) Baden-Württemberg, Evaluationsordnung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)).

Als Instrument des QM hat die LVE das Ziel, zur Verbesserung der Lehrqualität beizutragen und generell die Qualität der Lehre zu sichern (Tinser/Thumser-Dauth 2010, S. 193). Das Qualitätsmanagement des KIT definiert die Lehrqualität in Bezug auf einzelne Lehrveranstaltungen als „die Erfüllung der Lernbedürfnisse der Studierenden in einer Veranstaltung unter inhaltlicher Berücksichtigung der gesellschaftlichen Anforderungen an den Kompetenzerwerb für Forschung, Lehre und Wirtschaft." (Craanen 2011, S. 156).

Bei der Evaluation der Lehre sind die Studierenden zu beteiligen. Eine Lehrveranstaltung wird auf die Messung bestimmter Determinanten hin evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation geben Aufschluss über die Sicht der Studierenden auf eine Lehrveranstaltung und sollten von den Lehrenden als Grundlage zur Reflexion der eigenen Lehre genutzt werden. Dabei ist festzustellen, dass anhand von LVE nicht direkt die Lehrqualität gemessen werden kann, sondern vielmehr der Zufriedenheitsgrad der Studierenden abgebildet wird (Craanen 2011, S.

1 http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW+Inhaltsverzeichnis &psml=bsbawueprod.psml&max=true

2 http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html

156; Schmidt 2007, S. 22ff.). Die Evaluationsergebnisse einer Lehrveranstaltung zeigen jedoch mögliches Entwicklungspotential einer individuellen Veranstaltung auf und können somit eine selbstständige Weiterentwicklung der Lehrpraxis forcieren (Rindermann 2001, S. 61ff.; Schmidt 2007, S. 22ff.).

2. Ausbau von Lehrkompetenz anhand von LVE

Um die Frage zu beantworten, ob die LVE ein geeignetes Instrument darstellt, um Lehrkompetenz auszubauen, gilt es, vorab zwei weitere Fragen zu beleuchten:

1. *Was versteht man unter Lehrkompetenz?*
2. *Wie kann diese ausgebaut werden?*

Webler (2008, S. 102) versteht unter persönlicher Lehrkompetenz die „Fähigkeit, Lernen auszulösen, Inhalte zielgruppengerecht auszuwählen und Informationen so für das Lernen bereit zu stellen […], dass sie verständlich sind und weitere Neugier auslösen. Es geht aber auch um die Fähigkeit, wissenschaftliches Studieren anzuregen, den wissenschaftlichen Habitus vorzuleben und zu übertragen." Die Wirksamkeitsforschung zu einer konstruktivistisch beeinflussten Didaktik (wie z.B. forschendes Lernen, problembasiertes oder problemorientiertes Lernen) bringt hierbei die Komplexität von individuellen Lernvorgängen zum Vorschein (Metz-Göckel 2012, S. 225). Dies legt nahe, dass die Lehre unter Berücksichtigung dieser individuellen Lernvorgänge hoch komplex ist und einen hohen Grad an Professionalisierung braucht.

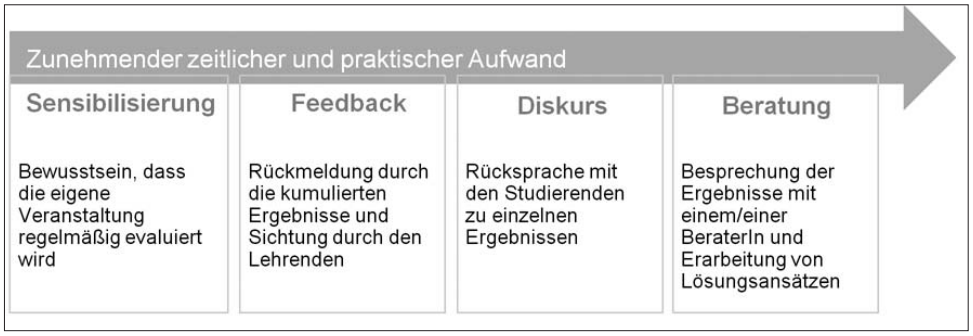
Um Lehrkompetenz auszubauen, ist daher die stetige Reflexion des eigenen Lehrhandelns eine wichtige Voraussetzung (vgl. Olsson et al. 2010; Arnold 2005). Olsson et al. (2010, S. 125f.) benennen beim Aufbau von Lehrkompetenz zwei signifikante Dimensionen: das theoretische didaktische Wissen und die praktische Lehrerfahrung. Betrachtet man die Dimension der Lehrerfahrung, wird nach Olsson et al. (2010, S. 125f.) deutlich: Lehrerfahrung allein genügt nicht zum Aufbau von Lehrkompetenz, denn erst durch die kritische Reflexion wird eine systematische Weiterentwicklung möglich. Hinzu kommt der Punkt, dass Lehrende an Hochschulen die Studierenden zum Erreichen der Lernziele anregen sollen. Das bedeutet nach Arnold (2005, S. 17), dass Lehrende eben nicht nur Experten und Expertinnen in ihrem Fach sind, sondern auch Experten und Expertinnen im Lernen selbst.

Eine Lernexpertise wiederum hängt davon ab, wie sehr der Lehrende sein eigenes Lernen versteht und in seinem Lehrverhalten wiedererkennt. Welche Lernstrategien verfolgt der oder die Lehrende in seinem oder ihrem eigenen Handeln? Welche Lernprobleme kennt er/sie und wie geht er/sie selbst damit um? Die These „man sieht nur was man weiß", würde in diesem Zusammenhang erklären, dass eigenes Lehrhandeln nur verändert werden kann, wenn ein Bewusstsein darüber existiert, wie es zustande kommt (Arnold 2005, S. 18). Gerade die LVE bietet – neben anderen Instrumenten, wie z.B. dem Portfolio oder kollegialen Beratungen – Lehrenden eine geeignete Grundlage zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre. John Hattie konnte auf Basis seiner Metastudie beispielsweise feststellen, dass die regelmäßige Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der eigenen Lehre, den Lernerfolg bei Studierenden und Schüler/innen maßgeblich beeinflusst (Hattie 2009, S. 173f. und S. 181). Die Regelmäßigkeit von Lehrveranstaltungsevaluation gibt den Lehrenden den Impuls zur reflektierten Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung und den Bedürfnissen der Studierenden. Allerdings stellt gerade auch die Fragebogenkonstruktion einen entscheidenden Einflussfaktor dar, wenn die Evaluation zum Ausbau von Lehrkompetenz genutzt werden soll. So konstatiert Webler (2008, S. 98): „Wenn ein Bogen beispielsweise 20 Fragen zum Verhalten der Lehrenden stellt, aber ganze 4 Fragen zu Studierenden und ihrem Studienverhalten, dann wird damit signalisiert, dass der Erfolg einer Veranstaltung quasi allein bei den Lehrenden liegt." Dies bestätigen auch Newakowski et al. (2012): In einer qualitativen Vorstudie konnten sie zeigen, dass (lern)ergebnisorientierte Evaluationsrückmeldungen die Studierendenorientierung stärker fördert als dies bei prozessorientierten Rückmeldungen der Fall ist. Prozessorientierte Rückmeldungen lenken die Aufmerksamkeit der Befragten stärker auf die Lehrperson und fördern somit die Dozentenfokussierung (Newakowski 2012, S. 267). Veränderungsprozesse hin zum Fokus auf den Lernzuwachs der Studierenden wurden nicht angeregt, wenn die Rückmeldungen aus reinen Zufriedenheitsurteilen der Studierenden bestanden. So kann die LVE unter bestimmten Umständen einen Beitrag zu kompetenzorientierter Lehre leisten (Newakowski 2012, S. 269).

Schmidt (2007, S. 57ff.) diskutiert vier Ansätze zur Auseinandersetzung mit LVE als Lehrkompetenzausbau. In Abbildung 1 sind diese aufsteigend nach dem jeweiligen Aufwandsgrad für die Lehrenden dargestellt. Während bei dem Ansatz der Sensibilisierung lediglich ein Bewusstsein für die regelmäßige LVE entstehen kann, wird das bewusste Wahrnehmen der LVE und der eigenen Ergebnisse auf der Stufe „Beratung" durch Unterstützungsangebote erweitert.

Empirische Wirksamkeitsstudien konnten zeigen: Das bloße, regelmäßige Erheben und Rückmelden von Ergebnissen der LVE, hier der Sensibilisierungsansatz, bringt keine bis sehr geringe Verbesserungen der individuellen Lehrqualität mit sich (Tinser/Thumser-Dauth 2010, S. 193). Im Gegensatz dazu „gibt es zunehmend Belege dafür, dass mit Evaluationsansätzen, die eine Beratung von Lehrenden auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse einschließen, nachhaltige Verbesserungen der Lehrqualität erzielt werden" (Tinser/Thumser-Dauth 2010, S. 193; Dresel et al. 2007; Rindermann/Kohler 2003). Die Ansätze zur Evaluationsnachbereitung mit Angeboten zur Beratung- und zum Austausch geben den Lehrenden die Möglichkeit, ihre Evaluationsergebnisse noch gezielter zu analysieren und zu interpretieren, um so einen Mehrwert für das eigene Lehrhandeln zu generieren. Erst durch diese erweiterten Angebote und die bewusste Reflexion der Ergebnisse können LVE ihren Beitrag zum Ausbau der Lehrkompetenz leisten und ihre qualitätsentwickelnde Wirkung entfalten (Tinser/Thumser-Dauth 2010, S. 193).

Abbildung 1: Nachbereitungsansätze von LVE (Darstellung in Anlehnung an Rindermann (2001)



3. Aktuelle Potentiale im Umgang mit der LVE an deutschen Hochschulen

Schmidt (2007a) hat festgestellt, dass in der Praxis die Verknüpfung von LVE und HSD an deutschen Hochschulen bislang meist nicht vorhanden ist. Nach einer Befragung von 247 Beteiligten an LVE (Studierende, Lehrende, QM) von unterschiedlichen Hochschulen in Deutschland kommt er zu dem Schluss, dass sich Studierende mehrheitlich gerne an einer LVE beteiligen (61,5 Prozent) und sich die Dozierenden mit Ihren Evaluationsergebnissen zum Teil auseinandersetzen (43,5 Prozent). Das Item *„LVE ist eingebettet in ein Rahmenkonzept zur Entwicklung der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden" als auch die Aussage „im Anschluss an die Befragung stehen Maßnahmen (Beratungen, Workshops) für die Lehrenden bereit"*, beantwortet jedoch die Mehrheit aller Befragten (71,3 Prozent und 80,1 Prozent) äußerst negativ. Bei einer schriftlichen Befragung von insgesamt 258 Personen zu ihren Zukunftserwartungen bezüglich LVE (Schmidt 2009, S. 216ff.) sieht die Mehrheit es als unwahrscheinlich an, dass sich bis 2015 Folgemaßnahmen, wie Workshops (60,5 Prozent) und regelmäßige didaktische Beratungen (60,6 Prozent) an ihren Hochschulen etablieren.

Die oben genannten Ergebnisse werden überwiegend auch von einer aktuelleren Studie der Universität Bielefeld (Becker et al. 2011) bestätigt, welche die *„Motivation und Anreize zu 'guter Lehre' von Neuberufenen"* zum Untersuchungsgegenstand hat.[3] Bei der Befragung der Hochschulleitung wurde festgestellt, dass die Mehrheit der beteiligten Hochschulen (76 Prozent) LVE durchführt. Fünf Hochschulleitungen der befragten Hochschulen arbeiten mit einem strategischen Konzept für gute Lehre[4] für die gesamte Hochschule. Fünf weitere Hochschulen gaben an, ein solches Konzept derzeit zu entwickeln.

Es ist festzustellen, dass die meisten Hochschulen zwar Qualitätsmanagementinstrumente wie z.B. die LVE einsetzen, jedoch ohne die erforderlichen Konsequenzen für die Verbesserung der Lehre zu verfolgen. Neuberufene Professorinnen und Professoren werden selten bis gar nicht über ihr eigenes, intrinsisches Engagement hinaus, auf das Handlungsfeld Lehre vorbereitet bzw. in der Anfangszeit darin begleitet.

Der Status quo zeigt zudem auf, dass die individuelle Weiterentwicklung des Lehrpersonals, in einem lose gekoppelten und autonomen System wie der Hochschule, stärker gefördert und gefordert werden muss. Die Selbstentwicklung anhand der LVE wird, wenn überhaupt, von den Lehrenden umgesetzt, die ihre Lehre bereits sehr engagiert reflektieren und gute Evaluationsergebnisse vorweisen können. Lehrende mit schlechteren bis kritischen Evaluationsergebnissen verfügen hingegen meist über unterschiedliche Strategien der Ergebnisabwertung und/oder des Selbstwertschutzes. Kritische Aussagen, welche die Umfrageergebnisse von Studierenden in Frage stellen oder die Bewertungskompetenzen anzweifeln, sind daher nicht selten (aus Rindermann 2003, S. 244).[5] Ein Grund hierfür könnte sein, dass vielen Dozierenden der Umgang mit den Ergebnissen ihrer Evaluation nicht geläufig ist. Items können möglicherweise nicht zugeordnet und Handlungsanstöße nur schwer aus den einzelnen Ergebnissen herausgelesen werden.

Vor diesem Hintergrund soll am KIT anhand einer Intensivierung der Zusammenarbeit von HSD und QM die Selbstverpflichtung der Lehrenden zum Ausbau von Lehrkompetenz mittelfristig gesteigert werden. Dabei soll das Wissen um den Umgang mit und die Analyse von Evaluationsergebnissen ebenso gefördert werden, wie der Einsatz aktueller didaktischer Ansätze und Methoden.

4. Das Projekt „Hochschuldidaktische Nachbereitung der LVE" am KIT

Im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat das Karlsruher Institut für Technologie – KIT das Projekt „Hochschuldidaktische Nachbereitung der Evaluation" ins Leben gerufen.

Ziel dieses Projekts ist es, den Umgang der Lehrenden mit ihren Evaluationsergebnissen zu professionalisieren und damit den Ausbau von Lehrkompetenz zu unterstützen. Um eine hohe Wirksamkeit zu erreichen wird eine ganzheitliche Strategie über alle Ebenen der Organisation (Hilb 2001) hinweg verfolgt. Daher adressiert dieses Projekt nicht nur einzelne Lehrende, sondern auch die Ebene der einzelnen Studiengänge und Fakultäten.

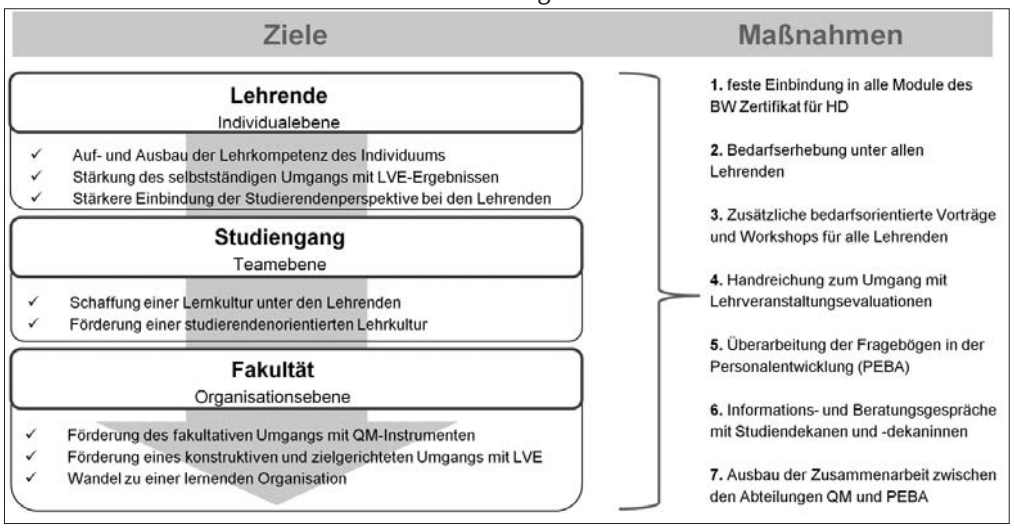
Wichtiger Bestandteil des Projektes ist der integrative Ansatz, sodass die einzelnen Maßnahmen und Instrumente der hochschuldidaktischen Nachbereitung der LVE sich in das Zertifikatsprogramm für Hochschuldidak-

[3] Befragt wurden 243 neuberufene Professor/innen (unter anderem Neuberufene des KIT) an 21 Hochschulen. Davon 2 Private Hochschulen, 14 Universitäten sowie 5 Fachhochschulen. Das Durchschnittsalter der befragten Professor/innen betrug 43 Jahre. Sie haben zwischen 2008 und 2011 ihre Stellen an der jeweiligen Hochschule aufgenommen. Neben den neuberufenen Professor/innen wurde ergänzend ein themenzentriertes Interview mit der jeweiligen Hochschulleitung durchgeführt.

[4] Das hier gemeinte Konzept ist eine Leitidee von guter Lehre, welche in einem Maßnahmenkatalog festgehalten und an der gesamten Hochschule realisiert wird (Becker et al. 2011, S. 13).

[5] Es liegen entsprechende Ergebnisse verschiedener Untersuchungsansätze vor, die belegen, dass die Beurteilung von Studierenden hinreichend valide sind (vgl. Daniel 2000; Rindermann 2001).

Abbildung 2: Ziele und Maßnahmen des Projekts „Hochschuldidaktische Nachbereitung der LVE" auf allen Ebenen der Organisation



tik Baden-Württemberg (HDZ) am KIT einfügen. In allen drei feststehenden Modulen wird die Reflexion der LVE-Ergebnisse berücksichtigt und dadurch von Beginn an eingeübt. Ziel ist es das Verhältnis zu den Ergebnissen dadurch nachhaltig zu verändern, als selbstverständlich anzusehen und die Perspektive des selbständigen Lehrkompetenzausbaus auf Basis der Evaluation zu stärken.

Bisherige Beobachtungen zeigen, dass bereits im Grundlagenkurs von Modul I (Fit 2) durch die reflexive Herangehensweise an das Thema LVE ein Wandel von Beschwerdeszenario hin zu einer konstruktiven Atmosphäre initiiert werden konnte. Denn die LVE wird im Vorfeld meist als ein bedrohliches Bewertungsinstrument empfunden, welches bei schlechten Ergebnissen gegen die Lehrperson eingesetzt werden könnte. Diese Perspektive der KIT-Lehrenden auf LVEs lässt sich besonders gut nachvollziehen, wenn zum Beispiel in den speziellen Praxisberatungen manche Teilnehmer/innen weiter ausführen, dass der oder die Vorgesetzte die Ergebnisse der LVE als Note interpretieren. Hierzu ein Beispiel:

Im Fragebogen des KIT gibt es ein Item in der Evaluation, welches die Studierenden auffordert: „Bitte bewerten Sie die Lehrveranstaltung insgesamt". Studierende haben hier die Möglichkeit auf einer 5-er Skala den Wert 1 für „sehr gut" bis hin zu Wert 5 für „schlecht" anzugeben. Aufgrund der vielen Einflussfaktoren auf eine Lehrveranstaltung variiert dieser Wert von Semester zu Semester, nicht selten auch ohne eine konkrete Veränderung im Lehrverhalten. Dennoch haben Lehrende die Erfahrungen gemacht, dass die oder der Vorgesetzte auf die Ergebnisse der LVE ihnen das Feedback gegeben hat, bei der nächsten Evaluation den Durchschnittswert dieses Items von 1,6 wieder auf 1,4 zu korrigieren. Im Rahmen der kollegialen Beratung wird den Lehrenden schnell bewusst, dass eine solche Sicht auf ihre Ergebnisse wenig zielführend ist. Das hilft ihnen zwar im ersten Moment nicht die Perspektive des Vorgesetzten zu verändern, doch entlastet diese Information die Betroffenen zusehends.

Neben der Perspektivenerweiterung anhand der Praxisberatung haben die Lehrenden, die das HDZ durchlaufen, in Modul III die Möglichkeit sich noch stärker mit den Ergebnissen ihrer LVE auseinanderzusetzen. Es sind bislang bereits mehrere Modul III Arbeiten entstanden, die mit einer hochschuldidaktischen Begleitung nach kleineren Veränderungen bereits positivere LVE-Ergebnisse erzielen konnten.[6] Bei den Einzelberatungen konnte bis jetzt beobachtet werden, dass sich eine Reflexion über die eigene Lehre aufgrund der vielseitgien Ergebnisse in der LVE ausführlicher gestalten kann als ohne.

Darüber hinaus wird eine Breitenwirkung über alle Fakultäten erreicht, da im HDZ Mitarbeiter/innen aus unterschiedlichen Instituten KIT-weit zusammen kommen.

Diese stringente Integration nimmt die Unterstützungs- und Entwicklungsfunktion von LVE stärker in den Blick (Schmidt 2010, S. 190). Für 2015 ist als Projekt eine Befragung der Lehrenden des HDZ zum Umgang mit LVE und zum aktuellen Unterstützungsbedarf geplant. Auf Grundlage dieser Umfrage sollen die aktuellen Konzepte überprüft und ggf. angepasst werden. So können die neusten Entwicklungen der LVE und die Angebote der HSD aus dem Projekt nachhaltig auf allen Ebenen der Organisation umgesetzt und weiterentwickelt werden.

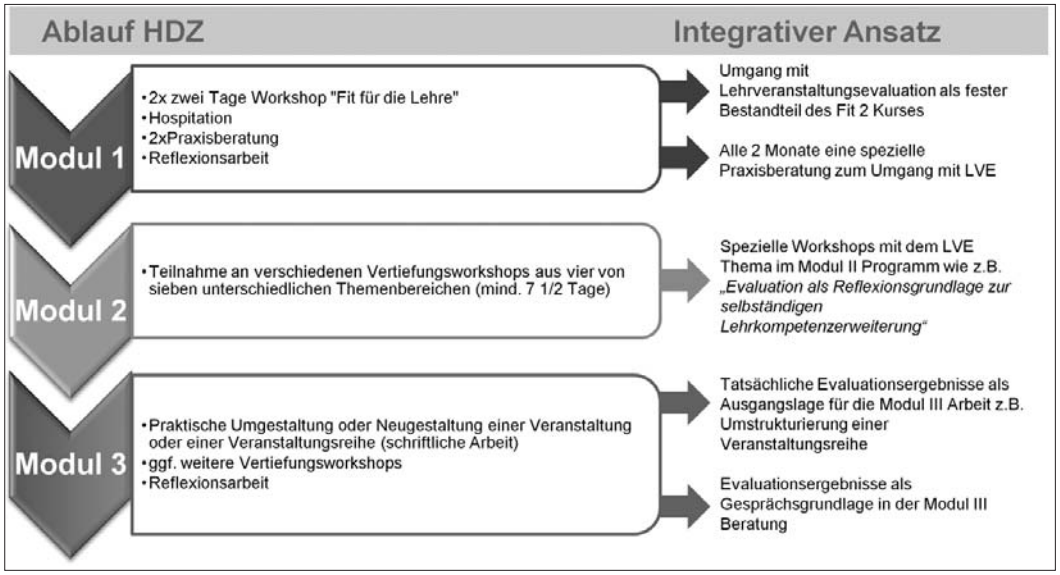
5. Zusammenfassung

Durch die enge Zusammenarbeit zwischen QM und HSD sowie dem regelmäßigen Austausch werden innovative Ideen entwickelt und die gegenseitige Unterstützung gestärkt. Die Perspektiven aus QM und HSD fließen in die jeweilige Arbeit und Beratungstätigkeit dieser beiden Einrichtungen. Die Zusammenarbeit schafft automatische mehr Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und kann damit eine erhöhte Akzeptanz und Wirkung der Maßnahmen in Zukunft erzielen. Nur durch die gemeinsame, inhaltliche Zusammenarbeit und Verknüpfung beider Abteilungen kann eine gemeinsame Vision zur Qualität in Studium und Lehre in Abstimmung mit der Strategie der Hochschule entwickelt werden (Pohlenz 2010a, S. 95) So wird der von Pohlenz (2010a, S. 95) beschriebenen Gefahr von Insellösungen durch vereinzelt durchgeführte Maßnahmen zur Erhöhung der Lehrqualität entgegengewirkt.

Die Potentiale einer Nutzung von LVE zum Ausbau von Lehrkompetenz hängen wie oben beschrieben sehr von der konkreten Fragebogengestaltung ab (vgl. Nowakowski 2012 und Webler 2008). Auch hier bietet sich für die Hochschuldidaktik ein Anknüpfungspunkt. Bereits

[6] Ein Beispiel wurde vom International Journal of Information and Education als Artikel bereits angenommen und demnächst publiziert.

Abbildung 3: Integrativer Ansatz am Beispiel des Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik am KIT



bei der Planung und Konzeption der Fragebögen kann die Hochschuldidaktik ihre Expertise einbringen und die Gestaltung der LVE begleiten (Schmidt 2010, S. 190) Dabei ist neben der Kompetenzorientierung der Items ebenfalls die Identifikation und Operationalisierung von Evaluationsgegenständen der evaluierten Lehrenden von hoher Bedeutung, da nur so dem Informationsbedarf der Lehrenden adäquat entsprochen wird (Pohlenz 2010b, S. 8).

Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, Ausgabe 5. URL: http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Veroeffentlichungsreihen/gew05_5.pdf, [28.10.2014]

Becker, F./Wild, E./Tadsen, W./Stegmüller, R. (2011): Studie 'Motivation und Anreize zu „guter Lehre" im Rahmen des Inplacement. Bielefeld: Fakultät für Wirtschaftswissenschaften/Fakultät für Psychologie.', URL: http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOId=2405710&fileOId=2405777 [28.10.2014]

Craanen, M. (2011): Fakultätsübergreifende Qualitätsentwicklung von Lehrveranstaltungen am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Das Hochschulwesen, Ausgabe 5, S. 153-161.

Daniel, H.-D. (2000): Die Bewertung der Lehre durch Studierende. Ein Beispiel aus Baden-Württemberg. Beiträge zur Hochschulforschung, Ausgabe 3, S. 275-297.

DIN EN ISO 8402:1995-08: Qualitätsmanagement – Begriffe (ISO 8402: 1994); Dreisprachige Fassung EN ISO 8402:1995

Dresel, M./Rindermann, H./Tinsner, K. (Hg.) (2007): Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In: Kluge, A./Schüler, K. (Hg.) Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse. Lengerich.

Hilb, M. (2001): Integriertes Personal-Management. Ziele – Strategien – Instrumente. Neunte Auflage. Neuwied – Kriftel.

Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. 2012: Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jg./H. 2, S. 213-232.

Nowakowski, A./Vervecken, D./Braun, E./Hannover, B. (2012): Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jg./H. 2, S. 253-271.

Olsson, T./Roxa, T./Martensson, K. (2010): Pedagogical Competence – a development perspektive from Lund University. In: A swedish perspektive on pedagogical competence. Ryegard, A./Apelgren, K./Olsson, T (Hg.), Uppsala. pp. 121-132.

Pohlenz, P. (2010a): Agenten des Wandels – Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5/Nr. 4, S. 94-103.

Pohlenz, P./Oppermann, A. (2010b): Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Eine Einführung. In: Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.). Bielefeld, S. 3-15.

Rindermann, H. (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, C. (Hg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster, S. 61-88.

Rindermann, H./Kohler, J. (2003): Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Überprüfung eines Evaluations-Beratungs-Modells. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50. Jg./H. 1, S. 71-85.

Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen. Zeitschrift für Evaluation, H. 2, S. 233-256.

Schmidt, B. (2007): Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche. Hochschulmanagement, 2. Jg./H. 1, S. 22-29.

Schmidt, B. (2009): Modeerscheinungen, bürokratischer Unsinn oder nachhaltige Entwicklung? Lehrveranstaltungsevaluationen aus der Sicht der Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg./H. 1, S. 126-146.

Schmidt, B. (2010): Qualitätsentwicklung = Evaluation + Hochschuldidaktik? Von einer Rechnung, die nicht aufgeht. In: Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.). Bielefeld, S. 179-192.

Tinser, K./Thumser-Dauth, K. (2010): Zusammenwirken von Evaluation und Hochschuldidaktik. Chancen für die Verbesserung der Lehrqualität. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld, S. 193-207.

Webler, W.-D. (2008): Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbewertung – und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium. Qualität in der Wissenschaft, Jg. 2/H. 4, S. 95-104.

■ **Anne Pupak-Gressler,** Dipl./M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), E-Mail: anne.pupak-gressler@kit.edu
■ **Katrin Klink,** M.A., Leiterin Abteilung „Qualifizierung wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen", Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie (KIT),
E-Mail: katrin.klink@kit.edu
■ **Dr. Anke Diez,** Leiterin Dienstleistungseinrichtung „Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung", Karlsruher Institut für Technologie (KIT), E-Mail: anke.diez@kit.edu

Erschienen in der Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

NEUERSCHEINUNG

Peer Pasternack:
Qualitätsstandards für Hochschulreformen
Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten

Seit Jahrzehnten sind fortwährend neue Hochschulreformen eine Dauererscheinung. Eines ihrer fundamentalen Versprechen lautet, dass dadurch die Qualität der Hochschulen gesteigert werde. Wenn jedoch die tatsächlichen Reformwirkungen untersucht werden, dann stellt sich fast immer heraus: Die jeweilige Reform hat zwar zupackende Qualitätsanforderungen an die Hochschulen formuliert, vermochte es aber nicht, diesen Anforderungen auch selbst zu genügen. Peer Pasternack analysiert dies für neun Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnte. Auf dieser Basis schlägt er vor, dass die Hochschulreformakteure ihren Fokus verschieben sollten: von qualitätsorientierten Reformen hin zur Qualität solcher Reformen. Um eine solche neue Fokussierung zu erleichtern, werden im vorliegenden Band die dafür nötigen Qualitätsstandards formuliert.

ISBN 978-3-937026-92-3
Bielefeld 2014, 224 Seiten, 38.50 Euro

Hanna Kauhaus (Hg.):
Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs.
Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion

Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des gleichnamigen Symposiums, das die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im November 2012 veranstaltete. Vertreter der Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsförderer, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, Hochschulforschung und Postdocs brachten ihre Sichtweisen ein und arbeiteten gemeinsam an Perspektiven zur Gestaltung der Postdoc-Phase.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-88-6, 127 Seiten, 24.80 Euro

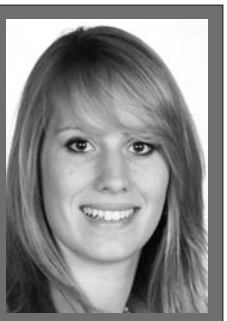
Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

Anne Linsler, Maren Balbach & Brigitte Heintz-Cuscianna

Der Einsatz studentischer Tutorinnen und Tutoren in Lehre und Beratung im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung

Anne Linsler


Maren Balbach

Brigitte Heintz-Cuscianna

Im Rahmen des Konzepts tutorieller Assistenz des Lernlabors am House of Competence (HoC) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) kommen geschulte studentische Lernberaterinnen und Lernberater in Lehrveranstaltungen (sogenanntes SQ-Angebot) und Beratungsangeboten des Bereichs ‚Lernen organisieren' zum Einsatz. Die Einbindung der Tutorinnen und Tutoren erfolgt dabei auf verschiedenen Stufen von der (Lern-)Begleitung und/oder Nachbetreuung der Studierenden über Lehrassistenz bei der Sitzungsgestaltung bis hin zu medialer Unterstützung Lehrender und Studierender. Der vorliegende Artikel stellt das Konzept tutorieller Assistenz als ein Instrument der Qualitätssicherung für die Lehre im Lernlabor vor und zeigt auf, inwiefern das Tutorenkonzept dazu beiträgt, einer Studierendenorientierung Rechnung zu tragen und eine möglichst weitreichende individuelle Unterstützung anzubieten. Hervorzuheben ist dabei die Qualifizierung der Peer-Beraterinnen und -Berater zu Tutorinnen und Tutoren im Bereich fachübergreifender Kompetenzvermittlung – hierfür ist in der Tutorenschulung im Gegensatz zur Qualifizierung normaler Fachtutorinnen und -tutoren neben einer auf die Tutorenrolle vorbereitenden tätigkeitsspezifischen auch eine inhaltliche Weiterbildung erforderlich. Der vorliegende Artikel stellt daher schwerpunktmäßig das Konzept der Lernberaterschulung vor und gibt erste Einblicke in die Akzeptanz und Wirkung des Programms.

1. Das Lernlabor am HoC

Das HoC ist eine zentrale, forschungsbasierte Einrichtung am KIT im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung (sogenannte Schlüsselqualifikationen). Kompetenzentwicklung am HoC impliziert dabei nicht lediglich Schlüsselqualifizierung im engeren, arbeitsmarktbezogenen Sinne, sondern will Studierende dabei unterstützen, sowohl im Studium als auch im Beruf und darüber hinaus kompetent zu handeln. Dabei zeichnet sich das HoC durch eine enge Verknüpfung von Lehre, Beratung und Forschung aus. Speziell den drei Laboren des HoC – Lernlabor, Schreiblabor und Methodenlabor – kommt hierbei eine gesonderte Stellung zu: Die Labore verantworten jeweils die ihrem Schwerpunktbereich zugeordneten Lehrveranstaltungen und Beratungsangebote, in denen bestimmte Kompetenzen praktisch vermittelt werden und begleitend durch gezielte Forschung zum jeweiligen Gegenstand fundiert werden. Die Forschung dient zum einen der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Formate, zum anderen macht die enge Verzahnung von Forschung und Lehre es möglich, Erkenntnisse aus der Forschung direkt in Beratung und Lehre einfließen zu lassen sowie umgekehrt Erfahrungen aus der Lehre in Forschungsthemen zu überführen (vgl. HoC 2014).

Das Lernlabor verantwortet hierbei den Schwerpunktbereich ‚Lernen organisieren'. Dieser umfasst Lehr- und Beratungsangebote sowie Forschungsprojekte im Bereich akademischen Lernens und Arbeitens mit dem Fokus auf selbstreguliertem Lernen als Schlüsselqualifikation im Studium. Dabei kommen geschulte studentische Lernberaterinnen als Tutorinnen und Tutoren in den Lehrveranstaltungen zum Einsatz und bieten im Rahmen des ‚Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken' eine offene Peer-Beratung für Studierende am KIT an.

2. Selbstreguliertes Lernen als Schlüsselqualifikation im Studium

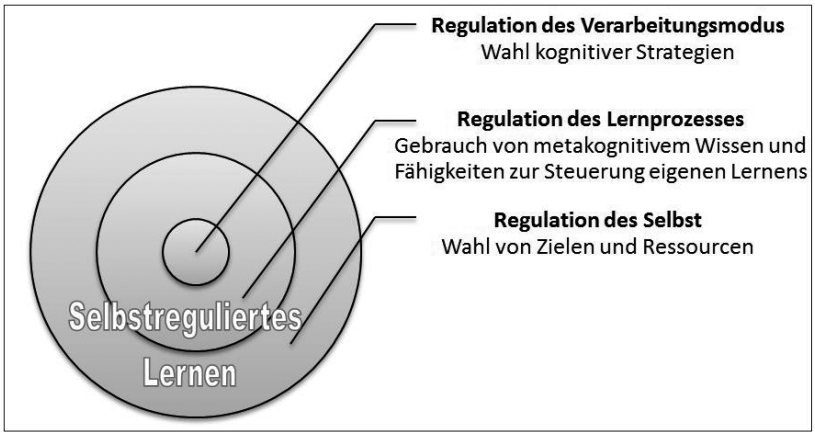
Selbstreguliertes Lernen (SRL) stellt im Kontext lebenslanger Lernprozesse eine Schlüsselqualifikation dar und wird als Voraussetzung für den Wissenserwerb im schulischen und außerschulischen Kontext betrachtet (vgl. Baumert u. a. o. J., S. 2). Insbesondere für das Lernen im Studium, das sich durch einen hohen Anteil an selbständiger Stoffauswahl, -eingrenzung und -bearbeitung auszeichnet, ist es sinnvoll, den Fokus auf die Selbstregulationsfähigkeit der Studierenden zu legen.

Im Folgenden soll zunächst das dieser Arbeit zugrunde gelegte Konzept des SRL (nach Boekaerts 1999) erläutert werden, um im Anschluss die Bedeutung von SRL für das Lernen im Studium zu spezifizieren.

SRL bezeichnet allgemein die Fähigkeit, „Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die – vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert – auf andere Lernsituationen übertragen werden können." (Baumert u. a. o. J., S. 2). Der reflektierte und gesteuerte Umgang einer Person

mit ihren kognitiven und sozial-emotionalen Ressourcen bedingen das eigene Lernen (vgl. Boerkaerts 1999, S. 446; Baumert u. a. o. J., S. 2).
Ein Rahmenmodell zum SRL hat Boerkaerts (1999) vorgestellt. Darin werden Befunde aus Forschungen zu Lernstilen, Metakognitionen und Regulationsstilen durch Theorien zum Selbst ergänzt.

Abbildung 1: Drei-Schicht-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boerkaerts (1999)



SRL wird in Boerkaerts (1999) Modell in drei Schichten Aufgebaut, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen:

Regulation des Verarbeitungsmodus:
Der Kern des Modells umfasst die Wahl der kognitiven (Lern-)Strategien (Elaboration, Organisation, Strukturierung, Wissensnutzung). Im Vordergrund steht somit die von Lernenden gewählte Form der Informationsverarbeitung nach Boerkaerts (1999). Forschungen auf diesem Gebiet führten zu unterschiedlichen Taxonomien (vgl. z.B. Entwistle 1988; Biggs 1987), die es ermöglichen, Lernende einem bestimmten Informationsverarbeitungstyp zuzuordnen. Unklar bleibt bei diesen Ansätzen laut Boerkaerts (1999), ob der Lernende sich bewusst – je nach Kontext – für eine bestimmte kognitive Lernstrategien entscheidet, vorausgesetzt er verfügt über unterschiedliche Strategien. Von einer Selbstregulation des Lernprozesses kann allerdings nur dann gesprochen werden, wenn der Lernende die Lernstrategie bewusst und kontextbezogen auswählen kann.

Regulation des Lernprozesses:
Mit der zweiten Schicht des Modells knüpft Boerkaerts (1999) an die Arbeiten zu metakognitivem Wissen und Fähigkeiten an. Ausgehend von der Annahme, dass erfolgreiche Lernende in der Lage sind, ihr Wissen und ihre Strategien flexibel auf unterschiedliche Kontexte zu übertragen und weiterzuentwickeln, spielen hier insbesondere Selbstkontrolle und -regulation (Planen, Durchführen, Beobachten, Beurteilen, Korrigieren) eine zentrale Rolle.

Regulation des Selbst:
Die dritte und allumfassende Schicht des Modells umfasst die Wahl der (Lern-)Ziele und (Lern-)Ressourcen einer Person. Boerkaerts (1999) greift hierfür Ansätze aus der Motivationsforschung auf. Für das SRL spielen insbesondere die Kontrolle bzw. Regulation der eigenen Motivation, das zielorientierte Handeln und die Regulation von Emotionen eine zentrale Rolle. Selbstregulation ist auch hier nur möglich, wenn dem Lernenden motivational-emotionale Strategien zur Verfügung stehen die eine bewusste Steuerung und Regulation des eigenen Lernprozesses begünstigen.
Bezüglich der Selbstregulationsfähigkeit von Studierenden lässt sich für den Kern des Drei-Schicht-Modells von Boerkaerts (1999) festalten, dass Studierende durchaus aufgrund ihrer in der Regel schulischen Lernbiographie über eine oder mehrere Lernstrategien verfügen. Fraglich ist allerdings, wie vielfältig und kontextabhängig diese sind und wie bewusst Studierende diese auswählen und einsetzen. In Hinblick auf die zweite Schicht des Modells, den Metakognitionen, kann angenommen werden, dass Studierende in ihrer Schulzeit überwiegend eine Fremdregulierung ihrer Lernprozesse erfahren haben. Für einen Übergang zum selbstregulierten Lernen sollten die bisherigen Lernerfahrungen der Studierenden durch Strategien zur Selbstkontrolle und -regulation ergänzt werden. Die äußerste Schicht des Modells setzt ein hohes Maß an bewusstem Umgang mit selbst gesetzten Zielen, eigenen Handlungen sowie Motivations- und Emotionsregulationsmechanismen voraus. Diese haben Studierende in ihrer Lernbiographie nur selten umfassend erwerben können.
Abschließend lässt sich festhalten, dass selbstregulierte Lernprozesse, wie sie von Studierenden erwartet werden, Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen voraussetzen, die in Boerkaerts (1999) Drei-Schicht-Modell aufgeführt sind. Es bildet daher auch den strukturellen Rahmen bei der Auswahl von Qualifizierungsmaßnahmen im Konzept der tutoriellen Assistenz, das im Folgenden vorgestellt wird.

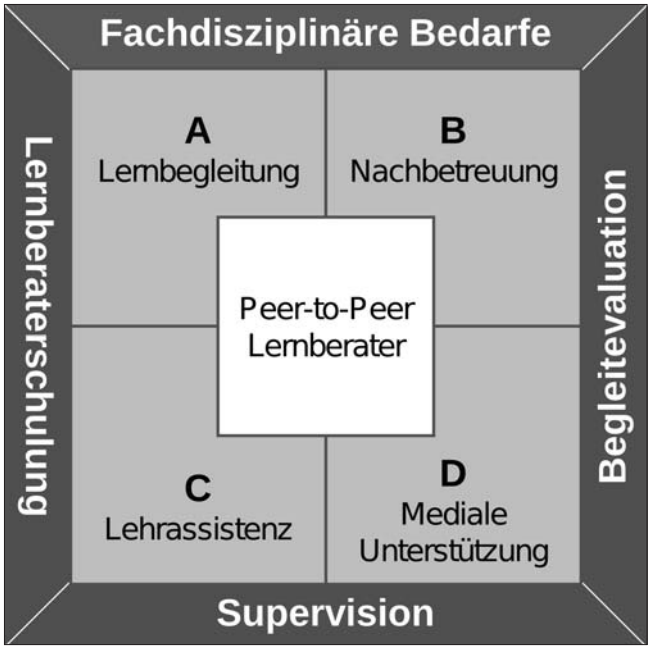
3. Die Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren für das Konzept tutorieller Assistenz

3.1 Konzept tutorieller Assistenz

Boerkarts (1999) Drei-Schicht-Modell aufgreifend bildet das Lernlabor am HoC studentische Lernberaterinnen und Lernberater aus, die im Rahmen des sogenannten Konzepts tutorieller Assistenz auf verschiedenen Ebenen dazu beitragen, SRL bei Studierenden zu fördern.
Das Konzept tutorieller Assistenz ist nach einem Baukastenprinzip aufgebaut und umfasst optional einen oder mehrere der folgenden Bausteine A-D (vgl. Abb. 2). Baustein A gewährleistet eine Begleitung der Studierenden während des Semesters beim Einsatz der aktuell im jeweiligen Seminar zu erlernenden Kompetenzen im Rahmen der offenen Lernsprechstunde „Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken“. So können beispielsweise Teilnehmende eines Seminars zum Thema „Speed-Reading“

begleitend zum Seminar in der Lernsprechstunde ergänzende, individuelle Beratung zum Thema Lesetechniken oder, flankierend dazu, beispielsweise Selbst- und Zeitmanagementtechniken zur Planung und Organisation der zu bewältigenden Lese- und Recherchearbeiten, in Anspruch nehmen. Der Besuch ein oder mehrerer Sitzungen in der Lernsprechstunde kann dabei – je nach didaktisch begründeter Entscheidung des Lehrenden – auf freiwilliger Basis oder auch seminarverpflichtend (Scheinbedingung) erfolgen. Baustein B gewährleistet eine individuelle Nachbetreuung der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer im Rahmen der offenen Lernsprechstunde auch nach Abschluss jeder Lehrveranstaltung aus dem Schwerpunkt 1, „Lernen organisieren", des SQ-Angebots des HoC. Über Baustein C können geschulte Lernberaterinnen und -berater zur Unterstützung der Lehrenden als Tutorinnen und Tutoren in Lehrveranstaltungen des Schwerpunktbereichs 1, „Lernen organisieren", des SQ-Angebots des HoC eingesetzt werden. Dies kann beispielsweise durch die Betreuung einzelner Lerngruppen durch Tutorinnen und Tutoren geschehen oder indem Tutorinnen und Tutoren aus Peer-Perspektive thematische Inputs geben. Des Weiteren bieten speziell dafür weitergebildete Tutorinnen und Tutoren über Baustein D Dozierenden mediale Unterstützung bei der Pflege von Lernplattformen (Einstellen von Material, Kontrolle fristgerecht eingereichter Hausaufgaben etc.) und stehen auch Studierenden bei Schwierigkeiten im Einsatz und der Nutzung von eLearning-Elementen unterstützend zur Seite.

Abbildung 2: Konzept tutorieller Assistenz am Lernlabor



3.2 Ziele des Konzepts tutorieller Assistenz

Das Konzept tutorieller Assistenz dient der Lehrqualitätssicherung und -verbesserung im Hinblick auf eine – speziell unter Bedingungen von Massenuniversität anzustrebende – Individualisierung des Lehr-Lerngeschehens als didaktischem Ideal für das Lehrangebot des Lernlabors. Dies geschieht im Wesentlichen auf zwei Wegen:

Das die Lehrveranstaltungen flankierende Angebot ‚Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken' (Bausteine A und B, siehe Abb. 2) bietet die Möglichkeit der individuellen Forderung und Förderung der Studierenden, orientiert an fachdisziplinären und persönlichen Bedarfen, und zielt damit darauf, eine individualisierte, studierendenorientierten Lehr-Lernkultur zu gewährleisten. Auch über den Einsatz der Tutorinnen und Tutoren in der Lehre (Bausteine C und D, siehe Abb. 2) werden durch die Entlastung der Dozierenden wiederum Freiräume für die individuelle Begleitung einzelner Studierender durch das Lehrpersonal geschaffen. Zudem bieten sich so Möglichkeiten, aktive Lernzeiten in Lehrveranstaltungen zu gewährleisten (vgl. die in Diez 2011, S. 108, in Anlehnung an Helmke 2004 aus dem schulischen auf den Hochschulkontext übertragenen Kriterien für gute Lehre).

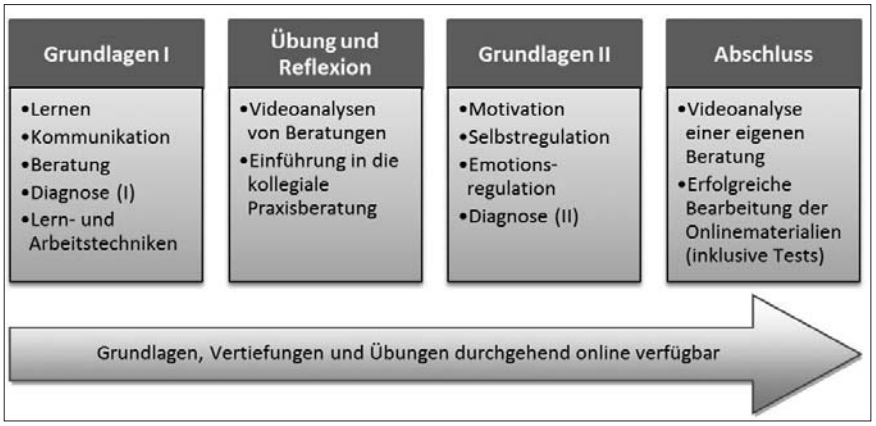
Des Weiteren findet über die didaktische Planung des Einsatzes der Tutorinnen und Tutoren in der Lehre im Vorfeld einer Veranstaltung sowie über die Nachbesprechung zwischen Tutorinnen und Tutoren, Lehrenden und Lernlabor-Leitung am Ende des Semesters eine enge Rückkopplung mit den Lehrenden hinsichtlich der Konzeption der Lehrveranstaltung, der Angemessenheit sowie der Qualität des Lehrmaterials (vgl. ders., S. 108) statt, wodurch die Lehrqualität durch die Lernlabor-Leitung kontrolliert, gesichert und verbessert werden kann. Davon ausgehend, dass v.a. die Qualifizierung der Peer-Beraterinnen und -Berater in der Lernberaterschulung entscheidend für den Erfolg des Konzepts tutorieller Assistenz ist, wird im Folgenden das Konzept der Lernberaterschulung näher erläutert und durch erste Evaluationsergebnisse fundiert.

3.3 Lernberaterschulung

Ziel der Lernberaterschulung ist die systematische Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren für ihre Tätigkeit als Lernberaterinnen und -berater sowie für ihre Assistenztätigkeit in der SQ-Lehre. Neben einer tätigkeitsspezifischen Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren (s.u.) ist hierfür im Vergleich zu Tutorenprogrammen für Fachtutorinnen und -tutoren (vgl. bspw. Tutorenprogramm ‚Start in die Lehre' am KIT, Baumeister u.a. 2011) auch eine umfassende inhaltliche Weiterbildung im Bereich ‚selbstreguliertes Lernen als Schlüsselkompetenz im Studium' nötig: während ein normaler Fachtutor aufgrund seines fortgeschrittenen Fachsemesters die in seinem Tutorium zu vermittelnden (Fach-)Kenntnisse bereits erlernt hat und somit in der Tutorenausbildung ‚nur' noch auf seine neue Rolle und Tätigkeit als Lehrender vorbereitet werden muss, bringen die im Rahmen des Konzepts tutorieller Assistenz eingesetzten Tutorinnen und Tutoren nicht automatisch schon die fachübergreifenden Kompetenzen im Bereich Lern- und Arbeitstechniken mit und bedürfen somit nicht nur einer tätigkeitsspezifischen, sondern auch einer inhaltlichen Qualifizierung in der Tutorenausbildung.

Die studentischen Peer-Beraterinnen und -Berater durchlaufen eine Schulung im Umfang von zwei Semesterwochenstunden mit einem Workload von zwei bis optional drei ECTS. Die Konzeption der Schulung sieht Präsenz- und Onlineanteile vor (vgl. Abb. 3). Die Schulungsinhalte gliedern sich dabei in inhalts- und tätig-

Abbildung 3: Konzeption Lernberaterschulung am Lernlabor



keitsspezifische Bereiche. Den inhaltsspezifischen Schulungsbestandteil bilden fachübergreifende Kompetenzen im Bereich Lernen und Arbeiten im Studium sowie motivations- und lernpsychologische und didaktische Grundlagen. Die Ausbildung reicht von akademischen Lern- und Arbeitstechniken (wie beispielsweise Lesetechniken, Memoriertechniken, Techniken der Vertiefung und Festigung von Wissen) über Strategien des Selbst- und Zeitmanagement bis hin zu Motivations- und Selbstregulationsstrategien und deckt somit alle drei Schichten des Drei-Schicht-Modells (vgl. Abb. 1) nach Boerkaerts (1999) für SRL ab.

Die praxisnah ausgerichtete tätigkeitsspezifische Ausbildung zielt auf die Entwicklung von Handlungskompetenz in den Bereichen Kommunikation und Beratung (Gesprächsführung, wertschätzende Kommunikation, Beratungsablauf etc.) und arbeitet hierfür mit Videoanalysen von Beratungen und Praxisberatungselementen (vgl. Abb. 3). Großen Wert gelegt wird in der Ausbildung des Weiteren auf die Frage der ‚Diagnostik' im Sinne einer Auftragsklärung: Kann das vorgebrachte Anliegen im Rahmen des Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken behandelt werden? Woran erkenne ich, wenn ggf. Probleme vorliegen, die eine psychologische Beratung oder Therapie nahe legen und wie verweise ich den Ratsuchenden in einem solchen Fall wertschätzend an eine solche Beratungsstelle weiter? Es ist wichtig, dass die Peer-Beraterinnen und -Berater ihre Kompetenzen nicht überschreiten, um sowohl sich selbst, als auch den Ratsuchenden zu schützen.

Die Schulungsinhalte sind in Rücksprache mit der Personalentwicklung am KIT (PEBA) an das Tutorenprogramm ‚Start in die Lehre' (Diez 2010) angepasst, sodass in einzelnen Unterrichtselementen eine wechselseitige Anerkennung bereits erbrachter Leistungen erfolgen kann und so beispielsweise Tutorinnen und Tutoren, welche das Tutorenprogramm der PEBA bereits durchlaufen haben, Teile dieser Schulung für die Lernberaterschulung angerechnet bekommen können.

Die Ausbildung zur Lernberaterin/zum Lernberater schließt mit einem Qualifikationsnachweis in Form einer videogestützten Selbstreflexion einer erfolgten Beratung sowie der Bearbeitung und des Bestehens von Übungsaufgaben und Online-Selbsttests zur Lernzielkontrolle ab. Die erfolgreiche Teilnahme an der Schulung wird mit einem Zertifikat bescheinigt, in dem der Schulungsumfang und die erbrachten Qualifikationsnachweise dokumentiert werden.

Über die Schulung hinaus werden die Tutorinnen und Tutoren in der Praxisphase inhaltlich durch das Lernlabor betreut und begleitet (Supervision, vgl. Abb. 2). Des Weiteren gibt es jedes Semester die Möglichkeit zur kollegialen Praxisberatung nach Tietze (Tietze 2013) im Lernberaterteam.

4. Akzeptanz und Wirkung des Peer-Beratungs-Programm – erste Einblicke

Das Angebot ‚Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken' wird fortlaufend formativ evaluiert. Dies geschieht u.a. anhand der Beratungsprotokolle, die die Lernberaterinnen und -berater während der Beratung ausfüllen. Dabei handelt es sich um eine standardisierte Protokollvorlage bezüglich des Beratungsablaufs, der Dokumentation der vorgebrachten Anliegen der Ratsuchenden sowie der Dokumentation der empfohlenen Lern- und Arbeitstechniken. Die folgenden Daten beziehen sich auf einen Erhebungszeitraum zwischen Oktober 2013 und Juli 2014.

Die hier vorgestellte Stichprobe setzte sich aus n=68 Studierenden des KIT zusammen, die die Lernberatung des Lernlabors aktiv genutzt haben. Es handelte sich um eine heterogene Gruppe von Studierenden. Sowohl Bachelor- (74%), Master- (16%), Lehramt- (1%), als auch Diplomstudierende (6%) verschiedenster Studienfächer und Semester wurden erfasst. Studierende besuchten die Lernsprechstunde etwa zur Hälfte eigeninitiativ, für die andere Hälfte war die Beratung verpflichtend. (eigeninitiativ: 43%, verpflichtend: 54%; keine Angabe: 3%).

Die Lernberatung bietet Methoden und Techniken in den vier Bereichen ‚Planen und Organisieren' (Arbeitsplatzorganisation, Zeitmanagement…), ‚studentisches Arbeiten' (Lesetechniken, Recherchetechniken, Vorlesungsmitschrieb…), ‚Lernen und Verstehen' (Memoriertechniken, Mindmapping, kognitive Landkarten…) sowie ‚Motivation und Selbstregulation' (Umgang mit Erfolg/Misserfolg, Selbsttest Prokrastination, Selbstmotivierung…). Aus den Protokollen geht hervor, dass ‚Planen und Organisieren' sowie ‚Selbstregulation und Motivation' die Bereiche mit dem größten Beratungsbedarf darstellen. Es handelt sich dabei den Protokollen zufolge um sehr eng zusammenhängende Kategorien, die sich gegenseitig bedingen: Bei der Hälfte aller protokollierten Gespräche lag der Beratungsbedarf im Bereich ‚Planen und Organisieren' (53%), rund ein Drittel aller Beratungsanliegen waren dem Bereich ‚Motivation und Selbstregulation' (34%) zuzuordnen. Bei knapp einem Fünftel (18%) aller in diesen beiden Bereichen zu verortenden Beratungsgesprächen wurden gezielt beide Themenblöcke vom Ratsuchenden als Problemfelder benannt. Zudem verwiesen die Peer-Tutorinnen und -Tutoren in nahezu allen Gesprächen (98%) mit Anliegen im

Bereich ‚Motivation und Selbstregulation' unter anderem auf Organisations- und Planungstechniken. Nur wenige Beratungsanliegen waren den Bereichen ‚studentisches Arbeiten' (7%) oder ‚Lernen und Verstehen' (1%) zuzuordnen. 5% aller Gespräche ließen sich nicht in diese vier Kategorien einordnen.

Ergänzend zu diesem Monitoring wurde zwischen Juni und Juli 2014 in einer Pilotstudie eine prä-post-Befragung von Ratsuchenden durchgeführt. Im Forschungsinteresse standen die Akzeptanz und Wirkung der Lernberatung sowie die Qualität der Lernberaterschulung, gemessen an der Einschätzung der in der Schulung erzielten Beraterkompetenz durch die Ratsuchenden. Für diese Fragebogenstudie wurden 13 Studierende des KIT als Ratsuchende und 9 Lernberaterinnen und -berater, die teilweise mehrere Gespräche führten, rekrutiert. Die Beratungen fanden unter natürlichen Bedingungen statt. Diese insgesamt 13 Beratungsgespräche sind auch in der zuvor dargelegten Auswertung der Gesprächsprotokolle enthalten. Die Fragebögen wurden von den Studierenden unmittelbar vor und nach dem Beratungsgespräch ausgefüllt. In allen Fragen wurde eine Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) verwendet. Der Fragebogen enthielt insgesamt 40 Items in den fünf Bereichen Stimmung, Selbstwirksamkeit sowie Beratungsablauf und -erfolg und der Beraterkompetenz an sich. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Analyse der Bereiche Beratungserfolg und Beraterkompetenz. Die Konstruktion dieser Items wurde in Anlehnung an das Interaktionsprozess-Analysesystem nach Robert F. Bales (Bales 1975) vorgenommen.

Insgesamt lagen die Angaben der Ratsuchenden bezüglich der Einschätzung der Beraterkompetenz zu 100% im positiven Bereich der Skala (‚trifft eher zu' und ‚trifft zu'): Die subjektive Einschätzung der Befragten bezüglich der Wirkung der Lernberaterinnen und -berater ergab, dass alle Ratsuchenden ihren Peer-Berater oder ihre Peer-Beraterin als kompetent einschätzte (trifft zu: 46%, trifft eher zu: 54%). Jeweils 85% der Studierenden stimmte zu (‚trifft zu'), dass der Lernberater bzw. die Lernberaterin freundlich und motiviert wirkte (trifft eher zu: jeweils 15%). Als aufmerksam beurteilten 92% (‚trifft zu') der Befragten ihre Beraterin/ihren Berater (‚trifft eher zu': 8%). 92% aller Befragten fanden es zutreffend, dass die Beraterin/der Berater Solidarität zeigte und eine offene Beratungsatmosphäre schuf, 54% davon empfanden dies als voll zutreffend. Keiner der Befragten schätzte den Berater als distanziert ein.

92% aller Ratsuchenden waren der Ansicht, dass die Beratung ihnen etwas gebracht habe, 46% davon fanden dies voll zutreffend. 85% der Befragten gaben an, dass sie die Lernberatung weiterempfehlen werden. Genauso viele gaben an, die vorgestellten Methoden bereits zu kennen. Dass bereits Bekanntes nochmals erklärt und im Detail dargelegt wurde, wurde dennoch von 67% als gut und von 25% als weitgehend gut empfunden.

Abbildung 4.1: Einschätzung der Beraterkompetenz

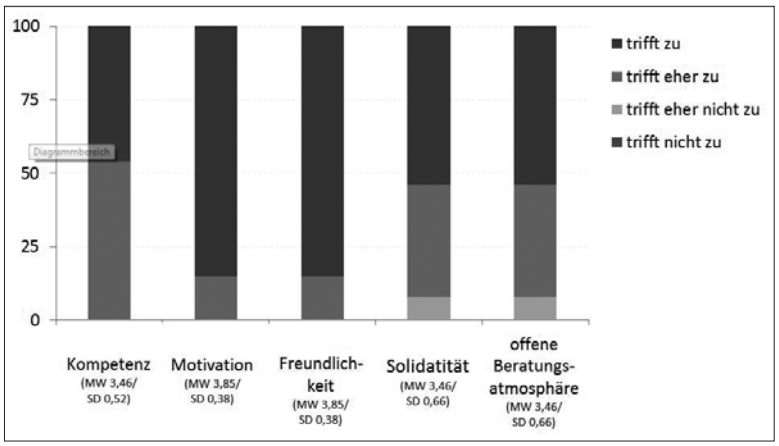
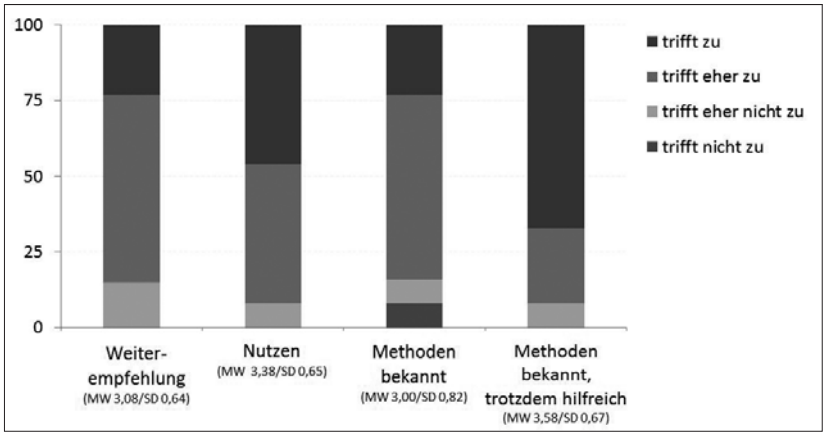


Abbildung 4.2: Beurteilung des Beratungserfolgs



5. Diskussion und Ausblick

Es ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse der vorgestellten Pilotstudie nur eine eingeschränkte Generalisierbarkeit aufweisen. Im Bereich der pädagogischen Wirkungsforschung gilt es stets, zu bedenken, dass gemessene Kompetenzen nicht unmittelbar auf die zu beurteilende Intervention – im vorliegenden Fall beispielsweise die gemessene Beraterkompetenz auf die Inhalte der Schulung – zurückzuführen sind (vgl. Fromm 1988). Zudem ist es durchaus möglich, dass die Befragten als Entgegenkommen gegenüber ihren Peer-Beraterinnen und -Beratern eine eher wohlwollende Beurteilung der Beraterkompetenz vorgenommen haben.

Dennoch liefert die Studie wichtige Erkenntnisse. Die durchgehend positiven Rückmeldungen hinsichtlich der Einschätzung der Beraterkompetenz machen deutlich, dass sich das aktuelle Schulungskonzept bewährt hat. Die Peer-Beratung im Rahmen des ‚Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken' wurde von nahezu allen Studierenden als hilfreich beurteilt, obwohl oftmals ‚nur' bereits Bekanntes vermittelt wurde. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass es nicht darauf ankommt, ein breites und ausgefallenes Methodenspektrum anzubieten – es kommt vielmehr auf die Möglichkeit zu einem individuellen Beratungsgespräch an sich an. Im persönlichen Gespräch werden den Studierenden ihre

eigenen Selbstregulationsmöglichkeiten und -fähigkeiten (wieder) bewusst gemacht. Eine gemeinsame Analyse der aktuellen Lernsituation mit der Peer-Beraterin oder dem Peer-Berater und entsprechende gezielte Hinweise der Beraterin/der Beraters darauf, welche Lern- und Arbeitstechniken ggf. ausprobiert werden könnten, befanden die Befragten bereits als hilfreich. Ob damit bereits eine Steigerung der Selbstregulationskompetenz und damit einhergehend eine Steigerung der Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden erzielt werden konnte (vgl. zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Förderung selbstregulierter Lernstrategien: Steblow/Schiefele 2006, S. 352-361), kann nur angenommen werden und muss in der weiteren Auswertung der Pilotstudie und in Folgestudien ermittelt werden.

Im Sinne der HoC-spezifischen engen Verzahnung von Lehre, Beratung und Forschung fließen die oben präsentierten Ergebnisse aus der Begleitforschung des Beratungsangebots direkt in die Lehrangebotsplanung für die kommenden Semester ein. So wurde basierend auf der Erkenntnis, dass die Bereiche ‚Planen und Organisieren' sowie ‚Motivation und Selbstregulation' einerseits die am stärksten nachgefragten Themen darstellen und andererseits darüber hinaus auch eng miteinander verknüpft sind, ein neues Seminarkonzept entwickelt, das diese beiden Bereiche selbstregulierten Lernens gezielt sinnvoll verbindet. Im WS 2014/15 wird somit mit einem neuen Seminar *Selbstreguliertes Lernen – wie organisiere und motiviere ich mich selbst im Studium?* das Lehrangebot im Schwerpunktbereich ‚Lernen organisieren' in den Bereichen Selbst- und Zeitmanagement sowie Motivation ausgebaut und bedarfsorientiert angepasst.

Literaturverzeichnis

Bales, R. F. (1975): Die Interaktionsprozessanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In: König, R. (Hg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln. S. 148-167.

Baumeister, N. u.a. (2011): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme in verschiedenen Fachdisziplinen am Beispiel eines Tutorinnen- und Tutorenprogramms. ZFHE Jg. 6/Nr. 3.

Baumert, J. u. a. (o.J.): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/CCCdt.pdf [02.06.2014]

Biggs, J. B. (1978): Student approaches to learning and studying. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

Boerkaerts, M. (1999): Self-regulated Learning: where we are today. In: International Journal of Education Research. 31, S. 445-457.

Diez, A. (2010): Entwicklung eines Konzepts zur Personalentwicklung für eine Technische Universität. (Dissertation, TU Dortmund). https://eldorado.tudortmund.de/bitstream/2003/27540/1/Diss_Diez_Zentraldokument_20101127.pdf [07.07.2014]

Entwistle, N. (1988): Motivational factors in students' approaches to learning. In: Schmeck, R.: Learning strategies and learning styles. New York: Plenum, S. 21-51.

Fromm, M. (1988): Wirkungen und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns – Überlegungen zur pädagogischen Wirkungsforschung. In: Pädagogische Rundschau, 42. Jg., S. 187-196.

House of Competence (2014): HoC-Labore. Dachkonzept. Karlsruhe. http://www.hoc.kit.edu/labore.php. [08.07.2014]

Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 2. Auflage. Seelze.

Streblow, L./Schiefele, U. (2006): Lernstrategien im Studium. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg): Handbuch Lernstrategien. Göttingen.

Tietze, K.O. (2003): Kollegiale Beratung – Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek.

■ **Anne Linsler,** M.A., Leitung Beratung, Lernlabor am House of Competence (HoC), Karlsruher Institut für Technologie (KIT),
E-Mail: anne.linsler@kit.edu

■ **Maren Balbach,** Studentin, Lernberaterin, Lernlabor am House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie (KIT),
E-Mail: maren.balbach@partner.kit.edu

■ **Brigitte Heintz-Cuscianna,** M.A., Dozentin, Lernlabor am House of Competence (HoC), Karlsruher Institut für Technologie (KIT),
E-Mail: brigitte.heintz-cuscianna2@kit.edu

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften
ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften
ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht
ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

Nicole Auferkorte-Michaelis, Jörg Schröder & Valentina Vasilov

Nicole Auferkorte-Michaelis

Jörg Schröder

Valentina Vasilov

Werkstatt Wissenschaftskarriere – Eine Matrix für gebündelte Kompetenz in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung an der Universität Duisburg-Essen

Lage und Herausforderungen der Nachwuchsförderung an der UDE

Mit der Implementierung der Werkstatt Wissenschaftskarriere zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses stellt sich die Universität Duisburg-Essen (UDE) der Herausforderung in der Postgestaltungsphase der Bachelor-Master-Promotionsstruktur unterschiedlichen Bedarfen ihrer Ziel- und Akteursgruppen angemessen zu begegnen.

Die Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten und Forschen haben sich in allen Wissenschaftsgebieten verändert, so wird auch vom wissenschaftlichen Nachwuchs erwartet, dass er neben den fachlichen Kompetenzen zusätzliche Qualifikationen erwirbt. Im Rahmen der Anforderungen an die Komplexität wissenschaftlicher Problemlösung, die das Zusammenarbeiten unterschiedlicher wissenschaftlicher Expertinnen und Experten erfordert sowie für die inter-, multi- und transdisziplinäre Zusammenarbeit wurde insbesondere kritisiert, dass viele Promovierende sich während ihrer wissenschaftlichen Arbeit wenig in wissenschaftlichen Kontexten austauschen konnten. Im Hochschulreformprozess führte dies mit dazu, dass Modelle mit Vernetzungsstrukturen als zukunftsträchtig betrachtet wurden (vgl. u.a. Berning/Falk 2006; HRK 2006a; Koch 1995). Kritisch diskutiert wird immer wieder auch die Abhängigkeit der Promovierenden von der individuellen Betreuung eines Doktorvaters oder einer Doktormutter, verbunden mit den individuellen Angeboten zur Teilhabe an Lehr-Lernprozessen, Kolloquien und Forschungszugängen. Bereits vor den europäischen Bildungsreformen haben 1990 die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die Volkswagenstiftung (VW-Stiftung) begonnen, Graduiertenkollegs einzurichten (Berning/Falk 2006, S. 13). Diesem Beispiel folgten der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Max Planck Research Schools und weitere Stiftungen, Gesellschaften und auch die Bundesländer mit Förderprogrammen. In Modellen strukturierter Programme werden Promovierende vernetzt in ihren Forschungen, Kolloquien und mit ihren betreuenden Professorinnen und Professoren. Strukturierte Ansätze wurden zunehmend als Optimierungen für die Promotion im deutschen Hochschulwesen eingefordert. Seit Umsetzung der europäischen Hochschulreform nehmen im deutschen Hochschulwesen Modelle wissenschaftlicher Qualifizierung nach Vorbildern zu, in denen die Promotionsphase als dritte Phase der wissenschaftlichen Ausbildung für Forschung und Lehre angesehen wird (vgl. u.a. BuWiN 2013; HRK 2006a; Fiedler 2006; Sadlak 2004; Kupfer/Moes 2003).

Die UDE zählt zu den zehn größten Hochschulen Deutschlands. Verortet in den beiden großen Ruhrgebietsstädten zählt sie zu den größten Universitäten dieser Region. Sie versteht sich als lernende Organisation unter dem Motto „Offen im Denken", in der Rektorat, Lehrende und Forschende, Studierende und Verwaltung gemeinsam an der Weiterentwicklung der universitären Strukturen arbeiten. In ihrem Selbstverständnis als Universität der Potenziale verpflichtet sie sich zu einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt.

Letztlich existiert heute eine Vielfalt an Möglichkeiten zu promovieren (siehe BuWiN 2013), auch an der UDE gibt es ausdifferenzierte fachwissenschaftlich sehr spezifische Fördermodelle. Von der Individualpromotion mit variierendem Grad an Einbindung in der Fakultät, meistens in Abhängigkeit der Finanzierungsart (Drittmittel, Stipendien, Arbeitsverhältnis am Lehrstuhl, externe Promotion) über strukturierte Programme wie Graduate Schools, Promotionsprogramme, Promotionskollegs, bis hin zur der DFG-geförderten Graduiertenkollegs bietet auch die UDE eine breite Palette der Promotionsformen an. Im Folgenden werden Beispiele für Programme benannt, um die Binnenvielfalt zu verdeutlichen:

- Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit, Promotionskolleg der Fakultät Bildungswissenschaften unter Finanzierung der Hans Böckler Stiftung,

- Promotionskolleg der NRW School of Governance, Promotionskolleg der Fakultät Gesellschaftswissenschaften unter Mischfinanzierung der Stiftung Mercator, Welker Stiftung und der WAZ Mediengruppe,
- BIOME – Graduate School of Biomedical Science, Graduate School der Fakultäten Biologie und Medizin, DFG-gefördert,
- Advanced Research in Urban Systems (ARUS), Promotionsprogramm der Fakultäten Ingenieurwissenschaften, Geisteswissenschaften, Biologie, Geographie und Bildungswissenschaften, DAAD Förderprogramm „International Promovieren in Deutschland",
- Ruhr Graduate School in Economics, Graduate School der Universitäten Duisburg-Essen, Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund, Finanzierung durch public-private partnership,
- Risk and East Asia, DFG Graduiertenkolleg unter Beteiligung der Fakultäten Gesellschaftswissenschaften/ Ostasienwissenschaften und der Mercator School of Management,
- UA Ruhr Graduate Center for Development Studies, ein Kooperationsprojekt der Universitäten Duisburg-Essen, Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund mit einem Angebot, das drei Master- und zwei PhD Programme umfasst.
- ...

Die Motive sich wissenschaftlich zu qualifizieren unterscheiden sich durchaus und bilden eine eigene Vielfältigkeit der Interessenslagen und Karrieren wie beispielsweise eine Promotion anzustreben, um in eine Karriere in der Wissenschaft einzusteigen, eine führende Position in der Wirtschaft einzunehmen oder auch ein rein inhaltliches Interesse sich mit einem bestimmten Thema weiterführend zu beschäftigen. Die unterschiedlichen Motivlagen spiegeln sich entsprechend in den Vorgehensweisen der Promovierenden und in ihren wissenschaftlichen Arbeiten wieder. Als lernende Organisation im doppelten Sinn, geht es darum, die Vielfalt der Kompetenzen, Akteursgruppen und Perspektiven für die Organisationsentwicklung selbst nutzbar zu machen. Daher bietet die UDE ihrem wissenschaftlichen Nachwuchs unterschiedliche Modelle zur wissenschaftlichen Qualifizierung auch in der Promotionsphase an.

Die Werkstatt Wissenschaftskarriere als matrixförmige Organisationsstruktur

Mit der Implementierung der Werkstatt Wissenschaftskarriere baut die UDE eine Matrixorganisation auf, die auf einer mehrdimensionalen Organisationsstruktur basiert (vgl. Gabler 2014). Dabei werden einzelne Funktionseinheiten der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung verankert. Die Besonderheit der Universität als Organisation über eine eher „lose gekoppeltes Systemstruktur" zu verfügen, spiegelt sich in der Matrix „Werkstatt Wissenschaftskarriere" dadurch wieder, dass die einzelnen beschriebenen Funktionseinheiten über Entscheidungskompetenzen verfügen, die anders als in Matrixorganisationen üblich, zu eigenständigen Beschlüssen führen, die nicht mit allen in der Matrix gebündelten Organisationseinheiten jeweils gemeinsam getroffen werden (vgl. Maurer/Schmid 2002; Gabler 2014). Die einzelnen Bereiche verantworten und entwickeln ihre Binnenstrukturen und Angebote selbst, die Abstimmung erfolgt im interdisziplinären und übergreifenden Bereichen jeweils unter den beteiligten Einheiten. Entscheidend ist hier, dass eine Informations- und Kommunikationsstruktur aufgebaut wird, die vermittelnd und bündelnd aktiv werden kann, sowohl untereinander als auch in Abstimmung mit der Hochschulleitung.

Im Gegensatz zum Verständnis einer zentralen Dachorganisation für Fördereinrichtungen der Fakultäten oder thematische Graduiertenschulen versteht sich die Matrixorganisation der Werkstatt Wissenschaftskarriere zwar als zentrale Informations- und Servicestelle, allerdings mit deutlich dezentraler Vermittlungsfunktion direkt mit der entsprechenden Fakultät oder Graduierteneinrichtung. Lediglich im Bereich fachergänzender bzw. übergreifender Qualifizierungsangebote in Form von Akademien oder zusätzlicher Angebote im Verbund „Universitätsallianz Ruhr" ist die Werkstatt Wissenschaftskarriere nicht bündelnd oder fördernd, sondern anbietend tätig. Im Rahmen der Werkstattförderung werden Initiativen von Promovierenden direkt in den Fakultäten oder Fakultätskooperationen gefördert. Die Fakultäten selbst wiederum öffnen ihre Förderangebote über die Werkstatt Wissenschaftskarriere nach Bedarf für weitere Fakultäten und nutzen hier die Kommunikationsfunktion der Werkstatt Wissenschaftskarriere.

Um die Organisation insgesamt handlungsfähig in der Nachwuchsförderung zu machen, bedarf es der an Universitäten üblichen Eckpfeiler, die in Ordnungen festgehalten werden und als Referenzrahmen dienen. Außerdem benötigt die Werkstattarbeit einen hohen Grad organisationaler Übereinkunft ausgeprägter Kommunikations- und Abstimmungsstrukturen. Des Weiteren verfügen die Fakultäten über eine ausgeprägte Struktur kompetenter Ansprechpartner/innen, die eine wie Satelliten ihrerseits Kommunikationskanäle offen halten und aktiv gestalten.

Für die Werkstatt Wissenschaftskarriere mit dem Schwerpunkt in der Nachwuchsförderung auf das Promovieren an der UDE bildet die Musterpromotionsordnung die Grundlage für das organisationale Handeln ebenso wie die universitätseigenen Grundsätze für die Sicherung Guter Wissenschaftlicher Praxis, die Betreuungsvereinbarungen, die Leitlinien der Universität und die der Graduiertenkollegs.

Das Onlineportal als Kommunikations- und Servicestruktur

Mit der Implementierung der Matrixorganisation zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses baut die UDE seit Oktober 2012 das Portal der Werkstatt Wissenschaftskarriere aus. Ziel des Onlineportals der Werkstatt Wissenschaftskarriere ist es, hochschulweit Transparenz über die vorhandenen Angebote und Leistungen der Fakultäten, zentraler wissenschaftlicher Einrichtungen, Serviceeinheiten und weiterer Organisationseinheiten der UDE herzustellen und hiermit für Promotionsinteressierte, Promovierende, Habilitierende und Betreuerinnen und Betreuer eine ausgezeichnete Informationsplattform zur Verfügung zu stellen.

Abbildung 1: Das Onlineportal Werkstatt Wissenschaftskarriere, siehe www.uni-due.de/wissenschaftskarriere

Das Portal bündelt Informationen und Aktivitäten für Promovierende und Postdocs der Universität. Dabei stehen fakultätseigene Ansätze zur Promotions-, Postdoktorandinnen- und Postdoktorandenförderung im Mittelpunkt. Diese werden entsprechend dargestellt, verlinkt und durch ein nachfrageorientiertes Angebot an fachübergreifenden Qualifikationsbestandteilen ergänzt.
Die Bereiche FAQ und Download auf den Portalseiten tragen zur Information zu überfachlichen Fragen im Promotionsprozess und zur Transparenz in Fragen der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis bei. Die dort verlinkten Dokumente, Positionspapiere und Handreichungen bilden einen Baustein innerhalb der Initiativen der UDE gegen wissenschaftliches Fehlverhalten in der Promotionsphase. In diesem Zusammenhang wird auch die Informationsschrift Werkstattreihe Wissenschaftskarriere herausgegeben. Die verschiedenen Themen, die in den einzelnen Ausgaben berücksichtigt werden, haben einen verstärkten Fokus auf die Ethik in der Wissenschaft und den Anspruch, kompakte, anwendungsorientierte, themenbezogene Unterstützung für die Praxis selbstständiger wissenschaftlichen Arbeit zu bieten.
Neben Informationen zu Finanzierungsmöglichkeiten einer Promotion, zu Netzwerken und zur Forschungsförderung, die eine schnelle und gezielte Orientierung in allen Phasen erleichtern, bietet die Werkstatt Wissenschaftskarriere ein eigenes fachübergreifendes Programm zur Kompetenz- und Karriereentwicklung an.

Werkstatt Wissenschaftskarriere als Anbieter fachübergreifender Qualifizierungsmaßnahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Das fachübergreifende Angebot der „Werkstatt Wissenschaftskarriere" wird im Dialog mit den Fakultäten weiterentwickelt, um bestehende Angebote zielgruppenspezifischer zu vernetzen. Ein regelmäßiger Austausch mit den Fakultätsinitiativen (z.B. Doknet, DokForum@BiWi, strukturierte Promotionsprogramme) sichert die Passgenauigkeit der Qualifikationsangebote. Um eine kompetenzorientierte Professionalisierung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern zu gewährleisten, werden folgende Foci bei der Zusammenstellung des fachübergreifenden Qualifizierungsprogramms berücksichtigt: Ethik in der Wissenschaft, Promotions- und Forschungsmanagement, Kommunikationsmanagement, Karriereentwicklung, Gleichstellung und Diversity-Kompetenzentwicklung.
Im Rahmen des Aufbaus der überfachlichen Angebote der Werkstatt Wissenschaftskarriere wird der Vernetzung von Promovierenden und damit die Identifikation mit der Universität gefördert, auch über die Fakultätsgrenzen hinaus. Hierzu zählen insbesondere der Aufbau von Supervisions- und Coachingangeboten im Rahmen der Werkstatt Wissenschaftskarriere.
Die Vernetzung über die Grenzen der eigenen Universität hinaus erfolgt im Rahmen des ScienceCareerNet Ruhr (SCNR), ein hochschulübergreifendes Karriereentwicklungsprogramm der Universitätsallianz Ruhr (siehe hierzu Auferkorte-Michaelis, Nicole/Petersen, Renate et al. 2012). Das Programm unterstützt die Entwicklung der Potenziale, erweitert die Karriereperspektiven der Teilnehmenden und stärkt somit die Wissenschaftsregion Ruhrgebiet. Für jede Phase der wissenschaftlichen Laufbahn werden spezifische Programme angeboten, die inhaltlich auf die jeweiligen Fächergruppen zugeschnitten sind. Frühzeitige Informationen zu den Erwartungen und Anforderungen einer Promotion, damit einhergehend der Versuch eine Übergangsphase für eine akademische Karriereentwicklung zu gestalten, können als Indikatoren für einen erfolgreichen Einstieg in die Promotionsphase gelten. Daher erweiterte die UDE ihr Nachwuchsförderprogramm um ein entsprechendes Angebot: die Frühjahrsakademie.
Die Frühjahrsakademie wendet sich an Promotionsinteressierte und diejenigen, die sich gerade erst für eine Promotion entschieden haben. Ziel ist es, Personen in ihrem Entscheidungsprozess und in der Startphase des Promotionsprozesses zu unterstützen. Die Frühjahrsakademie bietet sowohl Informationsgespräche als auch parallele Workshop an. Alle Teilnehmenden erhalten die Gelegenheit, bereits in diesem frühen Stadium Karriereperspektiven zu entwickeln, fachinterne und interdisziplinäre Netzwerke zu bilden. Jährlich kommen von den drei Allianzuniversitäten zum Campus Duisburg der UDE rund 80 Promotionsinteressierte, treten in den Dialog mit rund 15 Referentinnen und Referenten, bereiten sich auf den Einstieg in ihre Promotionsphase vor bzw. entscheiden sich rechtzeitig für alternative Karriereoptionen.
Für diejenigen, die sich für eine Promotion und eine Karriere in der Wissenschaft entschieden haben, schafft die Herbstakademie für Promovierende als interdisziplinäres Kompaktangebot für die Karriereentwicklung Gelegenheiten zur Vernetzung und zum überfachlichen Erfahrungsaustausch. In Vorträgen, Seminaren, Diskussionsrunden und Foren wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit geboten, fachübergreifende Kenntnisse und Qualifikationen für die akademische Laufbahn zu erwerben und sich mit den vielfältigen Aspekten der Planung und Durchführung der Promotion auseinander zu setzen.

Darüber hinaus engagiert sich die UDE aktiv als Mitglied in dem Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) und setzt sich dort in regelmäßigen Treffen und Arbeitsgruppen mit der Qualitätssicherung der Promotionsphase auseinander, arbeitet an bundesweiten Standards und vernetzt sich somit über die eigenen organisationalem Grenzen hinaus. In diesem Zusammenhang beteiligt sich die Werkstatt Wissenschaftskarriere inhaltlich an der Arbeitsgruppe „Kompetenzprofile von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern – wissenschaftliche Forschung und (außer)-wissenschaftliche Karriere", mit dem Ziel, an der Konzeptionierung eines Tools zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung Promovierender mitzuwirken, das sowohl in der Beratung als auch bei der Planung und Durchführung von Coaching- und Trainingsangeboten eingesetzt werden kann.

Der Referenzrahmen der Kommunikationsmatrix: Die Musterpromotionsordnung an der Universität Duisburg-Essen (UDE)

Die Musterpromotionsordnung (MPO) der UDE (Fassung vom 17.02.2012 mit Änderung vom 15.03.2013) schreibt mit der Einführung vom §6a eine ergänzende Qualifizierungsphase während der Promotionszeit vor. Die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm wird zertifiziert.
Die Bestandteile des Qualifizierungsprogramms dienen laut MPO dazu, Promovierende zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit zu befähigen. Die Leistungen können sowohl fachlich (u.a. vorbereitende Module der Masterstudiengänge, Kolloquia, Konferenzen, Durchführung eigener Lehrveranstaltungen) als auch überfachlich erfolgen. Die Werkstatt Wissenschaftskarriere unterstützt dieses Bestreben durch das eigene fachübergreifende Programm zur Kompetenz- und Karriereentwicklung (siehe oben) und durch eine Werkstatt-Förderung dezentraler Eigeninitiativen von Promovierenden. Durch Letzteres wird Promovierenden der UDE finanzielle Unterstützung bei der Planung, Organisation, Ausrichtung und Evaluation von Qualifizierungsangeboten mit einem Zuschuss geboten. Mit der Förderung erhalten die Doktorandinnen und Doktoranden die Möglichkeit, sich thematisch oder methodisch zu vernetzen, um sich im Rahmen unterschiedlicher Veranstaltungsformate zu relevanten Themen zu qualifizieren. Darüber hinaus wird die eigene Kompetenzentwicklung der Antragsstellenden unterstützt: sie gestalten das Angebot aktiv mit, übernehmen die Verantwortung für die Ausrichtung der Maßnahmen und sammeln erste Erfahrungen mit der Antragsstellung. Zu den Förderkriterien zählen u.a. die Begründung für die Notwendigkeit der Qualifizierungsmaßnahme, die Reichweite der Maßnahmen und die Größe der erreichten Zielgruppe.
Neben dem fachübergreifenden Angebot für Promovierende und Postdocs der Werkstatt Wissenschaftskarriere, gibt es am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH), wo die Werkstatt Wissenschaftskarriere institutionell verankert ist, folgende relevante Angebote, die ebenfalls auf Paragraph 6a der MPO anrechenbar sind:

- Angebote der Hochschuldidaktik,
- Angebote im Rahmen der ScienceCareerNet-Ruhr,
- Programm ProDiversität.

Seit 2013 werden weitere Aktivitäten durch synergetische Verknüpfungen zentral angebotener Programme gebündelt, so dass auf fachübergreifender Ebene eine umfangreiche, polyvalente Angebotspalette mit unterschiedlichen Schwerpunkten entsteht. Insgesamt konnten somit bereits im ersten Jahr 1.011 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an insgesamt 99 Veranstaltungen verzeichnet werden.
Darüber hinaus gibt es auch andere Anbietende an der Universität, wie z.B.:

- die Promovierenden Netzwerke der Fakultäten und übergreifende,
- die Bibliothek,
- das Sachgebiet Personal- und Organisationsentwicklung,
- das Science Support Center (SSC),
- das Akademische Auslandsamt (AAA) – International Office (IO),
- das StartUp-Buro an der Fakultät Wirtschaftswissenschaften.

Auch diese finden entsprechende Berücksichtigung und Sichtbarkeit innerhalb der Werkstatt Wissenschaftskarriere.

Der Implementationsprozess: Chancen, Herausforderungen und Ausblick

Die Matrixorganisation der Werkstatt Wissenschaftskarriere erscheint somit als passende Organisationsform, um der Vielfalt der Promotionswege, der Disziplinen, der Biographien und der damit verbundenen Motivationen für eine Promotion verantwortungsbewusst und autonomie-wahrend zu begegnen. Die Leitidee der Universität „Vielfalt als Potenzial" zu sehen, zu würdigen und zu nutzen sowie die Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis als Grundlage für die fachübergreifende Nachwuchsförderung sind die zwei Aspekte, die den Zusammenhalt innerhalb der Matrix fördern. Sie prägen die Organisationskultur und bilden eine tragfähige Basis für den notwendigen Dialog zwischen den Schnittstellen der Matrix.
Um diesen Dialog zu ermöglichen, war eine wellenartige Implementation der Werkstatt Wissenschaftskarriere als Kommunikationsmatrix mit Dienstleistungsfunktion erforderlich. Da sich Strukturen der Nachwuchsförderung entwickelt hatten, die integriert werden sollten, war es wichtig, sensibel im Implementationsprozess vorzugehen.
Die wichtigste Herausforderung im ersten Schritt des Werkstatt-Aufbaus war es, die Akzeptanz der neuen Struktur und das Vertrauen der in der Nachwuchsförderung tätigen Akteure und Akteurinnen zu gewinnen. Hier spielte die konsistente und wertschätzende Kommunikation sowohl in den Fakultäten als auch in den anderen zentralen Einheiten eine bedeutende Rolle. Das zentrale Anliegen ist es, dass die neue Matrixstruktur das Wissen und das Können der aktiven Akteursgruppen bündelt, um Synergien zu nutzen und den Wissenstrans-

fer in der gesamten Universität sicherzustellen. Die Kernbotschaft wurde zeitnah und zuverlässig auf mehreren Ebenen untermauert: bildhaft, durch die zentrale Aufstellung der Fakultäten in der Matrix (siehe Abbildung); durch Serviceleistungen, die kooperativ entwickelt worden sind und nicht zuletzt durch eine große Transparenz der eingesetzten Ressourcen. In dieser Phase war es wichtig, die doppelte Rolle der Werkstatt Wissenschaftskarriere: als abbildende Plattform der vorhandenen Aktivitäten und das Team als kompetenter Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen für fachübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, zu etablieren.

Eine weitere Herausforderung, die sich bei der Steuerung der Kommunikationsmatrix herausstellte, ist eng mit dem Referenzrahmen – die Musterpromotionsordnung der UDE – verbunden. Die Musterpromotionsordnung stellt zwar die Vision des universitätsweiten Qualitätsverständnisses in der Promotion dar, wird aber zeitversetzt von den jeweiligen elf Fakultäten konkret in eigenen Promotionsordnungen umgesetzt. Dadurch kann die Durchdringung aller Teilkomponenten der Matrix auf der Basis dieser Vision nur progressiv erfolgen. Dies hat zur Folge, dass die Belange und Bedarfe der einzelnen Matrixstellen nur im Anklang mit dieser Vision, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollständig formell übernommen worden ist, Berücksichtigung und Weiterentwicklung erfahren. Flankierende Maßnahmen wie die Werkstattförderung und maßgeschneiderte in-house Seminare nach Bedarf sollen eventuellen Gleichbehandlungssorgen entgegenwirken. Auch generell bleibt die Frage der Gleichbehandlung der Belange aller Akteure im Verhältnis zu der Größe der Universität präsent. Die Vielfaltschätzende – und fördernde Organisationskultur der UDE bietet in diesem Punkt einen deutlichen Vorteil.

Trotz dieser Herausforderungen, entwickelt die matrixförmige Organisationsstruktur eine Dynamik, die eine gesteigerte Reaktionsfähigkeit der Gesamtuniversität ermöglicht: Die dargestellten Maßnahmen erfolgen in enger Abstimmung mit den beteiligten Akteursgruppen und entwickeln sich kontinuierlich weiter, um die Passgenauigkeit der individuellen und institutionellen Bedarfe zu berücksichtigen. Ein großer Vorteil dieser Struktur liegt in der Bündelung von Sach- und Fachkompetenzen der Matrixstellen: wenn diese über eine gemeinsame Plattform miteinander im Dialog treten, eröffnet sich ein Raum für neue Ideen und Chancen.

Zusammengefasst übersetzt die Werkstatt Wissenschaftskarriere durch Ihre Struktur und Organisation die Gesamtstrategie der UDE im spezifischen Bereich der Nachwuchsförderung und agiert innerhalb der universitätseigenen Leitlinien bzgl. der regionalen und gesellschaftlichen Verantwortung, der interdisziplinären Vernetzung und gestalterischen Kraft aller Universitätsmitglieder, der Vielfaltförderung sowie der angemessenen dezentralen Selbststeuerung und Selbstverantwortung.

Literaturverzeichnis

Auferkorte-Michaelis, N./Petersen, R. et al. (2012): Eine Universitätsallianz geht neue Wege: ScienceCareerNet Ruhr – eine Kooperation zur akademischen Personalentwicklung, in: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), Jg. 7./H. 3. Bielefeld.

Berning, E./Falk, S. (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven, München (IHF-Monographien, NF, Bd. 72)

BuWiN (2013): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld

Fiedler, W./Hebecker, E. (Hg.) (2006): Promovieren in Europa: Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozes, Leverkusen.

Hochschulrektorenkonferenz (2006a): Quo vadis Promotion? Doktorandenausbildung in Deutschland im Spiegel internationaler Erfahrungen. Eine Veranstaltung von Service-Stelle Bologna und Projekt Qualitätssicherung, 19./20. Juni 2006, Bonn, http://www.projekt-q.de/de/hrk_auf_einen_blick/121_3182.php

Hochschulrektorenkonferenz (2006b): HRK Pressemitteilung Nr. 41/06, 4. August 2006, http://www.hrk.de/de/presse/95_3391.php

Koch, P. M. (1995): Doktorandinnen. Der Wille zur wissenschaftlichen Anerkennung, Münster/Hamburg.

Kupfer, A./Moes, J. (2003): Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt.

Maurer, A./Schmid, M. (Hg.) (2002): Neuer Institutionalismus. Zur sozilogischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt a.M.

Sadlak, J. (Hg.) (2004): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects, Bukarest, http://www.cepes.ro/publications/pdf/Doctorate.pdf

Springer Gabler Verlag (Hg) (2014): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Matrixorganisation, online im Internet: http://wirtschaftslexikon.gabler.de/ Archiv/10448/matrixorganisation-v9.html

Wissenschaftsrat (Hg.) (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung, http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf

■ **Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis,** Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Leiterin Kompetenzentwicklung für Studium, Lehre und Wissenschaftskarriere, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: nicole.auferkorte-michaelis@uni-due.de

■ **Prof. Dr.-Ing. Jörg Schröder,** Prorektor für Forschung, wissenschaftlichen Nachwuchs und Wissenstransfer, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: schroeder.prorektor@uni-due.de

■ **Valentina Vasilov,** Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Koordinatorin Werkstatt Wissenschaftskarriere, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: valentina.vasilov@uni-due.de

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

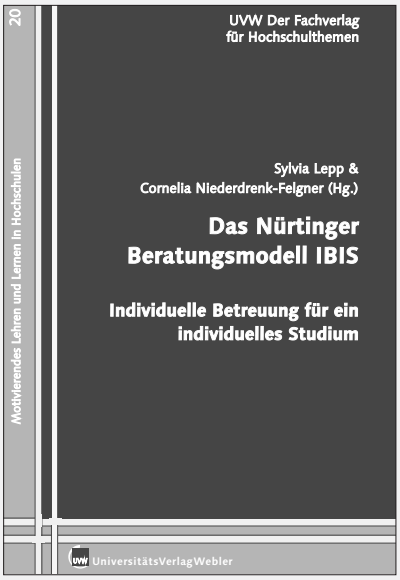
Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre
ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)
Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS
Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.
Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium" den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.



ISBN: 978-3-937026-93-0
Bielefeld 2014,
207 Seiten, 32.00 Euro

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

Philipp Pohlenz & Antje Oppermann
„Exzellenz – Pakt – Lehre"

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre" veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre" ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre" von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning Initiativen bis zu Projekten im Bereich des „Bologna-sensiblen" Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen die Projektideen bewusst zur Nachahmung in anderen Hochschulen anregen.

Reihe: „Qualität – Evaluation – Akkreditierung"

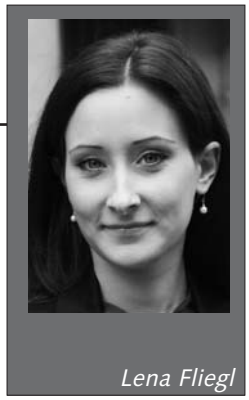
ISBN 10: 3-937026-84-3, ISBN 13: 978-3-937026-84-8, Bielefeld 2013, 200 Seiten, 34.90 Euro

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

Edith Kröber, Lena Fliegl, Daniel Francis & Avni Qekaj

IgeL*US* – Intergenerationelles Lernen an der Universität Stuttgart Ein Projektbericht

Edith Kröber


Lena Fliegl

Daniel Francis

Avni Qekaj

1. Ausgangssituation

1.1 Das Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart

Das Zentrum für Lehre und Weiterbildung – zlw ist eine zentrale Einrichtung der Universität Stuttgart, die für alle Fragen rund um Hochschulbildung und lebenslanges, universitäres Lernen zuständig ist. Im Jahr 2009 gegründet, vereint das Zentrum heute die Bereiche *Hochschuldidaktik, Wissenschaftliche Weiterbildung, Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen* und *Studium Generale.*

Im Bereich *Hochschuldidaktik* steht vor allem die Optimierung der Qualität der Lehre und die Professionalisierung der Lehrkompetenz von Professorinnen und Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Lehrbeauftragten im Mittelpunkt.

Beschäftigten, insbesondere im wissenschaftlichen Bereich, und externen Personen aus Verwaltung, Wirtschaft und Industrie bietet die *Wissenschaftliche Weiterbildung* des zlw Aus-, Fort- und Weiterbildungen an.

Für Studierende stellt der Bereich Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen (SQ) das intracurriculare Programm an verpflichtenden Schlüsselqualifikationsmodulen, unter anderem auch Tutorenqualifizierungen und Module zum wissenschaftlichen Schreiben an. Studierende profitieren so von einem breiten Angebot an Lehrveranstaltungen, in denen Studierende außerfachliche Kompetenzen erlernen.

Darüber hinaus haben die Studierenden die Möglichkeit, beim Studium Generale in studentischen Arbeitskreisen musischen, künstlerischen oder geistigen Interessen nachzugehen oder an allgemein- und persönlichkeitsbildenden Workshops und Seminaren teilzunehmen.

Außerdem können externe, an Weiterbildung und Wissenschaft interessierte Personengruppen reguläre Lehrveranstaltungen der Universität Stuttgart besuchen. Vor allem Seniorinnen und Senioren nutzen dieses Angebot im Rahmen des Gasthörerstudiums der Universität Stuttgart. Mit durchschnittlich 900 Gasthörerinnen und Gasthörern pro Semester ist die Universität Stuttgart die Hochschule mit den meisten registrierten Gasthörern in Baden-Württemberg. Für alle Gasthörer/innen ist das Zentrum für Lehre und Weiterbildung, genauer gesagt das Studium Generale, das für die Zusammenstellung des Veranstaltungsprogramms, die Administration und Beratung der Gasthörer/innen zuständig ist, zentrale Anlaufstelle.

Diese Mischung aus Aufgaben, Angeboten und Zielgruppen im zlw drängte den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des zlw die Idee vom intergenerationellen Lernen auf. Intergenerationelles Lernen wird am zlw definiert als gemeinsames Lernen unterschiedlicher Generationen voneinander, übereinander und miteinander[1]. Um herauszufinden, ob intergenerationelles Lernen auch auf Interesse bei unseren Gasthörerinnen und Gasthörern stößt wurde eine Gasthörerbefragung konzipiert und durchgeführt.

1.2 Die Gasthörer-Befragung des Studium Generale im Sommersemester 2012

Im Sommersemester 2012 führte das Studium Generale eine schriftliche Gasthörerbefragung durch. Ziel war unter anderem herauszufinden mit welcher Motivation die Gasthörerinnen und Gasthörer für den Besuch universitärer Veranstaltungen entscheiden und herauszufinden, ob sich Gasthörerinnen und Gasthörer in Lehrveranstaltungen mit Studierenden engagieren möchten. Dafür wurden alle im Wintersemester 2011/12 registrierten Gasthörer/innen angeschrieben und gebeten, den beigefügten Fragebogen ausgefüllt zurückzusenden. Dieser Bitte kamen damals 423 Personen nach, was bei insgesamt 980 verschickten Fragebögen einer Rücklauf-

[1] Vgl. Gösken, E./Pfaff, M./Veelken, L. (2000): Intergenrationelles Lernen – Veränderungen im Zuge sozialen Wandels, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen, S. 278-280 und Franz, J. u.a. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung, Bielefeld, S. 37-40.

quote von 43,27 Prozent entspricht. Die Auswertung dieser Gasthörerbefragung ergab, dass über 60 Prozent der Gasthörer/innen an der Universität Stuttgart einen Hochschulabschluss haben und 90 Prozent im Ruhestand sind. Knapp 20 Prozent der Befragten gaben außerdem an, dass sie bereit wären, ihre Lebenserfahrung, ihre Berufserfahrung und ihr Fachwissen ehrenamtlich an Studierende weiterzugeben.
Die Information, dass ein Teil der Gasthörerinnen und Gasthörern sich aktiv an Lehrveranstaltungen mit Studierenden beteiligen möchte, führte zu ersten konzeptionellen Überlegungen und zur Sichtung von Literatur zum Thema intergenerationelles Lernen an Universitäten.

2. Ziele und Nutzen des intergenerationellen Lernprojekts

Beim intergenerationellen Lernen werden gezielt Lern- und Begegnungsmöglichkeiten in Form von Seminaren, Projekten oder Workshops geschaffen, in denen eine Interaktion zwischen Alt und Jung stattfindet und eine wechselseitige Lernbeziehung entsteht. Erfahrungen und Wissen sollen dabei so weitergegeben werden, dass beide Seiten einen Nutzen daraus ziehen können, wobei dem Erfahrungsaustausch eine zentrale Rolle zukommen sollte. Keine der Generationen hat dabei Expertenstatus, da in intergenerationellen Lernprojekten die Beziehungen zwischen Alt und Jung als gleich wichtig für beide Altersgruppen und für die Kohäsion unserer Gesellschaft anerkannt werden.[2]
Bislang hatten Studierende und Gasthörerinnen und Gasthörer an der Universität keine Gelegenheit miteinander, voneinander oder übereinander zu lernen. Sie saßen lediglich in bestimmten Vorlesungen oder Seminaren, vornehmlich in den Fächern Geschichte, Kunstgeschichte und Philosophie, gemeinsam im Raum. Das Ziel war es, dies mit dem IgeL*US*-Projekt zu ändern und aus diesem Nebeneinander ein Miteinander zu machen. Durch das Projekt werden an der Universität Stuttgart Möglichkeiten und Formate für einen intensiven und regelmäßigen Dialog zwischen den Generationen geschaffen. Um gegenseitige Vorurteile abzubauen und gegenseitiges Verständnis zu fördern wurde mit der Konzeptionierung von Seminaren aus dem Bereich *Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen* begonnen, in denen neben den überfachlichen Inhalten der Austausch über generationsbedingte Perspektiven, Einstellungen und Handlungsmuster zentral waren. Dies wurde als eine Möglichkeit gesehen, wie Universitäten dazu beitragen können, dass die gesellschaftliche/intergenerationelle Kohäsion gestärkt wird.
Ein weiteres Ziel war die qualitative Verbesserung einiger Seminare im Bereich der *Fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen* durch die Einführung des intergenerationellen Lernens. Die *Fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen* sollen dazu beitragen, dass Studierende neben ihrer fachlichen Qualifikation zu selbstbestimmten, kompetenten und aktivem Mitgliedern unserer Gesellschaft werden. Studierende dabei zu unterstützen, ihre Werte, Haltungen und Handlungsvoraussetzungen mit erfahrenen Mitgliedern unserer Gesellschaft zu reflektieren und sie zur aktiven Teilnahme und Teilhabe an einer sozialen und demokratischen Gesellschaft zu befähigen erschien in diesem Lehrformat besonders gut erreichbar.
Außerdem erhalten die Studierenden durch das intergenerationelle Lernen Einblicke in verschiedenste Berufsbereiche, aus denen die Gasthörerinnen und Gasthörer kommen. Zusätzlich können sie SQ-Leistungspunkte erwerben und ihr Studium vorantreiben. Die Gasthörer/-innen wiederum erhalten die Gelegenheit, in engen Kontakt und Austausch mit den Studierenden zu treten und können von den Studierenden z.B. den Umgang mit neuen Medien lernen. Nicht zuletzt stellt das Projekt eine für alle Beteiligten bereichernde Möglichkeit dar, mit dem demografischen Wandel und der zukünftig steigenden Zahl von Gasthörerinnen und Gasthörern an Universitäten umzugehen.
Themen wie „Der Umgang mit Konflikten", „Die Bewältigung persönlicher oder beruflicher Krisen" oder „Schlüsselqualifikationen unter der Lupe – was wollen wir können?" können durch das Projekt in Seminaren und Workshops gemeinsam diskutiert, bearbeitet und aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden und sich durch die begleitende Evaluation positiv auf die Qualität der SQ-Seminare auswirken.

3. Vorgehensweise

Durch die Gasthörerbefragung wurde deutlich, dass ca. 60 Gasthörer/innen nicht nur an einem engeren Kontakt zu den Studierenden, sondern auch an der aktiven Teilnahme am Projekt interessiert waren. Das Projektteam versandte Informationen zum intergenerationellen Lernprojekt an alle Gasthörerinnen und Gasthörer, die ihr Interesse bekundet hatten. Ebenso wurde zusammen mit dem Studium Generale Programmheft ein Informationsblatt versandt, auf dem es die Möglichkeit zur Rückmeldung gab, sollten die Gasthörerinnen und Gasthörer Interesse an einer Teilnahme am IgeL*US*-Projekt haben.
Darauffolgend wurden Gasthörerinnen und Gasthörer zu Workshops eingeladen. Die Workshops waren so aufgebaut, dass die Gasthörerinnen und Gasthörer zunächst über Möglichkeiten, an dem Projekt teilzunehmen, informiert wurden, gleichzeitig aber auch eigene Ideen und Erwartungen einbringen konnten. Schon hier zeigte sich, dass vor allem zwei Formen intergenerationellen Lernens auf Interesse seitens der Gasthörerinnen und Gasthörer stießen: Die Teilnahme an einem Seminar, bei dem Studierende und Gasthörerinnen und Gasthörern gemeinsam auf Grundlage eines vorgegebenen Themas ihre Generationszugehörigkeit reflektieren und zusammen lernen können sowie die Unterstützung von internationalen Studierenden durch die Gasthörerinnen und Gasthörer in dem Mentoring-Programm der Universität Stuttgart. Ziel dieser Unterstützung war es z.B. ausländischen Studierenden die deutsche Sprache und Kultur näherzubringen, Studienarbeiten Korrektur zu lesen oder Bewerbungsunterlagen zu erstellen. Das Projekt-

[2] Kolland, F. (2008): Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen, Graz. URL: http://add-life.uni-graz.at/cms/?q=learners/de/inter-generational, zuletzt aufgerufen am 5.12.2014.

team trug die Interessen, Kenntnisse und Kompetenzen der einzelnen Gasthörerinnen und Gasthörer zusammen, um herauszufinden, welchen beruflichen Hintergrund diese hatten und welche daraus resultierenden oder weiteren Fähigkeiten und Kenntnisse vorhanden waren. Es wurde insbesondere der Frage nachgegangen: Was möchten die Gasthörinnen und Gasthörer weitergeben und in welcher Form?
Auf Grundlage dieser vorbereitenden Workshops wurde eine Datenbank entwickelt, in der der berufliche Hintergrund der Gasthörerinnen und Gasthörer, ihre Erwartungen und die Möglichkeiten, beim intergenerationellen Lernprojekt mitzuwirken, erfasst wurden. Diese Datenbank, in der alle interessierten Gasthörerinnen und Gasthörer aufgeführt werden, dient als Grundlage aller weiteren Schritte im intergenerationellen Lernprojekt.
Im darauffolgenden Semester wurden zwei Projekte initiiert: Intergenerationelle Seminare im Bereich der *Fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen* und die Unterstützung des Mentoring-Programms für internationale Studierende der Universität Stuttgart.
Zudem wurde eine Website angelegt, auf der die Ziele des intergenerationellen Lernens allgemein und speziell an der Universität Stuttgart aufgeführt sind und über aktuelle Aktivitäten informiert wird. Ein monatlicher Newsletter informiert die Gasthörerinnen und Gasthörer darüber hinaus regelmäßig über neue Projekte und dient dazu, den kontinuierlichen Kontakt zu den Gasthörerinnen und Gasthörern aufrecht zu erhalten. Ein Flyer zum intergenerationellen Lernprojekt liegt an der Universität Stuttgart aus und wird zu gegebenen Anlässen verteilt, um auf das Projekt aufmerksam zu machen.

4. Seminare im Bereich fachübergreifende Schlüsselqualifikationen

Intergenerationelles Seminar im Wintersemester 2013/2014:
Im Wintersemester 2013/2014 fand zum ersten Mal ein Seminar an der Universität Stuttgart statt, in dem gezielt Studierende und Gasthörer/innen zusammengebracht wurden. Studierende hatten die Möglichkeit, nach erfolgreicher Teilnahme Leistungspunkte im Bereich *Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen* zu erhalten. Unter dem Titel „Kommunikation und der (richtige) Umgang mit Konflikten" beschäftigten sich die Teilnehmer/-innen mit Kommunikationstheorien, Themen wie Feedback geben und nehmen, mit nonverbaler Kommunikation, Kommunikationsmustern und Konflikten. Das Seminar wurde in enger Zusammenarbeit aller Arbeitsbereiche des zlw konzipiert und durchgeführt. Der Bereich *Wissenschaftliche Weiterbildung* war zuständig für die Durchführung des Seminars, das Studium Generale betreute die Gasthörerinnen und Gasthörer, der Bereich *Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen* stellte den Rahmen des Seminars eischließlich der Leistungspunkte für Studierende und die *Hochschuldidaktik* unterstütze sowohl bei der didaktischen Planung und Durchführung als auch bei der Evaluation des Seminars.
Neben dem Input des Referenten war das Seminar schwerpunktmäßig auf den gezielten Austausch zwischen den Generationen und auf die Interaktion und das gemeinsame Lernen der Generationen ausgelegt. In Gruppenarbeiten reflektierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die eigene Generationszugehörigkeit und den damit verbundenen Einfluss auf die jeweiligen Interpretations-, Denk- und Verhaltensweisen. In den Gruppen arbeiteten stets Gasthörerinnen und Gasthörer und Studierende zusammen, um intergenerationellen Austausch zu ermöglichen. Zudem erarbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in altersgemischten Gruppen eine Präsentation.

Intergenerationelles Seminar im Sommersemester 2014:
Im Sommersemester 2014 fand ein zweites Seminar im Bereich fachübergreifende Schlüsselqualifikationen statt. In einer Gruppe aus 20 Studierenden und 8 Gasthörerinnen und Gasthörern beschäftigten sich die Teilnehmer mit dem Thema „Glück" und diskutierten dieses Thema aus verschiedenen fachlichen und generationstypischen Perspektiven. Auch hier war die generationenübergreifende Erarbeitung einer Präsentation Bestandteil des Seminars.
Im aktuellen Wintersemester 2014/15 laufen zwei intergenerationelle Seminare parallel, das eine hat selber das Thema „Generationen lernen zusammen", das andere befasst sich mit dem Konstrukt der fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen „Schlüsselqualifikationen unter der Lupe – was wollen wir können?"

5. Evaluation und Interpretation

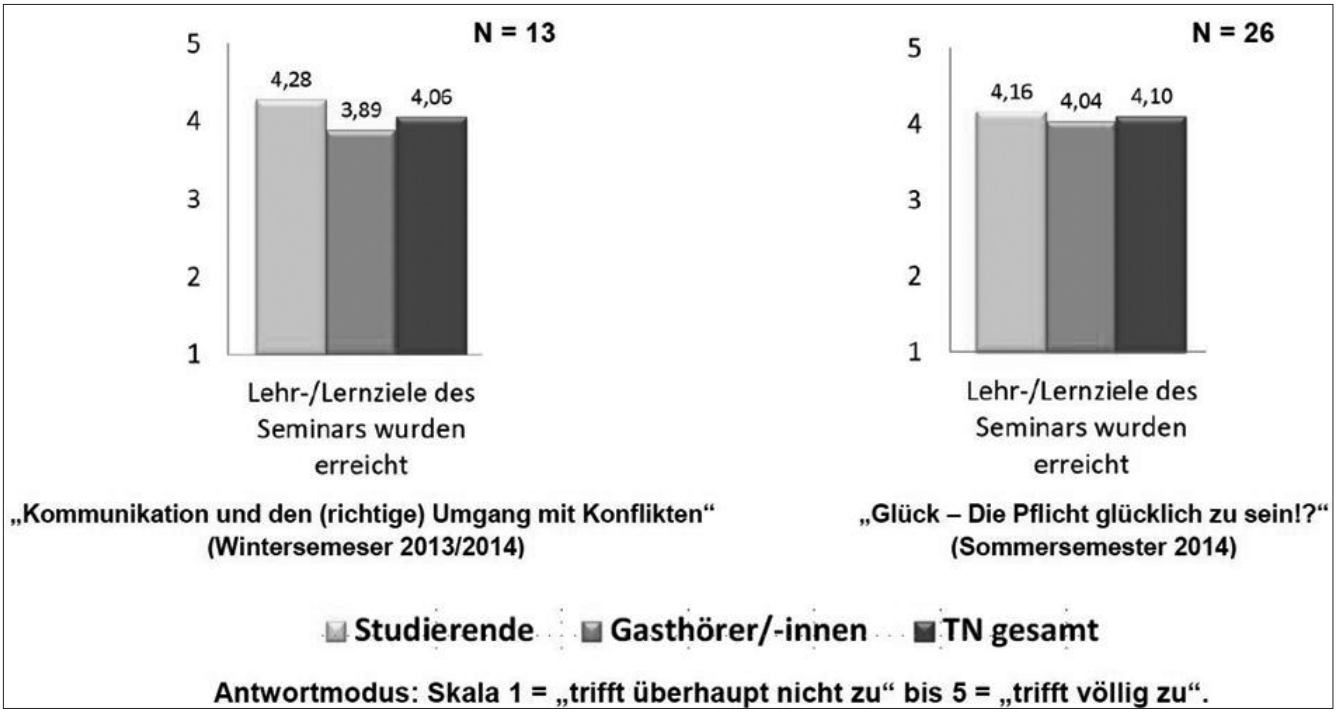
Für die Evaluation der intergenerationellen Seminare wurde vom Projektteam, unter Mitwirkung des Bereichs *Hochschuldidaktik*, ein umfassender Fragebogen zur Evaluation konzipiert. Dieser orientierte sich an bereits etablierten Instrumenten aus anderen hochschuldidaktischen Programmen und wurde inhaltlich an das intergenerationelle Format angepasst. Die aktuelle Fassung des Evaluationsbogens erfragt demographische Daten, die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sowie eine Einschätzung der Teilnehmenden über das Erreichen der intendierten Lehrziele. Ein wichtiger Aspekt ist dabei auch die Beurteilung der Unterschiede zu rein studentischen Seminaren, um den Mehrwert intergenerationeller Lernseminare bewerten zu können. Diese standardisierte Erhebung wurde ergänzt durch regelmäßig stattfindende Hospitationen.
Um den Rahmen dieses Beitrags nicht zu sprengen, werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse der durchgeführten Evaluationen angeführt.
In den beiden, unter Punkt vier genannten Veranstaltungen zum intergenerationellen Lernen haben im Wintersemester 2013/2014 und im Sommersemester 2014 insgesamt 15 Gasthörer/innen und 24 Studierende teilgenommen, wobei der Frauenanteil (60%) insgesamt höher lag als der Anteil der Männer. In beiden Veranstaltungen waren Studierende aller Fachbereiche vertreten (Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen, sowie Natur- und Ingenieurwissenschaftler/innen). Der Großteil der Teilnehmenden kamen aus den Naturwissenschaften bzw. Ingenieurswissenschaften, was wahrscheinlich damit erklärt werden kann, dass die Studierendenzahlen an der Universität Stuttgart in den Naturwissenschaften

und vor allem in den Ingenieurswissenschaften den Löwenanteil an Studierenden ausmachen und um ein vielfaches über den der Geistes- und Sozialwissenschaft liegen.
Die Zufriedenheit bezüglich Aspekten der Organisation, der allgemeinen methodisch-didaktischen Gestaltung und Vorgehensweise sowie die Zufriedenheit mit den Lehrpersonen ist über beide Seminare und über alle Gruppen hinweg sehr hoch. Dies konnten die Ergebnisse aus den Hospitationen bestätigen. Die Studierenden gaben an, dass, im Vergleich zu rein studentischen Seminaren, die Beteiligung im Seminar höher, die Diskussionen reichhaltiger und vielfältiger und der inhaltliche Austausch intensiver war. Der Umgang miteinander sowie das Klima in der Gruppe wurden insgesamt als respektvoller und konstruktiver als in rein studentischen Seminaren wahrgenommen. Abbildung 1 zeigt beispielhaft einige Items, die den Vergleich zu rein studentischen Seminaren abfragen.
Der dritte Teil der Evaluation erhebt die subjektive Einschätzung der Erreichung der Lehrziele. Die Vorteile, das Evaluationskonzept an den Lehr-/Lernzielen auszurichten, liegen darin, dass die Lehrenden sich die Lehrziele besser vergegenwärtigen und reflektieren. Die Lernenden können mit Hilfe der Evaluation reflektieren, in welchem Maße sie die angebotenen Lernaktivitäten genutzt haben um die intendierten Ziele zu erreichen. Darüber hinaus können Lehrende besser beurteilen, welche Lehrstrategien für dieses Format sinnvoll und hilfreich sind. Die Ausrichtung der Evaluation auf die Lehrziele erschien aus hochschuldidaktischer Sicht unerlässlich, da im Zuge der Studienstrukturreform nicht nur die Lehre an den sogenannten Lehrzielen orientieren soll, sondern auch alle anderen Aspekte des Lehr-Lernsystems, die damit verbunden sind, wie beispielsweise die Lehrveranstaltungsevaluation.
Die Vorgehensweise bei der Erstellung der Items für den Teil des Fragebogens, der eine subjektive Einschätzung über das Erreichen der Lehr-/Lernziele liefern soll, sieht wie folgt aus: jedes intendierte Lehr-/Lernziel der jeweils durchgeführten Veranstaltung, wird durch ein entsprechendes Item im Evaluationsbogen repräsentiert. Die Lernenden haben die Möglichkeit für jedes aufgeführte Ziel auf einer fünfer Skala den Grad der Zielerreichung zu bewerten. Für die beiden bereits durchgeführten Veranstaltungen sind die Mittelwerte der Zustimmung der einzelnen Gruppen in-

Abbildung 1: Items aus der Lehrveranstaltungsevaluation in Seminaren mit intergenerationellem Kontext

Im Vergleich zu rein studentischen Seminaren…		trifft völlig zu				trifft überhaupt nicht zu
26	… war die Beteiligung höher.	☐	☐	☐	☐	☐
27	… war der inhaltliche Austausch intensiver.	☐	☐	☐	☐	☐
28	… war der Umgang miteinander respektvoller.	☐	☐	☐	☐	☐
29	… waren die Diskussionen reichhaltiger/vielfältiger.	☐	☐	☐	☐	☐
30	… empfand ich das Klima als konstruktiver.	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 2: Evaluation der Lehr-/Lernziele



nerhalb der Veranstaltungen, nämlich der Studierenden (links) und den Gasthörerinnen und Gasthören (mitte) sowie ein Mittelwert beider (rechts), aufgeführt.
Was aus Abbildung 2 hervorgeht ist, dass die intendierten Lehr-/Lernzeile in beiden Veranstaltungen sowohl durch die Studierenden als auch durch die Gasthörerinnen und Gasthörer als fast vollständig erreicht bewertet wurden. Die Gasthörerinnen und Gasthörer sind in ihren Bewertungen – und auch wenn es teilweise im numerischen Relativ minimal ist – stets vorsichtiger und kritischer als die Studierenden. Dieses Phänomen zieht sich durch alle abgefragten Kategorien. Wie hoch dieser Generationseffekt bei einer umfassenderen Datenlage ist und wie der Unterschied zustande kommt, muss weiter untersucht werden. Über die Evaluationsergebnisse insgesamt kann gesagt werden, dass eine generationsübergreifende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten und persönlichen Erfahrungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen aus Sicht der Teilnehmenden, als besonders förderlich wahrgenommen wird.

6. Fazit und Ausblick

Der durch die Evaluation nachgewiesene Erfolg hat dazu geführt, dass die Universität Stuttgart nach zwei Pilotsemestern erstmals Mittel für den Ausbau und die Weiterführung von IgeL*US* bewilligt hat. IgeL*US* ist inzwischen auf mehreren nationalen und internationalen Konferenzen vorgestellt worden und rief überall positive Resonanz hervor. Die Zahl der intergenerationellen Schlüsselqualifikationsseminare wird in den kommenden vier Semestern sukzessive aufgestockt und auch das interkulturelle Mentoring soll ausgebaut werden. In einem nächsten Schritt sollen Kooperationspartner gewonnen werden um reine Fachveranstaltungen, z.B. aus der Geschichtswissenschaft oder Philosophie, an denen ohnehin zahlreiche Gasthörerinnen und Gasthörer teilnehmen in intergenerationelle Formate zu überführen. Für die Hochschuldidaktik am zlw bedeutet die Begleitung der intergenerationellen Seminare eine Erweiterung ihres Handlungs- und Forschungsfeldes. So sollen mittelfristig hochschuldidaktische Seminare für Lehrende konzipiert werden, die in intergenerationellen Seminaren lehren oder zukünftig lehren möchten.

Literaturverzeichnis:

Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen. S. 278-280.

Franz, J. u.a. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung, Bielefeld. S. 37-40.

Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungevaluation an Hochschulen mit einem beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Scriven, M. (1999): The nature of evaluation part i: relation to psychology. Practical Assessment, Research & Evaluation, 6(11). Verfügbar unter http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=11 [1.12.2003].

Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart (2014): IgeL*US* - Intergenerationelles Lernen an der Universität Stuttgart. [Online] Verfügbar unter: http://www.uni-stuttgart.de/zlw/lebenslangeslernen/intergen-lernen/ [11.12.2014]

■ **Dr. Edith Kröber,** Dipl.-Psych., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart, Personzentrierte Coach und Promotionscoach,
E-Mail: edith.kroeber@zlw.uni-stuttgart.de
■ **Lena Fliegl,** M.A., Leiterin der Schreibwerkstatt am Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart,
E-Mail: lena.fliegl@zlw.uni-stuttgart.de
■ **Daniel Francis,** M.A., Leiter des Studium Generale am Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart,
E-Mail: daniel.francis@zlw.uni-stuttgart.de
■ **Avni Qekaj,** M.A., Zentrum für Lehre und Weiterbildung, Universität Stuttgart, Hochschuldidaktische Weiterbildung und Coaching,
E-Mail: avni.qekaj@zlw.uni-stuttgart.de

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:
Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich

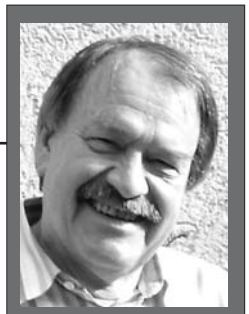
Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.
Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.
Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.
Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S., 19.50 Euro zzgl. Versandkosten

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

Reihe: „Qualität – Evaluation – Akkreditierung"

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Konfliktlösungen in Lernprozessen wissenschaftlicher Weiterbildung

Konflikte in Workshops der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Tabu? (Teil II)

Konflikte sind Alltag – auch in der Weiterbildung. Konstruktiver, deeskalierender Umgang mit ihnen ist erlernbar und spart Energie und Nerven. Dort, wo trotzdem Klartext geredet werden muss, weil allgemein gültige Grenzen deutlich überschritten sind, kann auch dies in allseits akzeptabler Form geschehen. Der Text schließt an den Teil I in P-OE 1+2/2014 an und gibt praktische Hilfestellung für den Alltag.

Einführung

Während Teil I dieses Artikels sich (neben ersten Ansätzen der Bewältigung) vor allem mit der Analyse von Konflikten beschäftigt hat (Arten, Herkunft/Ursachen, Erklärungsmöglichkeiten usw.), soll es im vorliegenden Teil II um den praktischen Umgang mit Konflikten gehen, die im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung auftreten können. Zur Erinnerung: Dort war als Zwischenbilanz formuliert worden: „Aus den Alltagsbeispielen und sonstigen Erscheinungsformen von Konflikten lassen sich als erste Gruppierung unschwer fünf Arten von Konflikten erkennen:

1. *in der Person selbst*
2. *in der Interaktion mit den Moderator/innen*
3. *in der Interaktion mit anderen Teilnehmer/innen*
4. *in den Inhalten*
5. *in den Rahmenbedingungen (incl. Zielen) liegende Konflikte.“*

Das schien für Zwecke der Analyse sinnvoll, und sie werden teilweise im nachfolgenden Text wieder aufgegriffen. In diesem Text wird jedoch die Perspektive der Moderatorin/des Moderators in der praktischen Arbeit eingenommen. Das bedeutet, nicht von Konflikttypen auszugehen (die in der Dynamik eines Workshops gar nicht so schnell sortierbar sind, weil Hintergründe noch nicht bekannt sind) sondern von ihrem zeitlichen Auftreten im Zuge einer Weiterbildungsveranstaltung her und mit dem Focus auf ihre Vermeidung bzw. den praktischen Umgang mit den Erscheinungen. Das setzt beim Erkennen erster Anzeichen ein und reicht von Möglichkeiten ihrer Begrenzung, nach Ausbruch offener Konflikte über den variablen Umgang mit ihnen bis nach Beendigung zur Nachbereitung und den praktischen Möglichkeiten künftiger Konfliktvermeidung.

Wie oft angemerkt wird, ist diese Textsorte nicht einfach zu bestimmen. Die tausend denkbaren Konflikte können nicht mit tausend fertigen Lösungskonzepten beantwortet werden. Deren Darstellung würde einen Text erzeugen, mit dem nicht umzugehen wäre. Auch die Wahrnehmung der verfügbaren Varianten und fallgenaue Auswahl würde Handeln im Konflikt viel zu schwerfällig machen, von Missgriffen bei der Wahl der Gegenmittel ganz abgesehen. Daher muss die Darstellung auf einer etwas abstrakteren Ebene verbleiben und mit Fallmustern bzw. handlungsleitenden Prinzipien arbeiten, von denen aus dann praktisches Handeln entwickelt werden kann. Die Kommunikationsebene ähnelt derjenigen in Beratungsgesprächen, beim Coaching und im mündlichen Erfahrungsaustausch. Wie dort auch, läuft die theoretische Ebene als Ableitungszusammenhang mit, ohne dass die einzelnen Schritte explizit in ihrer Ableitung gezeigt werden. Auch das wäre zu schwerfällig. Einige solche Ableitungen enthielt der erste Teil des Artikels.

Um die Fallmöglichkeiten überschaubar zu halten, werden sie nach ihrem zeitlichen Eintreten gruppiert. Bei einem lösungsorientierten Umgang mit Konflikten in Workshops der Weiterbildung unterscheidet der Verfasser zehn Varianten des Umgangs mit Konflikten, wie sie auf einer Zeitschiene im Verlauf eines Workshops auftreten können; sie stellen aber keine notwendig zu durchlaufenden Stadien dar:

1. Die Konfliktprophylaxe (Rollen- und Erwartungsklärung vorab),
2. Die Erwartungsabfrage, verbunden mit einem Einigungsangebot,
3. Die Erklärung von Gründen für Moderationsentscheidungen vor Eintritt (Ausbruch) eines Konfliktes (Kommunikation auf einer Meta-Ebene),
4. Die Rückmeldungen im Verlauf (Wassserstandsmeldungen),
5. Die Klärung sich ankündigender („drohender“) Konflikte auf einer Meta-Ebene,
5. Dem Umgang mit einem eingetretenen Konflikt auf der Ebene der Akteure,
6. Die Klärung bereits eingetretener Konflikte auf einer Meta-Ebene,
7. Dem Umgang mit (verdeckten) Konflikten, erst nachträglich offenbart in einem Feedback,

8. Der Nachbereitung eines Konfliktes (incl. Friedensangebot),
9. Umgang mit erst in der Schlussabfrage (schriftlichen Evaluation) offenbarten Konflikten,
10. Möglichkeiten künftiger Konfliktvermeidung.

In dieser Reihenfolge wird eine Auswahl von Handlungsmöglichkeiten nun behandelt. Zu erinnern ist dabei daran, dass Kontakte in der Weiterbildung meist so kurz sind, dass die üblichen Strategien des Konfliktmanagement und Management des Wandels nicht greifen, aber im Aufwand auch nicht nötig sind. Hier geht es um relativ spontane Aktions- und Reaktionsweisen, die gegenüber auftretenden Konflikten innerhalb der üblichen 2-Tage-Blockveranstaltungen angemessen sind. Der Block verdichtet die Interaktionen und beendet sie abrupt wieder. Die konflikthaften Prozesse können sich allerdings im Laufe des Programms aufbauen und sich über mehrere Workshops hinziehen.
Um an Teil 1 des Artikels anzuknüpfen, sei an eine dortige Passage erinnert: Weiterbildungen sind eingebunden in individuelle Entwicklungsprozesse, also Lernen. Lernen bedeutet Abschied zu nehmen von bisher für zutreffend und verlässlich gehaltenen Lösungskonzepten und -methoden – bedeutet also Veränderung. In anderer Begrifflichkeit bewegen wir uns in Wandlungsprozessen.
Die jeweiligen Konfliktanlässe – m.a.W. das was wir als erstes wahrnehmen – erfordern jeweils eine spezifische Argumentation bzw. ein spezifisches Verhalten. Die Sprache allerdings, die wir in konflikthaften Prozessen verwenden, folgt relativ situationsunabhängigen Regeln. Auf sie wird als Regeln der Konfliktmoderation Bezug genommen. Sich auch auf der Ebene konkreter Redewendungen zu kontrollieren, um zu deeskalieren und den Konflikt nicht unfreiwillig anzufachen, dazu bieten auch die Hinweise in Anlage 1 eine Hilfe.

1. Konfliktprophylaxe (u.a. Rollen- und Erwartungsklärung vorab)

Zwar gilt nach wie vor, dass Konflikte angesichts unterschiedlicher Interessen eine normale und daher fast unvermeidliche Folge des Umgangs miteinander sind (manchmal eine wichtige Klärungs- und Ventilfunktion haben, vgl. Teil I dieses Artikels), aber deren Ablauf bindet Energie und Zeit und setzt u.U. Aggressionen frei, die die weitere Zusammenarbeit belasten können. Daher ist Konfliktprophylaxe erstrebenswert. Damit ist die weiträumige, umsichtige Vermeidung potentieller Konfliktursachen gemeint, nicht Konfliktscheu oder Konfliktunterdrückung, die bereits erkennbare Konflikte nicht zulassen will. Dem steht im Konfliktfall der Satz der Gruppendynamikerin Ruth Cohn entgegen: „Störungen haben Vorrang!“
Häufige Konfliktursachen können schon im Vorfeld umgangen/ausgeschlossen – Konflikte damit vermieden werden. Solche Ursachen können mit Zielkonflikten und Motivationsdifferenzen zur Teilnahme zusammenhängen und enttäuschte Erwartungen sein. Diese Erwartungen gehen bei einer Gruppe meistens im Einzelfall auch noch weit auseinander (was die Wahrscheinlichkeit ihrer Nichteinlösung bei dem jeweiligen Mitglied der Gruppe erhöht). Diese Gefahr wächst bei steigender Heterogenität der Gruppe, weil die Bandbreite der Wünsche, der Erwartungen steigt. *Daraus folgt, dass die Vermeidung bzw. der Abbau von Heterogenität schon in der Zusammensetzung der Gruppe zu den Möglichkeiten einer gewissen Konfliktvorbeugung gehört.*
Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Bandbreite der Wünsche, der Erwartungen dadurch zu reduzieren, dass von vornherein, vor Auftreten irgendwelcher Irritationen, *klare Ankündigungen dessen erfolgen, was geplant ist und was nicht.* Ein solcher Ankündigungstext kann Ziele der Veranstaltung und Gestaltungselemente benennen. Das beeinflusst schon die Anmeldungen zur Weiterbildung und hilft, eine größere Homogenität der Erwartungen herbeizuführen.
Da solche Ankündigungen nicht immer mit der nötigen Sorgfalt verfasst oder gelesen werden, kann es trotzdem zu einer Erwartungsvielfalt kommen. Immer noch im Vorfeld des Seminars kann die Wahrscheinlichkeit von Konflikten durch ein Anschreiben an die Angemeldeten und die Übersendung des Programms reduziert werden. In dem Anschreiben können mutmaßliche Erwartungen benannt und kommentiert werden, ob und wie auf sie eingegangen werden kann (s.u.). Hier geht es um das mögliche Ausmaß ihrer Erfüllung – bei Anerkennung ihrer Berechtigung. Schon hier kann aber auch die Frage der Legitimität von Erwartungen aufgeworfen werden. Dort wird infrage gestellt, ob jede Erwartung, nur weil sie von den Teilnehmer/innen kommt, in diesem bevorstehenden Workshop auch erfüllt werden muss. Hier lohnt später eine genauere Überlegung.

Eine erste Lösungsmöglichkeit – zumindest eine Konfliktmilderung
Um die Wahrscheinlichkeit von Konflikten zu reduzieren, macht der Verfasser seine eigenen Erwartungen und seine Definition der Situation vor Beginn des ersten Workshops des Weiterbildungsprogramms anhand des nachfolgenden Textes deutlich, um ***als Konfliktprophylaxe*** von vornherein eine Rollenklärung herbei zu führen. Der Text geht den Teilnehmer/innen wenige Tage vor dem Workshop zu. Er lautet:
„**Wichtige Hinweise zum Workshop-Beginn**
Der nachfolgende Text wird zum Workshop-Beginn diskutiert; daran kann die Gruppe im Gespräch ihre Bedürfnisse klären.
1. Rollenvielfalt: In dem hier verfolgten Workshop-Konzept sind die Rollen des Moderators (von Teilnehmeraktivitäten), des Leiters (des Gesamtworkshops) und des Vortragenden/Auskunft-gebenden/Beraters („Resource Person“) untrennbar oder in schnellem Wechsel miteinander verknüpft. Das ist unvermeidlich. Es macht beispielsweise keinen Sinn, die Moderation einem unbeteiligten Dritten zu übertragen. Gelegentlich kommen Aufgaben eines Übungsleiters (Trainers) hinzu. Ich unterscheide diese verschiedenen Rollen, versuche sie aber zu vereinen und ihnen jeweils gerecht zu werden.
2. Schnelle Lösungen: Nicht selten besuchen Teilnehmer/innen die Workshops in einer gewissen Konsumhaltung, die sie sonst immer wieder bei ihren Studierenden beklagen, um sich – so ihr Wunsch – in einem straff geführten Kurs ein paar schnelle Lösungen (Rezepturen)

für Alltagsprobleme der Lehre abzuholen. Diese Erwartung verkennt das Ausmaß der Probleme und der erforderlichen Problemlösungen und kann so nicht erfüllt werden. Schnelle Lösungen gibt es nur für einen vergleichsweise kleinen Teil der Probleme. Außerdem sind die Methoden i.d.R. nicht universell anwendbar, sondern (fast) jede ist in ihrer Gültigkeit und Wirksamkeit an spezifische Situationsbedingungen geknüpft (s. unten Ziff. 4+5). Sie müssen erkannt werden (und dieses Erkennen, diese Situationsdiagnose muss geübt werden), um die richtige Methodenwahl und einen optimalen Transfer auf die konkrete Situation leisten zu können.

Oft aber liegen die Ursachen für Probleme tiefer (z.B. in der Schulsozialisation der Studierenden, Strukturen des Bildungssystems, der Studiengänge, des Stoffaufbaus usw.) und sind mit der richtigen Lehrmethode allein nicht zu lösen. Die häufig beklagte mangelnde Motivation der Studierenden ist i.d.R. nicht auf der Ebene von Methodenfragen der Lehre zu beheben (geschweige denn durch geschickteren Medieneinsatz), also *kein Problem des mangelnden „Unterhaltungswertes" einer Veranstaltung*, sondern es muß nach den dahinter liegenden Ursachen gefragt werden. Erst daraus lassen sich Lösungen entwickeln. Hier ist im Diskurs der Beteiligten an den Sichtweisen und persönlichen Einstellungen der Teilnehmer, bisherigen Fixierungen und Einseitigkeiten (z.B. übergroße Stofforientierung) u.ä. zu arbeiten. Es stellen sich auch Fragen an die eigene Identität als Wissenschaftler/in.

In dem Workshop geht es auch nicht nur um die Mitteilung (und Anhörung) von Fakten, von ein paar „Kniffen und Tricks" (angewandt auf Menschen?). Statt dessen steht die Verarbeitung von Fakten im Mittelpunkt, also z.B. der Vergleich der neuen Erkenntnisse mit eigenen Überzeugungen und die Verarbeitung der sich ergebenden Widersprüche mit bisher unumstrittenen „Wahrheiten". Damit wird es auch um Prozesse gehen: Prozesse des Meinungsaustausches, des Nachdenkens, skeptischen Nachfragens. Anders als die bloße Aneignung von Lehrmethoden (die auch wichtig ist!) in einer förmlichen Schulung erfordert die Selbstermittlung eigener Einstellungen zur Lehre und zu den Studierenden, benötigt die Arbeit an eigenen Einstellungen und Leitvorstellungen etwas mehr Zeit zur Reflexion, als nur das Abholen von Rezepturen.

Wenn wir einmal überlegen, *wieviele Jahre* wir gebraucht haben (und zur Verfügung hatten) um Forschen zu lernen, dann sollten wir nicht erwarten, in nur ein paar Tagen das Lehren zu lernen.

3. Zur Erwartung einer „straffen Führung": Wie in vielen anderen Bereichen der Weiterbildung auch, muß die Arbeit mit gestandenen Wissenschaftler/innen partnerschaftlichen Regeln folgen, um akzeptiert und erfolgreich zu sein. Wenn ein Seminar partnerschaftlich und teilnehmerzentriert angelegt ist, dann müssen die Teilnehmer Gelegenheit haben, ihre Interessen und Sichtweisen zur Sprache zu bringen. In welchem Umfang die Gruppe dies tut, ist für den Veranstalter nur teilweise vorhersehbar, da jede Gruppe anders reagiert. Jede Zeitplanung vorab kann daher nur ein grober Rahmen sein. Die Gruppe ist souverän im Umgang mit ihrer Zeit. Damit übernimmt jedes Gruppenmitglied Mitverantwortung für die Verwendung der Zeit, für die thematische Prioritätensetzung, Nicht-Ausdehnung von Pausen, Vermeidung der Überlänge von Beiträgen (bzw. von Simulationen), ist mitverantwortlich für die Abwendung hartnäckiger Nachfragen einzelner Teilnehmer zu Sonderfragen, die zu einem minutenlangen Dialog mit dem Veranstalter führen (obwohl der dies dauernd unterbinden will). Und umgekehrt: Ist es der Gruppe wichtig, über Thema X statt der vorgesehenen 15 Minuten eine dreiviertel Stunde zu sprechen, dann ist die Zeit vorbei und kann nicht für Thema Y erneut eingesetzt werden. Kürzungen und Umgewichtungen im Restprogramm sind damit implizit mitentschieden. Eine kollegial zusammengesetzte Gruppe kann nicht erwarten, daß nur eine Person – die des Moderators – Wächterin des Zeithaushalts ist. (Das ist einerseits zu bequem und andererseits als Rolle zu undankbar.)

Nicht nur der zeitliche, auch der thematische Verlauf eines solchen Workshops ist in einer gewollten offenen Struktur nur in Maßen zu steuern. Die Gruppe nimmt sich Exkurse nach ihrem Interesse, der Veranstalter gibt vertiefende Hinweise dort, wo die Gruppe ein bestimmtes Thema anspricht und u.U. nicht dort, wo das am grünen Tisch formulierte Programm es vorsah! Unter solchen Umständen eine Zeitleiste über 2 Tage einhalten zu wollen, ist nicht nur nicht möglich, sondern widerspricht auch dem partizipativen und teilnehmerorientierten Ansatz. Die Zeitleiste kann daher nur die Funktion eines Rahmens von Planungs- und Schätzwerten haben, nicht einer verbindlichen Vorgabe für den Ablauf. Andernfalls würde ein themen- und gruppenfremdes Schema zur formalen verbindlichen Leitlinie erhoben.

4. Situiertes Lernen: Oft fällt es Teilnehmer/innen schwer, abstrakte Sachverhalte auf ihre jeweilige eigene Anwendungssituation im Alltag der Lehre zu übertragen. Dies wird wesentlich erleichtert, wenn diese abstrakten Regeln, Verfahren, Vorgehensweisen usw. in Beispiele von praktischen Situationen rückversetzt werden (aus denen sie u.U. durch Abstraktion gewonnen worden waren oder als Illustration, wie sie sich im Alltag darstellen) oder aus solchen Situationen durch schrittweise Abstraktion gewonnen werden (induktive Theoriebildung). Solche Situationen bzw. Ereignisabläufe als Episoden zu schildern, erhöht den Praxisbezug, die Farbigkeit, lässt Darstellungen plastisch werden, erleichtert die Aneignung des entsprechenden Wissens und erhöht dessen Behalten in Kontexten durch „situiertes Lernen". Hier „gerät der Moderator nicht ins Erzählen" (wie andere vermuten, die auf solche Kontexte nicht angewiesen sind) sondern stellt mit voller Absicht genau solche Situationskontexte her.

5. Erfolgssituationen: In diesen Seminaren werden neben vielen anderen Aspekten ständig Problemlösungen vorgeführt und deren Anwendung empfohlen. Damit übernimmt der Moderator ein hohes Maß an Verantwortung für eine Verbesserung der Anwendungssituation. Diese Empfehlung bedarf der Legitimation. Daher schildert er (u.U. mehrere) Fälle, in denen dieses Konzept erfolgreich eingesetzt worden ist. Dem Moderator wurde daraufhin aber verschiedentlich unterstellt, er stilisiere sich in schwer zu glaubender Weise zu einem

Menschen mit ständigen Erfolgen. Der Vorwurf, „dies sei ja unglaubwürdig, der Moderator würde ja immer wieder Erfolgsgeschichten erzählen…" beinhaltet jedoch ein fundamentales Missverständnis: Selbstverständlich hat es bei Neuentwicklungen bzw. Erprobungen Misserfolge gegeben. Nicht erfolgreiche Methoden gibt es genug. Nur können sie nicht empfohlen werden; daher werden sie nur am Rande erwähnt. Empfohlen werden können von vornherein nur erfolgreiche Methoden und Verfahren. Und dass die Konzepte wieder in Anwendungsgeschichten eingebettet werden, führt zurück zum Punkt 4 „situiertes Lernen". Außerdem sind erfolgreiche Transferleistungen oft von der Einhaltung bzw. Herstellung geeigneter Randbedingungen abhängig, deren Nichtbeachtung zum Misserfolg führt. Daher fördert eine Sensibilisierung für Randbedingungen in komplexen Geschichten die Erfolgsaussichten des Transfers."

Im Rahmen der Konfliktprophylaxe gibt es weitere Möglichkeiten der Reduzierung von Heterogenität, wenn eine Summe unvereinbarer Erwartungen vermieden werden soll. Als Maßnahmen bieten sich an:

Lernvoraussetzungen zu bündeln
Hierbei werden entweder Teilnahmevoraussetzungen formuliert, die die potentiellen Beteiligten einander ähnlicher machen sollen. Es kann aber auch didaktisch reizvoll sein, ein unterschiedliches Maß an Erfahrung ode das Spektrum ihrer Herkunft, unterschiedliche Fächerzugehörigkeit u.ä. ganz bewusst zu kombinieren. Aber dann wird das Workshop-Konzept auch Phasen enthalten, gezielt damit umzugehen. Oder die Lernvoraussetzungen werden dadurch homogenisiert, dass Vorbereitungsmaterial verschickt wird, das vorher gelesen werden soll. Wenn es aber nicht oder nur teilweise gelingt, die Teilnehmer/innen zum Lesen zu veranlassen, kann gerade durch die unterschiedliche Kenntnisnahme des Materials neue Heterogenität induziert werden.

Bedürfnisse zu bündeln
Homogenität der Bedürfnisse kann immer durch ein differenziertes (Binnen-)Angebot im Workshop (z.B. Neigungsgruppen) oder generell ein Wahlangebot im Programm erhöht werden.

Defizite zu bündeln
Auch dies ist eine Möglichkeit der Homogenisierung. Das setzt irgendeine (auch Selbst-)Testsituation voraus, in der die Defizite erkannt werden.

Motivation zu steigern (Rahmen)
Hierbei können durch Impulse (z.B. verdeckte Ankündigungen/Absichtserklärungen) die Nutzenerwartungen an das Kommende gesteigert und in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Auch hierdurch setzt Homogenisierung ein.
Die Gründe für den Erfolg dieses Vorgehens lauten also: Transparenz, Rollenklärung, Klärung und Homogenisierung der Erwartungen, sodass die eigenen Interessen entdeckt und weiterentwickelt werden können. So kann eine Selbstselektion der Anmeldungen eingeleitet werden.

2. Erwartungsabfrage, verbunden mit einem Einigungsangebot

Häufigste Konfliktanlässe bzw. -ursachen:[1] Die trotz der vorstehenden Konfliktreduzierungsstrategien immer noch auftretende Vielfalt der Wünsche – genauso relevant wie die eigenen – und vor allem der unterschiedliche Stand der Teilnahme am hochschuldidaktischen Curriculum, was zahlreiche Rückgriffe und Wiederholungen erwarten lässt, bilden eine Konfliktquelle, weil – so jedenfalls der subjektive Eindruck – die eigenen Erwartungen weniger Aussicht auf Erfüllung haben.
Wenn ein Werkstattseminar beginnt, wie könnte eine Moderation aussehen, der es gelingt, (besser) auf die vielfältigen Erwartungen einzugehen? Alles beginnt mit einer ausreichenden Orientierung: Wie bereits erwähnt, liegt erstaunlich oft eine Unkenntnis des Programms und seiner Gliederung vor. Diesen Mangel schon vorausgesetzt, kann das Programm projiziert oder gebeten werden, sich das Programm als Papiervorlage heranzuziehen. Dann sollte direkt Bezug darauf genommen und der geplante Ablauf durchgesprochen werden. Trotz der Ankündigung der Absichten versucht eine flexible Planung und Moderation, dann noch möglichst weitgehend auf Wünsche und Erwartungen einzugehen. Das hat natürlich Grenzen.
Bei der Erwartungsabfrage kann die Integrierbarkeit vorhandener Wünsche geprüft, kann aus der Demonstration vorhandener, aber in Breite und Widersprüchlichkeit unvereinbarer Erwartungen heraus auch ein Lernprozess eingeleitet werden. Üblich ist es, zu Beginn eines Workshops zu einer (unterschiedlich zu gestaltenden) Vorstellungsrunde einzuladen, in der auch Erwartungen an den beginnenden Workshop geäußert werden sollen. Hier kann die Moderation verbal oder durch kurze Visualisierung die Bandbreite der Erwartungen sinnfällig machen und anschließend erklären, was von den curricularen Zielen und zeitlichen Möglichkeiten dieses Workshops her realistisch ist, zu erreichen. Dabei können unter Einbeziehung des vorab verschickten Programms nochmal die Ziele erläutert und möglichst alternative Einlösungs- und Integrationsmöglichkeiten der Wünsche erörtert werden. Ein Einigungsangebot an die Teilnehmenden sollte folgen, sodass ausdrücklich ein im Konsens gefundenes Ergebnis dann Basis des Vorgehens wird.

Legitime und illegitime Erwartungen: Wenn Erwartungen an die Anlage und den Verlauf von Seminaren zu Konflikten führen, dann muss zunächst nach der Legitimität der Erwartungen gefragt werden, bevor nach Lösungen gesucht wird. Denn nur legitime Wünsche und Erwartungen haben Anspruch auf Erfüllung. Als legitim sind alle Erwartungen einzustufen, die a) mit dem Curriculum und den Lehrzielen des Programms an dieser Stelle übereinstimmen (es sei denn, es wäre Zeit für eine Generalkritik am Curriculum) und b) einer Verbesserung

[1] Bei diesen unmittelbar im Handlungsablauf stehenden Reaktionen ist ein Unterscheidung zwischen Anlass und Ursache ohne Belang. Das interessiert erst bei einer nachträglichen Aufarbeitung.

der individuellen Lernbedingungen dienen. Ihre Grenzen finden sie in den existierenden Rahmenbedingungen und den legitimen Wünschen der anderen. Zwischen diesen legitimen und womöglich trotzdem konfligierenden Erwartungen muss die Moderation dann ebenso navigieren wie mit illegitimen Erwartungen umgehen, deren Erfüllung eingefordert wird und dadurch Konflikte auslöst.
Soweit Interessen also zu respektieren sind, geht es nicht darum, wer Recht hat, sondern beide Seiten sind zu respektieren und zu einem für alle Seiten akzeptablen Kompromiss zu führen. In einer Moderation mit diesem Ziel wartet allerdings schon der nächste Konflikt: Die Ungeduld der anderen im Seminar, die sich nicht zu den Konfliktparteien zählen und die Zeit nicht zugestehen wollen, die zur Konfliktbeilegung notwendig ist. Dann ist hier wieder ein Gespräch auf der Metaebene fällig, um zu verdeutlichen, dass es wichtig ist, die Konfliktparteien an Bord zu holen, motivational nicht aus dem Seminar herausfallen zu lassen und mit dem weiteren Weg zu versöhnen.
Aushandlungsprozesse: Konflikte sind oft schon vorhersehbar, und ein probates Mittel, sie zu reduzieren, sind schon eingangs oder im Verlauf des Workshops eingesetzte Feedback-Methoden, um unterschiedliche Erwartungen sichtbar zu machen, um Kompromisse auszuhandeln und das weitere Vorgehen gemeinsam zu vereinbaren – und das nicht nur zwischen den Erwartungen der Teilnehmer/innen, sondern unter Einschluss der Erwartungen der Moderation (die zumindest z.T. als Lehrziele dem Curriculum verantwortlich sind). Denn nicht nur die Teilnehmer/innen haben Erwartungen an die Moderation. Es gibt auch institutionelle Erwartungen in umgekehrter Richtung an das Verhalten der Teilnehmer/-innen, an den Workshop und seinen Verlauf. Wenn die Erwartungen deutlich auseinander gehen, ist ein Konflikt schon vorprogrammiert. Da hilft wechselseitige Rollenklärung, sodass es zu Vereinbarungen kommen kann. Wie jedoch auch dargestellt, können manche Erwartungen nicht vorab erkannt werden oder wollen von Teilnehmenden nicht geäußert werden. Dann hilft, bestimmte eigene Sichtweisen der Moderationsseite als Impuls vorab zu formulieren und damit eine Diskussion herauszufordern. Auf ihre Selbständigkeit bedachte Teilnehmer/innen schätzen es, in dieser Weise in die endgültige Entscheidung über die Gestaltung ihrer Weiterbildung einbezogen zu werden. Das erhöht ihre Identifikation mit dem Ablauf und damit ihre Motivation.

3. Erklärung von Gründen für Moderationsentscheidungen vor Eintritt (Ausbruch) eines Konfliktes (Kommunikation auf einer Meta-Ebene)

Häufigste Konfliktanlässe bzw. -ursachen: In manchen Fällen baut sich allmählich ein steigendes Unverständnis am bzw. Dissenz mit dem Verlauf des Workshops auf. Solche Personen hatten – trotz Vorabinformationen, die z.T. nicht gelesen bzw. anders gedeutet wurden – ganz andere Vorstellungen mitgebracht. Oder es gibt heftige, mitgebrachte Aversionen gegen Gruppenarbeit, gegen Video-Einsatz o.ä. Oder Teilnehmer/innen geben dem Workshop – gewollt oder ungewollt – durch ihre Interventionen immer wieder eine andere Richtung; um sie zu integrieren, geht die Moderation immer wieder auf deren Fragen bzw. Diskussionsbeiträge ein, was zunehmend unzufriedene Reaktionen bei anderen Beteiligten auslöst. Entweder schon vorab aus Vorsicht oder insbesondere dann, wenn bei einzelnen Personen mimisch oder durch Nebenbemerkungen Unzufriedenheit/Unverständnis mit Details des Verlaufs deutlich wird, sollten Gründe des Vorgehens auf einer Meta-Ebene der Überlegungen (z.B. Ziel- und Zeitebene) erläutert werden. Das hat dann noch nicht den Charakter von Rechtfertigung, sondern von Werben um Verständnis für das Konzept. Entweder der Zufriedenheitsgrad wird dadurch steigen, oder es ist Gelegenheit, über diesen (geplanten) Verlauf zu sprechen, alternative Vorschläge anzuhören und einen neuen Konsens herzustellen. Zufriedenheit geht dann nicht nur vom Ergebnis aus, sondern auch vom Verfahren, das den Teilnehmer/innen Mitsprache verschafft hat. Damit wurde demonstriert, dass es auch deren Veranstaltung ist und sie als Teilnehmer/innen Einflussmöglichkeiten haben, also Ernst genommen werden. Ein solches Vorgehen verspricht Erfolg.

4. Rückmeldungen im Verlauf („Wasserstandsmeldungen")

Verdichtet sich der Eindruck, dass bei einem Mitglied oder allgemeinUnzufriedenheit mit dem Verlauf zunimmt, sollte ein kurzes Zwischenfeedback eingeschoben werden. An Methoden bieten sich an:
a) Graffitti mit Impulssätzen (z.B. als Eröffnung des zweiten Tages),
b) ein Blitzlicht.

Bei dieser Art Graffitti werden vor Beginn des Workshop-Tages Wandzeitungen aufgehängt, die je mit einem Impulssatz als Überschrift versehen werden: „Ich freue mich darauf, heute ...", „Hoffentlich werden wir heute nicht ...", „Ich wünsche mir, dass wir heute mehr/weniger ...", so und ähnlich können die Impulse lauten.
Die eintreffenden Teilnehmer/innen erhalten Filzstifte und werden gebeten, Ihre Kommentare anhand der Impulssätze auf der Wandzeitung zu notieren. Es entsteht meist ein Stau, weil die Antworten mit Nachdenken über eigene Eindrücke und Wünsche verbunden sind, sodass die Beteiligten darüber miteinander kurz ins Gespräch kommen. Die investierte Zeit lohnt sich, weil Stimmung und Wünsche erfasst und der Zusammenhalt der Gruppe gestärkt wird.
Bei einem Blitzlicht (z.B. abschließend am Ende des ersten Workshop-Tages) werden die Teilnehmer/innen eingeladen, in einer Ich-Botschaft zu formulieren, wie es ihnen geht und was sie sich im weiteren Verlauf wünschen. Auf diese Weise kann das Ausmaß an Zustimmung zum Verlauf bzw. das Ausmaß eines Dissenses zum Vorschein kommen. Außerdem können gute Ideen zur Fortsetzung in den weitern Verlauf eingeplant und – wie bei den vorstehenden Graffitti – kann der Workshop

nahe an den Wünschen der Beteiligten entlang geführt werden. Gleichzeitig wird den Beteiligten anhand der geäußerten Spanne an Wünschen wieder klar, wie schwer es ist, diese Spanne zu berücksichtigen. Eigene Wünsche werden daraufhin häufig relativiert und der Moderation nachsichtiger begegnet. Ganz nebenbei handelt es sich bei diesem Vorgehen um den Einsatz aktivierender Methoden, der im Wege des Erfahrungslernens nebenbei demonstriert werden kann.

5. Auf einer Meta-Ebene: Klärung sich ankündigender Konflikte („drohend", aber noch nicht eingetreten)

Häufigste Konfliktanlässe bzw. -ursachen: Im Teil I des Artikels hieß es: „Abweichungen vom erwarteten Verlauf werden fast nie den unmittelbar verursachenden Teilnehmer/innen, sondern i.d.R. der Moderation angelastet. *Daher sollten zu Seminarbeginn auch einige Regeln für den Verlauf und das Verhalten der Seminarteilnehmer/innen vereinbart werden.* Dann ist es legitim, von der moderierenden Person die Einforderung der Verlaufsregeln zu erwarten.
Bei deutlich differenten Rollenerwartungen aus dem Teilnahmekreis einerseits und Selbstverständnissen der moderierenden Person andererseits können ebenfalls Spannungen auftreten. Abhilfe verspricht vor allem, die Differenzen anzusprechen und zu versuchen, eine gemeinsame Linie zu finden."
Selbst wenn ein Konflikt schon eingetreten ist, gibt es im Sinne der Ziele mehr oder weniger geschickte Formen des nun folgenden Vorgehens. Entweder es gelingt, den Konflikt auf einer analytischen Ebene zu halten. Appell: „Es nützt ja nichts, sich jetzt gegenseitig Vorwürfe zu machen; suchen wir mal lieber nach den eigentlichen Ursachen und versuchen die abzustellen!"
Aber es gibt auch ganz andere Konfliktlagen. Anhand von Vorschlägen bzw. Fällen, die die Teilnehmer/innen für eine Simulation, eine kollegiale Fallberatung, eine Überarbeitung in einer Kleingruppe o.ä. mitgebracht haben, ist schon deutlich geworden, dass sie z.T. gegenüber dem Lehrstoff völlig konträre Vorstellungen vertreten werden. Wenn es sich um gravierende Abweichungen handelt, die nicht unter „Pluralität der Lehrstile" weiter laufen können, weil sie dem Stand der Lehr-/Lern- und Motivationsforschung oder der Grundidee und Zielen von Seminaren (z.B. durch extrem dozentenzentrierte Anlage der Sitzung bzw. des Semesters) widersprechen, so können die zugrundeliegenden Regeln vor der Gruppenphase allgemein in Erinnerung gerufen werden, ohne dass der konkrete Fall schon Thema bzw. Gegenstand seminaröffentlicher Beratung geworden wäre. In der nachfolgenden Gruppenarbeit kann dann flexibler damit umgegangen und entsprechend angepasst werden. So muss dem mitgebrachten Entwurf nicht explizit widersprochen werden. Ein Vorführ-Effekt tritt nicht ein. Schwieriger wird es, wenn die betreffende Person auf ihrem Ansatz besteht, die Veranstaltung „nicht aus der Hand geben will", Kontrollverlust fürchtet und weniger am Lernerfolg der Studierenden, als daran interessiert ist, möglichst sicher und elegant über die Zeit zu kommen. Dann ist – um den Eindruck von Beliebigkeit des Vorgehens nicht aufkommen zu lassen – eine Konfrontation mit den entgegen stehenden Anforderungen an zeitgemäße Lehre kaum zu vermeiden. Aber auch das kann diplomatisch begonnen werden, etwa mit der Aufforderung, zunächst die eigenen, dem Entwurf zugrunde liegenden Überlegungen vorzutragen. Oft zeigt sich, dass darüber und über die Abwägung von Zielen und Effekten dann ins Gespräch zu kommen ist.
Zeigen sich andere Zeichen steigender Unzufriedenheit, ohne dass schon ein Konflikt ausgebrochen ist, können diese Zeichen auch offensiv angesprochen, aus dem fachlichen Thema „ausgestiegen" und das ganze als Störung bearbeitet werden. „Mir scheint, hier gibt es steigende Unzufriedenheit. Wir können mal schauen, welche Ursachen das hat und ob wir das gemeinsam abstellen können." Das Gespräch sollte möglichst ruhig geführt werden mit dem erklärten Ziel, eine Arbeitsbasis im Konsens zu sichern. Wenn die Zeichen heranziehenden Sturms nicht zu spät erkannt worden sind und der Konflikt sich jetzt nicht Bahn bricht, ist meist eine Einigung, Klärung von möglichen Missverständnissen usw. möglich. Dann kann wieder auf die fachliche Ebene zurück gekehrt werden. Hier gelten die üblichen Regeln der Konfliktmoderation (s.u.). Die Varianten des Vorgehens versprechen Erfolg, weil der Eindruck vermieden wird, hier seien die Beteiligten in eine unverrückbare Abfolge geraten, die ihren Interessen eher widersprechen, an der sie aber nichts ändern könnten. Die Empörung darüber wird abgefangen und kommt nicht zum Ausbruch.

6. Umgang mit einem eingetretenen Konflikt

Häufigste Konfliktanlässe bzw. -ursachen: Konflikte brechen meist hervor, wenn sich Kritik, Unzufriedenheit mit dem offensichtlich zu erwartenden Ergebnis, dem Umgang mit Zeit usw. aufgestaut hat und die Geduld am Ende ist. Dann soll eine Wende zum Besseren herbeigeführt oder einfach dieser „unerträglich gewordene" Zustand beendet werden. Solche Konflikte können sich an der Art des Vorgehens festmachen. Die einen genießen z.B. eine Lernsituation, in der sie Gelegenheit haben, selbst reflektierend sich bestimmter Implikationen der behandelten Handlungsmöglichkeiten bewusst zu werden (meist gepaart mit dem Lerntyp des holistischen Lernens), während andere das für Zeitverschwendung halten und erwarten, dass von Seiten der Moderation ein knapper, stringenter Vortrag mit einem Überblick über die Handlungsmöglichkeiten gehalten wird (oft verbunden mit einem Typ des seriellen Lernens). Beim zweiten Vorgehen wird zwar Zeit bei der Stoffpräsentation gespart, aber wurden erhebliche Einbußen bei den Gedächtnisleistungen durch mangelnde Verarbeitung des neuen Stoffes hingenommen. Auch ist die Gesamtrechnung nicht stimmig, weil der Stoff dann mit neuem Zeitaufwand bei anderer Gelegenheit (meist alleine, ohne Rückfragemöglichkeit) gelernt werden muss. Das zu rekonstruieren und bewusst zu machen, ist dann Teil der Aufarbeitung des Konfliktes.

Wenn jemand streitig an einem Verlaufspunkt des Workshops reagiert, ist am besten erst einmal der genaue Konfliktgegenstand zu fixieren und vorher kein Beitrag auf der streitigen Sachebene zuzulassen. Dies trägt die ModeratorIn als erste Etappe vor und signalisiert, dass der vorgebrachte Einwand wichtig sei und die Störung beseitigt werden müsse. Die Suche, den Konfliktpunkt zu fixieren, findet aber auf der Metaebene statt und trägt schon dazu bei, die Emotion etwas abzukühlen. Zwei Ergebnisse sind zu erwarten: Im besten Fall wird schon in der Eröffnung der Kritik, Attacke o.ä. deutlich markiert, dass nicht die Person, sondern die Sache gemeint ist. Aber im Regelfall wird genau das vermengt und der Angriff erst einmal auf die Person gerichtet.
Ein erster Schritt der Klärung besteht darin, festzustellen, ob es sich um ein Missverständnis handelt oder nicht. A) Das einfachste Ergebnis: Der Anlass erweist sich als Missverständnis, Irrtum o.ä.. Gelegentlich war auch nur oberflächlich zugehört worden, sodass es passieren kann, dass eine Person schon für eine Position haftbar gemacht wird, die sie nur referiert hat, ohne selbst dahinter zu stehen. Bei dieser Gruppe von Ergebnissen müsste sich – je nach Heftigkeit der Kritik – für die unberechtigte Kritik entschuldigt werden. Oder B) Der Anlass hat sich tatsächlich zugetragen. Er kann nun zwischen TeilnehmerIn und ModeratorIn liegen oder sich zwischen den Teilnehmer/innen abgespielt haben. Im letzteren Fall fällt der ModeratorIn relativ leicht, als unbeteiligte Dritte zu vermitteln. Je nach Anlass ist die Trennung von Person und Sache dann zwar relativ schnell herbeigeführt. Aber häufig sind Fakten und deren Interpretation miteinander verquickt. Danach sind wieder zwei Fälle zu unterscheiden:
a) Den persönlichen Konflikt: Es geht um das Verhalten oder um Worte einer Person, die als verletzend empfunden wurden. Konfliktpotential enthält allein schon die Rekonstruktion des Vorgefallenen – ob etwas gesagt wurde, wie es gesagt wurde, wie es gemeint war und ob das tatsächlich so negativ war, wie es ankam... Das kann eine unendliche Geschichte werden, die jeden Workshop sprengt. So ein persönlicher Konflikt sollte nicht im Plenum ausgetragen werden; häufige Reaktion auch anderer Teilnehmer/innen: „Was haben wir mit ihrem Privatkrieg zu tun, sollen die das doch untereinander abmachen, wir wollen in unserer Weiterbildung fortfahren". Daher ist sofort nach der Diagnose, dass es sich um einen persönlichen Konflikt handelt, zu bitten, das Gespräch in einer Pause oder am Ende des Tages fortzuführen. Auch darüber sollte mit dem Plenum Einigkeit hergestellt werden.
Geht es tatsächlich um die Person des Moderators/der Moderatorin, dann sollte sie kurzfristig entscheiden, ob die Gesprächsmoderation abgegeben werden sollte – aber nur in Hände, von denen zu erwarten ist, dass sie eine solche Gesprächssituation zu moderieren imstande sind. Auch ein solcher Konflikt sollte das Plenum nicht von den eigentlich intendierten Themen abbringen, aber es sollte auch nicht der Eindruck entstehen, hier solle durch Verschiebung etwas vertuscht werden.
b) Den Sachkonflikt: Wenn der Anlass des Konflikts fixiert ist, und klar geworden ist, dass es offensichtlich nicht um das Verhalten oder um Worte einer Person geht, kann das Gespräch aus der persönlichen Ebene möglichst schnell auf die Ebene der evtl. streitigen Ziele und Verläufe gehoben werden. Dadurch wird es versachlicht und es ist möglich, zu appellieren, die eigentlich kontroversen Punkte zu diskutieren. Dabei kann an einigen Punkten auch unvermutete Übereinstimmung festgestellt werden, sodass der Konflikt auf seinen Kern reduzieren werden kann. Das dabei festgestellte Ausmaß des Konsenses sollte als Erfolg festgehalten werden.
Wenn der Appell fruchtet, kann gemeinsam über die Konfliktursachen (enttäuschte Erwartungen, Widerstände gegen evtl. erforderliche Verhaltensänderungen usw.) gesprochen werden, um Konsens darüber zu erzielen, wie die Ziele (oder welche daraus) wieder angegangen werden können. Dabei sollte unbedingt vermieden werden, sich wegen eines konkreten Verhaltens Vorwürfe zu machen. Sie erhöhen die Handlungsfähigkeit keiner Seite. Eine sachliche Bewertung kann allerdings am Ende stehen. Wenn die Moderatorin/der Moderator selbst Zielscheibe der Vorwürfe sein sollte, muss überlegt werden, *ob die Vorwürfe tatsächlich der Person für ihr Verhalten oder den Inhalten ihrer Argumentation gelten,* die z.B. in ihrer Richtigkeit/Verbindlichkeit bezweifelt werden. Im letzteren Fall kann ein anschließender Faktencheck, die Übersendung zusätzlichen Materials o.ä. vereinbart und das weitere Gespräch darüber zunächst ausgesetzt werden. Wenn dann auch formale Einigkeit erzielt ist, dass die Bewertung Ansichtssache sei/auf die Perspektive ankomme, dann können auch die Regeln der Konfliktmoderation einsetzen.
c) Der Fall der Gegenkritik – die Attacke sei völlig unangemessen und ihrerseits verletzend gewesen – sollte schnell in eine ruhige Bewertung einmünden, diplomatisch formuliert, aber doch verständlich.

Die hier geschilderten Abläufe haben schon gezeigt: Ein bereits eingetretener Konflikt erfordert für Konfliktlösungen ein besonnenes Konfliktmanagement, das nicht nur kämpferisch die eigene Sicht vertritt, sondern auch Selbstkritik umfasst und die Bereitschaft zu versuchen, sich in die Perspektive der anderen hineinzuversetzen. Zwei bekannte Zitate illustrieren das prägnant:
„Wenn es ein Geheimnis des Erfolgs gibt, so ist es das, den Standpunkt des anderen zu verstehen und die Dinge mit seinen Augen zu sehen." (Henry Ford)
Und als überraschendes Bild: „Ein Finger zeigt auf andere, drei auf Sie zurück." (Chinesische Weisheit)
In Teil I war auf Konfliktursachen besondere Aufmerksamkeit verwandt worden. Dort war argumentiert worden a) Weiterbildung erzielt nur dann nachhaltige Wirkungen, wenn die Ebene der Einstellungen und Haltungen erreicht wird und dort Änderungen stattfinden; b) Gegen solche Veränderungen (Wandel) wird sich u.U. gesperrt; diese innere Konfliktsituation führt dazu, folgerichtig die inhaltliche Argumentation, die zu dieser Situation geführt hat, anzuzweifeln oder sogar in Abrede zu stellen, um sich von der inhaltlichen Änderungserwartung zu befreien. Da die Moderator/innen die Inhalte (neben Literatur) eingebracht haben, können sich schwierige Konstellationen ergeben. Mit den Inhalten

wird dann auch die Fachautorität der Moderation angezweifelt. Hier ist dann das gleiche zu raten wie vorher: Sich auf keine Sachdiskussion einzulassen, sondern auf den anschließenden Faktencheck zu verweisen.
Konflikte können sich in unterschiedlichem Verhalten zeigen: Rückzug (keine Beteiligung), Störungen durch sicht- und hörbare Nebenbeschäftigungen (z.B. Dialog mit dem Smartphone), verbale Angriffe auf andere Teilnehmer/innen oder auf die Moderation. Nicht auf alles muss eingegangen werden obwohl auch die Möglichkeit besteht, dass Nichtbeachtung zu einer Verstärkung der Störungen führt.
Als Gegenmittel für Desinteresse und Störungen stehen zur Verfügung:

- Einsicht/Zustimmung/Verständnis für das wecken, was hier geschieht (Sinn und Ziele klären),
- Schwierigkeitsgrad der Weiterbildung allen Gruppenmitgliedern angemessen neu justieren: Angebote differenzieren nach Voraussetzungen (anspruchsvoller, weniger anspruchsvoll gestalten; an seriellen und holistischen Lernern ausrichten, also „Binnendifferenzierung" praktizieren),
- Betroffenheit herstellen (Nutzenerwartungen wecken bzw. Nutzen bewusst machen),
- ermutigen: „leichter als gedacht", „das schaffst Du bestimmt",
- aktive Rollen im Ablauf auf „Störer" übertragen („konstruktive Aufmerksamkeit sichern") durch Mitwirkung der Hauptakteure (Störer),
- viel weniger selbst vortragen; statt dessen Teilnehmer/innen viele Dinge selbst erarbeiten lassen.

Liegt ein Konflikt bereits vor, ist das Gespräch erfolgversprechend nach bestimmten Regeln zu führen, die sich in langer Erfahrung gebildet haben. Sie ähneln sich daher untereinander stark. Dazu gibt es z.B. zehn Regeln für die Konflikt-Moderation:

1. Versuchen Sie sich in die Lage der anderen zu versetzen.
2. Gehen Sie offen und aufgeschlossen auf andere zu.
3. Beachten Sie, dass alle gemeinsam an dieser Aufgabe arbeiten.
4. Bedenken Sie, dass Konflikte nur zur Zufriedenheit aller Betroffenen konstruktiv gelöst werden können.
5. Schieben Sie die Schuld an Konflikten niemandem zu, und suchen Sie keine „Sündenböcke".
6. Interpretieren Sie Aussagen nicht, sondern fragen Sie konkret bei den Konfliktpartnern nach.
7. Schlichten Sie Konflikte so, dass es keine Verlierer gibt.
8. Unterdrücken Sie Emotionen nicht, sondern lassen Sie diese zu; Sie häufen sonst zusätzliches Konflikt-Potential an.
9. Hören Sie immer aufmerksam zu, und geben Sie auch ein Feedback.
10. Akzeptieren Sie einen Konflikt als natürlichen Bestandteil der Zusammenarbeit mit anderen.

Für offene Konflikte gibt es weitere Verhaltensregeln:

Positives Kommunikationsverhalten des Senders

- Aussagen klar, einfach und verständlich formulieren,
- Dinge auch aus der Sicht des Gesprächspartners betrachten,
- Interesse für die Probleme des anderen signalisieren,
- Aufgeschlossenheit gegenüber dem Partner,
- Ich-Botschaften vermitteln,
- Reaktionen des anderen wahrnehmen,
- Offene und stimmige Körpersprache,
- Gefühle nicht unterdrücken. (Brommer 1994, S. 84)

Positives Kommunikationsverhalten des Empfängers

- Aufmerksam und ungeteilt zuhören,
- Gesprächspartner nicht unterbrechen,
- Aufmerksamkeit und Interesse signalisieren,
- Positive Einstellung gegenüber dem Partner erkennen lassen,
- Bei eventuellen Unklarheiten rückfragen,
- keine vorschnellen Interpretationen,
- Objektives Feedback geben,
- Auf gleicher Gesprächsebene antworten,
- Gefühle ausdrücken. (Brommer 1994, S. 85)

Grundsätzliche Anforderungen an konstruktive Konfliktlösungen

In Weiterbildungsveranstaltungen kann die Situation evtl. komplexer (oder je nach Blickwinkel auch einfacher) sein, als in Alltagskonflikten des Zusammenlebens, weil a) das Vorgehen in der Weiterbildung zwar nicht selten auf eine Provokation gewohnter Denk- und Einstellungsroutinen oder (milder) auf Reflexionsschleifen angelegt ist, aber b) wenn das Vorgehen professionell erfolgt, gar nicht mit persönlichem Verschulden geschieht, sondern auf dem Stand der (z.B. Lehr-/Lern-) Forschung erfolgt, also deren Positionen referiert. Da raus lässt sich als Schluss ziehen:
Die Moderatorin/der Moderator einer Veranstaltung der Weiterbildung sollte sich nicht zur Konfliktpartei machen lassen. Da sie aber die Positionen einbringt und vertritt, an denen sich Konflikte entzünden, gilt der alte Satz: Der Überbringer schlechter Nachrichten wird geköpft. Möglichst schnell sollte daher die wissenschaftliche Grundlage der Argumentation deutlich gemacht und klar gestellt werden, dass die Person ein Problem mit dem Stand der Forschung und damit mit einer widerstrebenden Überzeugung in ihr selbst hat – nicht mit demjenigen, der den Stand der Forschung vertritt.

7. Klärung eingetretener Konflikte auf einer Meta-Ebene

Häufigste Konfliktanlässe bzw. -ursachen: Ein frisch ausgebrochener Konflikt ist häufig von zahlreichen (oft emotionalen) Sätzen begleitet, unter denen der eigentliche Dissenz/Protest erst einmal isoliert werden muss. Wie schon erwähnt, führt diese Situation des „darüber redens" bereits weg vom Konflikt auf eine Meta-Ebene.
a) Das einfachste Ergebnis: Der Anlass erweist sich als Missverständnis, Irrtum o.ä.; dann kann auf einer Meta-Ebene mit der Analyse des Hergangs und der Hintergründe begonnen werden.
b) Handelt es sich um einen Dissens in der Sache, ist wieder zu unterscheiden, ob „die Sache" zu unserer Berufsrolle gehört (Entscheidungen z.B. der Institution, der wir angehören, die ich zu vertreten habe – etwa einen

Mehrheitsbeschluss – unabhängig davon, ob ich auch persönlich damit übereinstimme) oder tatsächlich auch meine persönliche Meinung spiegelt. Im letzteren Fall kommt eine Meta-Ebene als Entschärfung der Situation weniger in Frage. Im ersten Fall, bei der Wahrnehmung der Berufsrolle durchaus: Hier kann sich anbieten, eine ganz besondere Strategie anzuwenden: *Die Interpretation der eigenen Rolle als Mittler/in:* Wenn eine Person angegriffen wird, erklärt sie der Angreifer in dem Moment zum Konfliktgegner. Sie sollte sich selbst aber als Konfliktpartei „aus der Schusslinie" nehmen. Statt dessen sollte sie zu moderieren, interpretieren, ja helfen versuchen. Das ist nur begrenzt möglich, wenn eine von Moderatorinnen/Moderatoren selbst frei getroffene Entscheidung angegriffen wird. Aber wo immer dieser Entscheidung Vorentscheidungen von anderer Seite, eingeengte Rahmenbedingungen, auszuführende Vorschriften oder Verfahrensrituale zugrunde liegen, die die eigene Entscheidung beeinflusst oder gar vorbestimmt haben, kann diese Strategie gewählt werden. Dann gilt: Die andere Konfliktpartei hat ein Problem. *Nicht wir* haben ein Problem *miteinander*, sondern erst einmal *allein sie*.
Aber nicht mit uns als Person, sondern mit der Institution und ihren Regeln, die wir repräsentieren. Wir sind nicht Konfliktgegner, sondern wir interpretieren die Konfliktursache, die Aktion oder Reaktion der Institution „Hochschule" und sind vielleicht Makler in dem Konflikt, moderieren seinen Verlauf.
Das beginnt damit, dass wir echtes Verständnis dafür aufbringen, dass man mit den rationalen oder auch irrationalen Verfahrensweisen der Institution „Hochschule" in Konflikt geraten kann. Bei wirklich irrationalen Verfahren (die wir selbst nicht gut heißen) können wir uns auch ein Stück weit auf die Seite der Konfliktpartei stellen und – wo möglich – Hilfe anbieten, diese Irrationalität einzudämmen.
Dann können wir vielleicht mit dem Gesprächspartner (ursprünglich Kontrahenten) die Konfliktursachen, auch die Interessenkonstellation zu analysieren beginnen. Wir können die Gründe erläutern, die die andere Seite (die Institution Hochschule) für ihre Verfahren bzw. Einzelentscheidung hat und deren Legitimation interpretieren. Auch können wir das weitere Vorgehen vorschlagen, evtl. schon einen Kompromiß, eine Einigung auf irgendeiner Linie zu formulieren versuchen, aber erst, wenn sich die Wogen etwas beruhigt haben und vielleicht sogar ein Stück Verständnis für die andere Seite gewachsen ist. Im übrigen sollte den üblichen Regeln der Konfliktregelung gefolgt werden. (Webler 2005)
Wird über einen Konfliktverlauf von einer beobachtenden Perspektive her gesprochen, gelten für das Gespräch die allgemeinen Empfehlungen: Aktives Zuhören, zeigen, dass selbstverständlich auch die andere Seite legitime Interessen hat und Interesse am anderen zeigen, Klima entspannendes Fragen.

8. Nachbereitung eines Konfliktes (incl. Friedensangebot)

Selten ist im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung genug Zeit, um sich in Pausen, am Rande oder nach den Veranstaltungstagen bewusst zusammen zu setzen, um einen gerade beigelegten (oder einen während des Workshops nur vertagten) Konflikt nachzubereiten und „dauerhaften Frieden zu schließen". Aber immer dann, wenn im Alltag an der Hochschule, in Gremien oder im weiteren Programm mit Wiederbegegnungen zu rechnen ist, lohnt ein (vielleicht vorläufig) abschließendes Gespräch. Es lohnt, weil solche Gespräche das Kooperationsklima dauerhaft verbessern können; zum einen hat die betreffende Person zu Recht das Gefühl, mit ihren Problemen Ernst genommen zu werden (und vielleicht auch das gute Gefühl, zur Verbesserung des Workshops beigetragen zu haben). Und zum anderen haben viele Kolleg/innen ein Harmoniebedürfnis und fühlen sich wesentlich wohler, wenn Probleme „aus der Welt geräumt" worden sind.

9. Umgang mit (verdeckten) Konflikten (erst nachträglich offenbart in einem Feedback)

Häufigste Konfliktanlässe bzw. -ursachen: In abschließenden mündlichen Feedback-Runden oder den sogenannten Feedback-Bögen (die statt dessen meist Evaluationsbögen zur Bewertung des Workshops sind, mindestens gleichzeitig auch für Verwaltungszwecke) werden immer wieder Wünsche an den Workshop und enttäuschte Bemerkungen über in seinem Verlauf vermisste Details geäußert. Das meiste hätte berücksichtigt werden können, wenn die Person das rechtzeitig geäußert hätte. Oder die Unmöglichkeit, darauf einzugehen, hätte erklärt werden können (weil das z.B. Gegenstand des nächsten Workshops im Curriculum ist). Das hätte innere Unzufriedenheit bei der betreffenden Person vielleicht eingedämmt und sie den Workshop insgesamt positiver erleben lassen. Beim Lesen bleibt dann meist Bedauern zurück und Nachdenken darüber, wie solche Personen künftig ermutigt werden können, sich früher zu äußern.
Manchmal kommt es vor, dass ein Teilnehmer den Moderator/die Moderatorin am Ende des Tages „ganz schonend beiseite nimmt und ihm ein feedback geben will." Das ist mit Vorsicht zu behandeln. Wenn der Moderator/die Moderatorin begreift, dass diese Person Dinge missverstanden hat oder missdeutet und dies richtig stellen will, wird die Moderation damit konfrontiert, dass sie sich in einem Feedback befinde und zu den Vorwürfen nichts zu sage habe. Hier gehen gleich mehrere Dinge durcheinander. Ein Feedback ist i.d.R. kein Mittel der Konfliktmoderation, z.B. deshalb, weil sich in Konflikten selbstverständlich beide Seiten äußern müssen. Vor Gericht, das ja bekanntlich Konflikte entscheiden soll, gilt das alte lateinische Prinzip: „Audiatur et altera pars!" (Auch die andere Seite ist zu hören).
Als Rückmeldung bzw. Feedback wird die Reaktion von Mitgliedern einer Gruppe auf ein Verhalten/eine Aktivität eines anderen Mitgliedes bezeichnet. Aus dieser Reaktion erfährt das Gruppenmitglied etwas darüber, wie sein Verhalten/seine Aktivität auf andere Gruppenmitglieder wirkt (denn ein Feedback verläuft auch auf der unzufriedenen Seite in Ich-Botschaften). Dadurch kann ein Konflikt offenbart, aber nicht bearbeitet wer-

den. Feedback kann sich auch auf das Gesamtverhalten einer Gruppe beziehen. Methodisch eingesetzt, lassen sich mit ihm Gruppenprozesse steuern. Damit werden Lernprozesse in Gang gesetzt, die zu Veränderungen von Verhaltensweisen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen führen. Aber Feedback-Regeln stellen keine Regularien für Konflikte bereit.

10. Möglichkeiten künftiger Konfliktvermeidung

Zunächst gelten alle Hinweise aus der Konfliktprophylaxe. Aber dann kann über sorgfältigere Einzelankündigungen hinaus strategisch, bei der öffentlichen Ausformulierung des Weiterbildungsprogramms, seiner Ziele und Bestandteile, auf Klärung der Interessen der potentiellen Teilnehmer/innen geachtet werden. Vielleicht empfiehlt es sich, mögliche, aber vom Programm nicht abgedeckte Interessenkonstellationen dort im Text zu diskutieren, um enttäuschte Erwartungen von vornherein zu vermeiden oder – wenn doch eintretend – von der Einzelmoderation wegzubewegen.

Ein wichtiger Schritt, Erwartungen erweitert zu berücksichtigen, wäre es, das hochschuldidaktische Curriculum, das z.Z. meist aus drei Modulen à drei Workshops von zwei Tagen besteht und damit internationale Maßstäbe nicht mehr erfüllt, um ein Modul aufzustocken. Dadurch könnten drei weitere Themenblöcke integriert werden, mit denen dringende Themen aufgegriffen werden könnten (z.B. Beratungskompetenz, steigende Heterogenität bei Studierenden (Diversität), forschendes Lernen, Labordidaktik, Seminardidaktik, Internationalisierung/Interkulturalität, Theorie/Praxis Intensivierung, Interdisziplinäre Lehre, Curriculumentwicklung, Umgang mit Konflikten in Lehrveranstaltungen, Blended Learning, Förderung des Selbststudiums der Studierenden).

Ein Schlüssel künftiger Konfliktvermeidung besteht allerdings auch in einer Diversifizierung der Veranstaltungsformate (auch Kurzangeboten), um berechtigten Erwartungen nachzukommen, die aber meist nicht in den engen zeitlichen Grenzen der hochschuldidaktischen Erstqualifizierung unterzubringen sind. Etwa durch individuelle Beratungsangebote (Coaching) oder kollegiale Fallberatung oder einfach stundenweise Treffen zum kollegialen Erfahrungsaustausch wäre schon der generelle Konflikt zwischen der Nachfrage nach der Beratung tagesaktueller Lösungen und einer längerfristigen Investition in eine professionelle Lehrkompetenz entschärft (soweit Kompromisse nicht ausreichend möglich waren).

Resümee

Konflikte sind normaler Alltag – weder ein Unglück, noch unmoralisch oder Versagen einer Seite, noch sind sie immer vermeidbar. Konflikte können auch positive Wirkungen entfalten. Im Anschluss an Kaiser (1970) sollen Konflikte als eine potentielle Chance zur menschlichen Bereicherung, Änderung und konstruktiven Wandlung verstanden werden.

Tieferreichende Ansätze der Weiterbildung, wie sie der Verfasser vertritt, zielen auf Wandlungen auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen bis hin zu Änderungen des Selbstkonzepts. Dies löst Prozesse der Neu-Orientierung aus. Damit sind Konflikte vorprogrammiert. Auch wenn es sich „nur" um Bedürfniskonflikte handeln sollte (z.B. unterschiedliche Lernbedürfnisse und Erwartungen an den Verlauf eines Workshops), ist zu empfehlen, das Schema von Konfliktparteien aufzulösen zugunsten einer gemeinsamen Suche nach Lösungen – bei vollem Respekt vor den Interessenlagen. Bildlich gesprochen: Die Konfliktparteien sitzen sich am Tisch nicht gegenüber, sondern an der gleichen Seite des Tisches, und das Problem liegt gegenüber. In gemeinsamer intellektueller Anstrengung kann es so gelöst werden, dass beide Seiten gewinnen. Dieses Vorgehen – unabhängig entstanden – ist dem Harvard Konzept ähnlich und verspricht Erfolg.

Viele Konflikte in Weiterbildungsworkshops lassen sich konstruktiv beilegen, wenn darüber unmittelbar beim Auftreten von Konflikten gesprochen wird – nicht erst in mündlichen Abschlussrunden oder gar erst schriftlich in nachträglich abgegebenen Evaluationsbögen. Dann ist es zu spät, um noch eine unmittelbar wirksame Lösung zu erarbeiten.

Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1991): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart.

Amelang, M./Bartussek, D./Stemmler, G./Hagemann, D. (2006): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 6. Auflage. Stuttgart.

Bain, K. (2004): What the Best College Teachers Do. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Buckley Zistel, S. (2007): Ethnographic Research after Violent Conflicts. Journal of Peace, Conflict and Development (10), PDF.

Doppler, K./Lauterburg, Ch. (2008): Change Management: den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/M., New York.

Dutschmann, A. (2005): Das Konfliktlösungstraining für Eltern und Pädagogen (KLT). Dortmund.

Gibbs, G./Coffey, M. (2002): The Impact of Training on University Teachers' Approaches to Teaching and on the Way their Students Learn. In: Das Hochschulwesen 50. Jg./H. 2. Bielefeld.

Glasl, F. (2004): Konfliktmanagement. (8., aktual. u. erg. Auflg.) Bern und Stuttgart.

Gordon, Th. (2004): Lehrer Schüler Konferenz Wie man Konflikte in der Schule löst. München.

Gruber, H./Prenzel, M./Schiefele, H. (2001): Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp/B. Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim.

Herkner, W. (1996): Lehrbuch Sozialpsychologie. (5. Auflage). Huber: Bern.

Höher, P./ Höher, F. (2002): Konfliktmanagement: Konflikte kompetent erkennen und lösen. (2. Aufl.). Freiburg, Berlin, München.

Jost, P.-J. (1998): Strategisches Konfliktmanagement in Organisationen. Wiesbaden.

Kaiser, K. (1970): Friedensforschung in der Bundesrepublik. Hannover.

Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch, Weinheim.

Kruse, P. (2000): Kultur des Wandels – Prinzipien der erfolgreichen Veränderung in Unternehmen. hekt. Typoskript, Bremen.

Kühne, N./Mahlmann, R./Wenzel, P. (2002): Pädagogische Praxis Konflikte lösen. Troisdorf.

Kühne, N. (2005): Elternkonfliktgespräch, in: Zimmermann Kogel, K./Kühne, N. (Hg.): Praxisbuch Sozialpädagogik Arbeitsmaterialien und Methoden, Bd. 1, Troisdorf.

Lay, R. (1985): Krisen und Konflikte. Ursachen, Ablauf, Überwindung. München.

Mahlmann, R. (2001): Konflikte managen. Weinheim und Basel.

Maringer, E./Steinweg, R. (1997): Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen in institutionalisierten Konflikten. Berlin.

Pawlik, K./Amelang, M. (Hg.)(1995/2000): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie 8 (4 Bde). Göttingen.

Reusser, K. (1995): Lehr Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: R. Dubs /R. Dörig (Hrsg.), Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP. S. 164-190.
Rössel, J. (2002): Die klassische Konflikttheorie im Test: Determinanten der Intensität und Gewaltsamkeit von Konflikten, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 28. S. 47-68.
Weber, H./Rammsayer, Th. (Hg.) (2005): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen.

Quellen
http://www.friedenspaedagogik.de/themen/konstruktive_konflikt bearbeitung/konfliktbearbeitung/konflikt_begriff_und_elemente/formen_des_umgangs_mit_konflikten
Hot Moments in the Classroom 11/12/2007 10:41 AM file:///Users/judybrooks/Desktop/hotmoments.html
http://sglscheuermann.com/2012/07/02/motivation-folge2-was-und-wozu-taugen-motivationstheorien (26.09.14)

Anlage 1: Gesprächsführung konflikt- oder konsensorientiert

konfliktorientiert	konsensorientiert
Anstatt zu widersprechen,... „Das habe ich noch nicht gehört." „Das sehen Sie verkehrt!" „Da haben Sie mich falsch verstanden."	**...lieber fragen.** „Wie meinen Sie das?" „Wie kommen Sie darauf?" „Worauf wollen Sie hinaus?" „Wer, außer Ihnen, ist noch dieser Meinung?"
Anstatt zu belehren,... „Sie sollten sich mal die Unterlagen genauer anschauen!" „Sie müssen mir eben besser zuhören." „Also jetzt hören Sie mir mal zu!"	**...lieber feststellen.** „Das ist ein neuer Aspekt für mich." „Es fällt mir schwer, Ihnen zu folgen."
Anstatt zu rechtfertigen,... „Das war allerdings so..." „Das hat mir niemand gesagt."	**...lieber eine Ich-Botschaft.** „Ich verstehe nicht, warum Sie diesem Punkt so große Bedeutung beimessen. Ich möchte gerne, dass wir zum nächsten Thema kommen." „Der bisherige Verlauf behagt mir gar nicht."
Anstatt suggestiv zu fragen,... „Sie sind doch mit mir einer Meinung, dass..." „Die ganze Welt weiß doch, dass..., nicht wahr?"	**...lieber aktiv hinhören.** „Ihrer Aussage entnehme ich, dass..." „Für mich haben Sie den Eindruck gewonnen, wie..." „Habe ich Sie richtig verstanden, dass"
Anstatt beharrlich zu behaupten,... „Es geht nicht anders." „Ich sehe es eben so."	**...lieber eine Nutzen-Argumentation.** „Das bedeutet für Sie..." „Damit sichern Sie sich..." „Sie ermöglichen sich damit..." „Das fördert ihr..."
Provozieren, ignorieren, ironisieren... „Ihr bisheriges Verhalten beweist, dass Sie über Leichen gehen." „Ihr Vorschlag weist Sie als Theoretiker aus. Die Praxis sieht leider völlig anders aus."	**...lieber gleich ganz weglassen!**

Von der Teilnehmerin an einer Weiterbildung mitgebrachte Übersicht, also nicht vom Verfasser

■ **Wolff-Dietrich Webler,** Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Reihe: „Motivierender Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen" Aktuelle Empfehlungen:

Werner Kretschmar und Ernst Plietz: Die Vorlesung – eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

Vorlesungen sind seit jeher hochschultypische Lehrform. Daran wird sich schon wegen der hohen Studierendenzahlen nichts ändern, obwohl die Vorlesung häufig zu hohe Anforderungen an die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Hörer stellt. Es bedarf einer durchdachten Planung und Darbietung des Lehrstoffes, wenn der von den Lehrenden angestrebte Orientierungs- und Lerneffekt zumindest bei der Mehrzahl ihrer Studierenden erzielt werden soll.
Die vorliegende Schrift geht auf die mit Vorlesungen verfolgten Absichten ein sowie darauf, wie die Zuwendung der Lernenden zum Lehrinhalt (besser) erreicht werden kann. Es folgen Hinweise, wie die Lehrenden die Faßlichkeit des zu Vermittelnden verbessern können und wie das Behalten des Gehörten gefördert werden kann. Schließlich wird auf personale Momente für Vorlesungserfolg und auf die Struktur von Vorlesungen eingegangen.
Didaktisch und psychologisch begründete Empfehlungen wie in dieser Schrift können den jüngeren Lehrenden bei der Planung und Ausführung ihrer Lehrvorhaben helfen. Auch erfahrene Dozenten werden Anregungen finden.

ISBN: 3-937026-37-1, Bielefeld 2005 , 36 Seiten, 9.95 Euro

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

Klaus Dieter Bock: Seminar-/Hausarbeiten

ISBN-10: 3-937026-29-0, Bielefeld 2004, 48 Seiten, 9.95 Euro

Seminar- bzw. Hausarbeiten könnten ein besonders ergiebiges Trainingsfeld sein, auf dem die Kompetenzen, die insgesamt die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten ausmachen, geübt und entwickelt werden: z.B. argumentieren, analysieren, vergleichen, interpretieren, Theorien anwenden/entwickeln. Die hier eigentlich vorhandenen Lernmöglichkeiten bleiben jedoch in der gegenwärtig üblichen Seminar-Praxis häufig ungenutzt. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Studium wird weithin dem Zufall überlassen, weshalb kaum jemand auf die Idee kommt, die Themen von Seminar- bzw. Hausarbeiten explizit so zu bestimmen, dass diese Fähigkeiten geübt werden könnten. Zur Verbesserung dieser immer wieder beklagten Situation genügt es also nicht, den Studierenden ausführlichere Rückmeldungen auf ihre Leistungen zu geben.
Der Erwerb dieser Kompetenzen müsste zunächst explizit unter die Lehrziele "normaler" Veranstaltungen aufgenommen werden, damit man Seminar- bzw. Hausarbeiten gezielt fürs Training dieser Kompetenzen einsetzen kann. Erst dann ist es möglich, den Studierenden eine gezielte Rückmeldung zu geben und nicht nur irgendeine auf eine irgendwie gute Arbeit. Und nur so können Studierende erfahren, dass sie - im Sinne wissenschaftlichen Studiums - etwas gelernt haben, was sie gelernt haben und "wo sie stehen".
Zu dieser motivationsfördernden Erkenntnis und damit zur Verbesserung der Lehre könnten Seminar- bzw. Hausarbeiten beitragen, wenn Lehrende genauer bestimmen, wozu Seminar- bzw. Hausarbeiten - ausser zum blossen Erwerb eines "Scheins" - dienen sollen, und wenn sie die damit verbundenen Mühen auf sich nehmen. Solche Überlegungen sollen hier durch Klärung der komplexen Zusammenhängen angeregt werden.

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

P-OE Gespräch zwischen Oliver Reis und Edith Kröber über Kitsch, Populismus und gute Lehre

Oliver Reis

Edith Kröber

Edith Kröber (E.K.): Als Leiterin einer zentralen Einrichtung der Universität Stuttgart verantworte ich eine große Anzahl an Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen mit jährlich ca. 10.000 Teilnahmen und trage hier und da auch dazu bei, das Leben und Lernen an unserer Universität weiterzuentwickeln. Dabei treffe ich in Arbeitsgruppen immer wieder Menschen, die verloren scheinen zwischen all den wahrgenommenen politischen Anforderungen, die an Hochschulen und ihre Entscheidungsträger gestellt werden. Ich frage mich: Woran können wir uns in diesen Zeiten orientieren? Vertauschen wir inzwischen Zweck und Mittel? Statt den Zweck, die Wissenschaft zu pflegen in der Einheit von Lehrenden und Lernenden, die Studierenden auf ihre Aufgaben in unserer Gesellschaft vorzubereiten, fokussieren wir mehr und mehr auf die Mittel, nämlich möglichst viele Studierende auszubilden, für die Wirtschaft ausreichend Fachkräfte zu produzieren, den politischen Akteuren zu gefallen etc. Auf einer Herbstwanderung führte ich ein Gespräch mit Oliver Reis. Gemeinsam versuchten wir das Prinzip zu formulieren, das unserem Unbehagen zu Grunde liegt.

E.K.: Oliver, wir sind auf unserem Spaziergang an einem Haus neuerer Bauart vorbeigekommen, das eine sehr bemerkenswerte Treppe hatte. Mich erinnerte die Treppe etwas an die von einem Schloss. Ich war mir gleich sicher, dass ich diese Treppe kitschig finde. Du hast meine Auffassung nicht ganz geteilt. Wie hast du diese Diskrepanz zwischen Haus und Treppe wahrgenommen?

Oliver Reis (O.R.): Ich fand, dass die Treppe nicht zum Haus gepasst hat, dass aber die Treppe alt wirkte, so als würde sie das Haus in eine alte Geschichte einbinden. Als du dann sagtest, du findest die Treppe kitschig, war mein Impuls, dass ich erst einmal klingeln und die Leute fragen möchte, warum sie sich diese massive steinerne Treppe vor dieses 90er-Jahre-Leichtbauhaus gestellt haben. Ich hätte mir auch vorstellen können, dass die Treppe ein Versuch war, etwas Schönes zu gestalten. Man könnte also auch davon ausgehen, dass hier etwas Wertvolles geschaffen werden sollte, dies aber nicht so ganz gelungen ist. Die Frage, die sich uns daran anschließend stellte, war folgende: Wenn man einen Versuch, etwas Schönes zu schaffen, öffentlich macht, wenn man also diese Treppe in die Öffentlichkeit stellt, ob dieser Versuch dann noch sein Recht hat, in der Öffentlichkeit zu sein oder nicht. Anders gesagt: Darf man in der Kunst oder in der Architektur misslungene Objekte öffentlich machen?
Die Frage ist, wenn wir unsere Beobachtungen mit der Treppe auf die Hochschulentwicklung übertragen, ob die gegenwärtige Hochschule auch nur das Gutgemeinte, also einen misslungenen Versuch erreicht oder ob sie auch wirklich das Gute verwirklicht; und ob sie wirklich den Anspruch hat, dieses Gute in der Öffentlichkeit zu vertreten. Und an dieser Frage, mit der Treppe, haben wir etwas gemerkt, was ich als Theologe auch die Unterscheidung der Geister nennen könnte. Wir fragten uns, welcher Geist eigentlich herrscht: Der, der nach Wahrheit und Schönheit sucht oder der, der gefallen möchte und daher nur bis zum Gefälligen, dem Unterkomplexen, dem Falschen vordringt? Also: Was für ein Geist herrscht in dieser Treppe? Was für ein Geist herrscht in unserer Gesellschaft, und was für ein Geist herrscht in der Hochschule und in der Hochschulentwicklung?

E.K.: Ich habe die Treppe als Kitsch eingestuft, weil Kitsch gefallen möchte, weil Kitsch vereinfacht; weil er nicht das zeigt, was in der Kunst gesucht wird; weil er nicht die Komplexität unserer Welt widerspiegelt; weil Kitsch nicht wahr ist, sondern irgendetwas soweit verkleinert oder vergrößert, bis es verfälscht, banalisiert. Zum Beispiel werden Emotionen, wie Schmerz oder Liebe in Trivialliteratur stark vergrößert, aber nicht in ihrer Komplexität oder Ambivalenz beschrieben. Deshalb ist Kitsch eben etwas Verlogenes, das sich mit Klischees und Stereotypen zufrieden gibt. Für mich erschien diese Treppe, die in einem biederen Wohnviertel an einen 90er-Jahrebau „klebt", irgendwie falsch. Du hast vorhin gesagt, „gut" und „gutgemeint" ist nicht dasselbe. Kannst du auf diese Unterscheidung etwas genauer eingehen?

O.R.: Wenn wir bei der Kunst bleiben, dann kennt Kunst auch das Gutgemeinte, den Versuch, den Entwurf, der nur Entwurf geblieben ist, dem nicht gelungen ist, das auszudrücken, was eigentlich auszudrücken ist. In der ästhetischen Theorie hat man immer unterschieden zwischen dem Schönen und dem Hässlichen als zwei gegensätzliche Pole. Das Interessante an einem Versuch, etwas zu produzieren, was für andere schön sein soll,

sind zwei Aspekte: In einem Kunstwerk wird versucht, das Schöne herauszuholen, aber manche Teile des Werkes bleiben im Hässlichen. Trotzdem hat man sich redlich bemüht, das Schöne darzustellen. Bei Kitsch dagegen gilt die Unterscheidung zwischen Schön und Hässlich gar nicht mehr. Sie ist in sich aufgehoben, weil es dem Kitsch im Grunde genommen egal ist, ob er wirklich bis zum Schönen durchdringt. Kitsch riskiert nichts, wagt nichts. Und das ist jetzt der zweite Aspekt: Kitsch ist funktional, wird für die Erwartungen einer Adressatengruppe produziert. Also während bei einem Versuch, Kunst herzustellen das Schöne ins Hässliche geraten kann, weil es nicht zu zeigen vermag, was es zeigen soll, geht es Kitsch gar nicht darum, etwas Wahres oder Schönes sichtbar zu machen, sondern nur darum, zu gefallen. Es soll überhaupt keine tiefere Wirklichkeitsebene erschlossen werden, sondern man bleibt bewusst strategisch, funktional, technisch auf dieser oberflächlichen Ebene, Bedürfnisse von Adressaten zu befriedigen. Wir können also sagen, dass die Unterscheidung „Hässlich und Schön/Wahr" im Kitsch banalisiert wird und zerfällt.

E.K.: Für unsere Treppe würde das bedeuten, dass sie dann kein Kitsch wäre, wenn es der ehrliche Versuch der Erbauer gewesen wäre, etwas Schönes zu produzieren. Dann wäre es nur ein misslungener Versuch guter Architektur. Wenn die Treppe allerdings an das Haus gebaut wurde, um zu gefallen oder zu zeigen, welch eine extravagante Treppe man sich leistet, dann könnte man sagen, das ist kitschig.

O.R.: Die Motivation ist sicher das eine. Interessant ist aber auch die Perspektive, die die Bewohner selber auf sich und ihr Tun haben. In einer Welt, in der so viel Leid und Unschönes passiert, ist Kitsch fatal. Deshalb haben auch die misslungenen Versuche, die die „Gebrochenheit" unserer Welt zeigen, ihre Berechtigung. Also wäre es entscheidend zu wissen, in welcher Perspektive die Bewohner sich und ihr Werk einordnen. Ob sie einen Blick dafür haben, was sie tun. Und das würde man auch an Details im Haus unabhängig von der Treppe erkennen. Man muss die Treppe im Gesamtkontext des Hauses sehen, dann würde man genauer erfassen, ob sich die Bewohner mit der Treppe auseinandersetzen. Ob sie realisieren, dass die Treppe nicht zum Haus passt, und wie sie diesen Bruch thematisieren. Und das ist ein ganz wichtiger Punkt: Die Frage, in welchem Rahmen nehmen Menschen eigentlich sich und die Welt und das, was sie tun, wahr? In welchem Referenzrahmen bewege ich mich? Ich glaube, wenn man die Ästhetik betrachtet, dass es uns schwer fällt, Urteile aus der Beobachtung, aus der Wahrnehmung heraus zu treffen. Es hängt viel davon ab, in welchen Rahmen man das Ganze stellt. Ob man in der Lage ist, ein Objekt auch aus einer anderen Perspektive heraus zu betrachten oder nicht. Neben der Befolgung der Unterscheidung „wahr/hässlich" und dem Ringen mit dieser Unterscheidung, halte ich es für wichtig zu reflektieren, wie man sein Scheitern perspektiviert, also wie man mit dem Scheitern umgeht. Das wird, wenn wir nachher auch über Hochschulentwicklung sprechen, ein wichtiger Punkt.

E.K.: Mir fällt auf, dass das, was wir zum Kitsch gesagt haben, sich auch auf Politik übertragen lässt. Ich denke da z.B. an Parteien, die keinen ideologischen Rahmen haben, sondern das sagen, was den Wählern gefällt. Ich habe festgestellt, dass ich mich wohler fühle in einer Parteienlandschaft, in der Parteien einer Ideologie folgen, weil ich weiß, woran ich bin. Also nur als ein Beispiel: Die Linke hat eine bestimmte Vorstellung von einer Gesellschaft. Ich kann ganz gut vorhersagen, welche Positionen sie vertreten werden, wie sie handeln werden. Das erleichtert es mir, mich für oder gegen sie zu entscheiden. Bei einer Partei, die keiner Ideologie folgt und vor allem das Interesse hat, an die Macht zu kommen und den Menschen sagt, was sie hören wollen, kann ich keine Vorhersage treffen. Das macht Populismus unberechenbar. Sie greifen unterschiedliche Themen auf, lassen andere wieder fallen. Wenn wir keinen Rahmen erkennen können, der das Handeln und Denken vorhersagbar macht, wird politische Orientierung unmöglich.

O.R.: Man kann sagen, Parteien sind Programme dafür, wie aus einer einzelnen Perspektive Gemeinwohl entstehen kann. Parteiprogramme müssen Bilder liefern für das Wohl aller. In einer Partei entsteht die Vorstellung vom Gemeinwohl aus einer bestimmten Perspektive heraus. Und da stimme ich dir zu: Der Populismus ist eine Banalisierung der Unterscheidung „dem Gemeinwohl förderlich/dem Gemeinwohl nicht förderlich", weil sich Populismus gar nicht um eine wahre Vorstellung von Gemeinwohl kümmert. Populismus interessiert gar nicht die Festlegung, wie Gemeinwohl entstehen kann, sondern er behauptet, Gemeinwohl herzustellen, aber eben ohne sich zu vergewissern, ohne eine Perspektive einnehmen zu müssen. Das ist eine Trivialisierung und Banalisierung unserer Gesellschaft. Damit erhalten wir eine Gesellschaft, die aufhört Perspektiven einzunehmen, mit denen man sich positioniert. Die Positionierung wird aufgegeben für den Machterhalt in der Politik oder für Gefälligkeit in der Ästhetik. Auch Religion kann, wie Ludwig Feuerbach zu Recht kritisiert, als religiöser Kitsch konzipiert werden, als reine Bedürfnisbefriedigung. Man kann Religion aber auch als ein hochkomplexes System verstehen, das sich lernend zeigen muss gegenüber dem Menschen. Der gegenwärtige Trend zu Fundamentalismen oder auch zu esoterischen Strömungen zeigt die gleiche Banalisierung, bei der die Komplexität der verschiedenen Perspektiven durch geschlossene Weltbilder, die nicht mehr hinterfragt und befragt werden können, bewusst reduziert wird.
Wenn ich in einer komplexen Situation verschiedene Programme habe, wie ein Ziel erreicht werden kann, dann erzeugt die Pluralität immer die Frage nach dem Referenzrahmen, von dem aus das Eine richtig ist. Und in dieser Auseinandersetzung entsteht nach modernem Verständnis Wahrheit oder Fortschritt. Banalisierung ist deshalb kein Fortschritt, weil er zu schnell, zu unkomplex ist und andere Perspektiven bewusst ausblendet.

E.K.: Wenn wir die angesprochenen Konzepte aus der Ästhetik, der Politik, der Religion auf die Hochschule übertragen, frage ich mich, ob in unseren Hochschulen

und in der Hochschulentwicklung auch ähnliche Phänomene zu beobachten sind. Die Hochschulen haben sich in den letzten Jahren sehr bemüht, die Lehre zu verbessern. Hochschuldidaktische Programme wurden aufgelegt, die Lehre wird evaluiert, Einheiten für Qualitätssicherung werden geschaffen. Wie schätzt du unsere Hochschulen im Hinblick auf unsere bisher geäußerten Gedanken ein?

O.R.: Die gegenwärtige Situation an den Hochschulen kann man nicht pauschal bewerten. Ich wage jedoch die These, dass sich Banalisierung auch im Raum der Hochschule, in Hochschullehre, in Hochschulentwicklung zeigt. Nach meiner Wahrnehmung haben wir, um die Lehre zu verbessern, vor allem Formalisierungsprozesse geschaffen. Wir haben uns um Prozessbeschreibungen gekümmert, um Zertifizierungen, Akkreditierungen und Standardisierungen. Ich bin nicht Bologna-kritisch. Ich sage nicht: „Banalisierung durch Bologna!" Aber ich glaube, wer Bologna so gestaltet, wie es die deutschen Hochschulen tun, ist längst Teil der gesellschaftlichen Banalisierung. Der hat die Fähigkeit verloren, sich zu fragen, was eigentlich gute Lehre ist. Bologna-Befürworter und Bologna-Kritiker ringen nicht wirklich darum, was gute Lehre ist. Sie kümmern sich um Prozesse, die formal abgearbeitet werden, ohne sich wirklich zu fragen, was unsere Studierenden brauchen: Wie lernen sie? Wie lehre ich? Was ist kritisch an meiner Lehre, oder wo habe ich blinde Flecken? Wo erreiche ich meine Ziele nicht? Ein bemerkenswertes Phänomen, das mich und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in hochschuldidaktischen Workshops in Erstaunen versetzt, ist die Beobachtung, dass in den letzten Jahren der Notendurchschnitt im Abitur und den Hochschulabschlüssen stetig besser wird und gleichzeitig die Mehrzahl der Lehrenden sagt, dass es immer schwieriger wird, die gesetzten Bildungsziele zu erreichen. Da entsteht für mich der Eindruck, dass das Hochschulsystem mit seinen Instrumenten der Evidenz die Lehr-Lernprozesse bearbeitet, ohne wirklich zum Kern vorzudringen.

E.K.: Das ist eine häufige Beobachtung bei Evaluationsverfahren, die auf Qualitätssicherung, auf Legitimierung abzielen und dabei Ergebnisse erheben und zeigen, mit denen sie erfolgreich erscheinen können, anstatt den Finger in die Wunde zu legen und Evaluation so auszurichten, dass echte Verbesserungen erzielt werden.

O.R.: Genau, man kann also nicht sagen, dass die Hochschulen mit solchen Verfahren in einen reflexiven, selbstkritischen Prozess einsteigen, sondern meistens formal einen Prozess erbauen, der Schuld und Verantwortung für die Lehre externalisiert und das eigene Tun erfolgsorientiert darstellt. Angesichts der hohen Anforderungen an die Hochschule und die immer knapperen Ressourcen sehe ist die Möglichkeit, in einen selbstreflexiven Prozess einzusteigen auch als begrenzt an. Das jedoch führt dazu, dass wir einen Apparat bedienen, der z.B. für Ministerien Erfolg nachweist, dem es aber nicht gelingt, das sichtbar zu machen, was eigentlich notwendig wäre, um echten Fortschritt in der Lehre zu erzielen. Die derzeitige Datenflut, die wir produzieren, ermöglicht keine Reflexion, keine Perspektivierung und keine Positionierung.

E.K.: Wie triffst du die Unterscheidung zwischen „guter" und „schlechter" Lehre?

O.R.: „Gute/schlechte Lehre" oder „wirksame Lehre/unwirksame Lehre", das wäre so etwas wie „hässlich/schön" in der Ästhetik, oder „gemeinwohlfähig/nicht gemeinwohlfähig" in der Politik. Um ein Beispiel zu nehmen: Was mich immer zutiefst erschüttert, sind Lehrpreisprozesse. Universitäten müssten hier entlang ihrer Überzeugung, ihrer „Ideologie" versuchen, Kriterien zu bilden, an denen die Unterscheidung zwischen herausragender und nicht herausragender Lehre vollzogen wird. Ich kenne einige dieser Prozesse, da ich in der Vergangenheit solche Vergabegremien beraten habe. Ich habe festgestellt, dass die Kommissionen nicht in der Lage sind, ein evidenzbasiertes Konzept von Lehre zu formulieren, das sie dann auch konsequent anwenden. Der Philosoph John Rawls hat in seiner „Theorie der Gerechtigkeit" das Konzept eines Urzustandes entwickelt, in dem ein Schleier des Nichtwissens herrscht. Ich würde mir wünschen, dass sich die Kommissionsmitglieder vor einer Lehrpreisvergabe auf Kriterien einigen würden, ohne zu wissen, welche Rolle sie im Verfahren spielen werden: Lehrpreisträger oder Lehrende die den Lehrpreis verfehlen, Studierende, Kommissionmitglieder, Rektoratsmitglieder usw. Dann sähe das Verfahren deutlich anders aus, als in der derzeitigen Praxis. Aktuell werden „unter der Hand" aufgestellte Kriterien umgedeutet. Es werden Interessen bedient: z.B. „Wertschätzung: Der Bewerber oder die Bewerberin bewegt viel an der Hochschule", „Hervorhebung: In dem Fachbereich haben wir wenig Engagement in der Lehre", „Egalität: Der Fachbereich ist auch mal wieder dran". Alle wissen das und alle tolerieren es. Dass ein Lehrpreisvergabe-Verfahren nicht als Instrument der Selbstreflexion genutzt wird und die Kommissionsmitglieder sich nicht darüber verständigen, was für diese Hochschule zu dieser Zeit gute Lehre ausmacht, macht für mich Banalisierung aus. Nach meiner Wahrnehmung haben diese Verfahren nicht die Funktion, eine bestimmte Art von guter Lehre sichtbar zu machen, hinter der die ganze Universität stehen kann, sondern das einmal eingerichtete Verfahren wird formal vollzogen.
Gute Lehre an sich ist für mich nicht objektiv zu definieren. Lehre hat zu einer bestimmten Zeit an einer Hochschule, in einer Fachkultur, in einem Land mit einem bestimmten Profil einen unterschiedlichen Auftrag. Je nach Referenzrahmen verändert sich das, was gute Lehre ist, erheblich. Es geht mir nicht darum, diese Pluralität aufzuheben. Wozu es führen kann, wenn ein Konsens über gute Lehre hergestellt werden soll, lässt sich an der „Charta gute Lehre" des Stifterverbands sehen. Das war ursprünglich eine gute Idee, aber das Ergebnis ist eine recht banale und ideologische Beschreibung von Lehre geworden. Eine solch normative Beschreibung ist an sich nicht schlecht, aber nur dann, wenn sie in eine gemeinsame Auseinandersetzung mündet und zu einer Position führt. Als normative Beschreibung führt sie in den Hochschulen zur Abwehr und wenn sie funktional operatio-

nalisiert wird, wieder zur Banalisierung. Ein ehrgeiziges Projekt endete letztendlich als Papier und wird leider nicht in einen selbstverantworteten Selbstreflexionsprozess in den Hochschulen eingespeist. Es gibt kein Ringen, kein ernsthaftes Nachfassen, sondern es werden immer wieder neue Prozesse angestoßen, weil dadurch nach außen Aktivität signalisiert wird.
Nach meiner Wahrnehmung sind zu viele Prozesse in der Hochschullehre gut gemeint, aber sie führen nicht zur ernsthaften Suche nach guter Lehre. Es gibt schon Lehrende, die in der Lehre eigene Wege gehen, Dinge probieren, ästhetisch Anspruchsvolles schaffen. Dies sind meist keine Lehrpreisträger. Es sind Menschen, die aus eigenem Antrieb, mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten, ihre Vorstellung von guter Lehre umsetzen, ohne danach zu fragen, ob das opportun ist und wie es sich auf die Evaluationsergebnisse auswirkt. Sie zeigen einfach Lehre und erleben diese mit ihren Studierenden.

E.K.: Bei den Lehrpreisen, die du angesprochen hast, fehlt offensichtlich der Rahmen, also welche Kriterien angelegt und konsequent verfolgt werden sollen, und es fehlt die Perspektivierung.

O.R.: Ich kann dem Bolognaprozess viel abgewinnen. Als ich angefangen habe, mich damit intensiver zu beschäftigen, hatte ich die Hoffnung, dass Bologna so ein Rahmen sein könnte, der zu Reflexion auffordert. Ich habe ihn so genutzt. Ich habe jedoch lernen müssen, dass Hochschulen diesen Reflexionsrahmen nicht so nutzen konnten. Dinge aus einer anderen Perspektive zu sehen, eigene Schwächen zu erkennen und dadurch besser werden zu wollen, lässt sich offenbar nicht anhand von Management oder Verwaltungsprozessen herstellen. Nach 10 Jahren in der Hochschuldidaktik ist das größte Versäumnis der Hochschulen, dass Hochschullehre nicht nach der Logik von Forschung und Wissenschaft ausgerichtet wurde. Ich glaube, dass wissenschaftsorientierte Lehre mit einem bestimmten Ethos zu betreiben ist. Dazu bedarf es einer Haltung, die Lehre als einen zum jetzigen Zeitpunkt mit bestem Wissen und Gewissen verantworteten Prozess sieht. Dieser Prozess sollte beforscht, beobachtet, Kritik ausgesetzt und stetig weiter entwickelt werden. Ich glaube, das Problem ist, dass die Hochschulen in ihrer Lehre lehrend sind und nicht lernend. Und wer nicht lernt, der ist nicht offen, ist nicht sensibel, und kann nicht weiterentwickeln. Ein Künstler, der das „Etwas" entdecken will, der kann nicht nur bei seinen Möglichkeiten bleiben, der kann nicht sagen: „Ich bin der Experte für einen bestimmten Malstil und deswegen produziere ich jetzt für den Rest meines Lebens nur eine bestimmte Art von Bildern." Wenn die Suche nach dem immer besseren Ausdruck aufhört, werden diese Bilder kitschig, weil es ihnen nicht mehr gelingt, das „Schöne" zu finden.
Ich bin davon überzeugt, dass in der Wissenschaft die Logik des Forschens, des Entdeckens, des „selber-neugierig-bleiben-Müssens", diejenige Logik ist, die gute Lehre möglich machen würde. Sich als „fertig" anzusehen und zu sagen „es hat schon immer so gepasst. Wenn meine Studierenden nicht mehr mitkommen, dann sind sie falsch hier" ist falsch. Bei guter Lehre geht es darum, auf der Suche zu sein, Wissenschaft mit den Studierenden zu erleben, sie als Teilhaber von gemeinsamen Lehr-Lernprozessen zu sehen. Das hat im Übrigen nichts mit dem „Shift von Teaching zu Learning" zu tun, der auch banalisiert werden kann, wenn er Lehren verkürzt und z.B. auf Moderieren reduziert. Bei guter Lehre geht es um Neugier, ums Experimentieren, also um das, was Wissenschaftler in ihrem Forschen als Ethos schon einbringen.
Ich denke nicht, dass mehr Geld oder neue Programme irgendwas an dieser banalisierenden Haltung ändern, da die Ausschreibungen und Geldvergabeverfahren selber auch banalisierend sind. Schulen und Hochschulen erscheinen mir diejenigen Institutionen zu sein, die selber am wenigsten lernend sind.

E.K.: Im Lehrangebot des zlw versuchen wir, die Ziele für einzelne Veranstaltungen bereits vor den Veranstaltungen abzufragen und gestalten die Evaluationsinstrumente so, dass diese ganz konkreten Zielvorstellungen Eingang in die Fragebögen finden. Dies ist sehr aufwändig, weil daher jede Veranstaltung anders evaluiert wird.

O.R.: Das heißt, ihr befragt die Referentinnen und Referenten, welche Ziele sie haben? Das kommt dann nicht einfach auf die Teilnahmebescheinigung, sondern ihr fügt die Ziele auch in die Evaluation ein?

E.K.: Ja, wir wollen wissen, ob die Studierenden und die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Eindruck haben, dass sie die von den Lehrenden genannten Ziele erreicht haben und wenn ja, zu welchem Ausmaß. Das macht Arbeit in der Auseinandersetzung mit den Referentinnen und Referenten, aber jenseits aller Schwierigkeiten, die das mit sich bringt, erhalten wir damit aussagekräftige Daten und können mit unseren Dozenten und Studierenden gemeinsam lernen.

O.R.: Meines Erachtens fordert Bologna uns auf, mehr Transparenz über Hochschulbildung herzustellen. Das sehe ich in deinem Beispiel verwirklicht. In den ganzen Jahren als hochschuldidaktischer Referent habe ich noch nie erlebt, dass bei meiner Angabe der Lehrziele gesagt wurde „das passt nicht zu unseren Zielen", oder „da fehlt uns was" oder „das ist uns zu wenig". Ich bin auch noch nie aufgefordert worden, Evaluationsinstrumente vorzulegen, die mehr als nur die Zufriedenheit, das Gutgemeinte messen, die zeigen können, ob ich einen guten Workshop gehalten habe.

E.K.: Das könnte daran liegen, dass wir an unseren Hochschulen keinen zuverlässigen Rahmen haben, welche Lehre und Weiterbildung wir als gut einstufen.

O.R.: Richtig. Was ich jetzt in diesem Gespräch gelernt habe, ist, dass wir kein neues großes Meta-System brauchen. Diese „Charta gute Lehre" hat die Idee gehabt, man könne perspektivlos eine Einheitsperspektive schaffen und scheitert dann in der Banalität. Wissenschaft aber weiß um Mehrperspektivität und glaubt auch gar nicht daran, diese auflösen zu können. Wissenschaft möchte Mehrperspektivität im Streit der Theorien erhal-

ten. Was wir also für die Lehre nicht schaffen müssen ist, dass jemand endlich definiert, was gute Lehre ist, damit wir dann schließlich die Programme gut gestalten können. Die Unterscheidung „gute Lehre/schlechte Lehre" selbst wahrzunehmen und nach den eigenen Möglichkeiten mit anderen zu ringen, zu suchen und zu erkennen, das ist der Weg, den wir beschreiten sollten. An dem, was einzelne Lehrende für sich wählen, kann man Fortschritt sichtbar machen. Andere Lehrende können dann fragen, ob das ein angemessener Fortschritt ist und ihre eigenen Programme daran profilieren. So könnte es ein Ringen darum geben, was eigentlich gute Lehre ist und woran man sie erkennt. Wir müssen uns der Frage aussetzen, was unser aktuelles Lehrhandeln für die Menschen, die da lernen und arbeiten, bedeutet, welche Prozesse unterstützt oder blockiert werden, ob wir wirklich die Lehrziele erreichen, die wir uns gesteckt haben. Wir müssen selbstkritisch werden, fragen, ob die Instrumente das erhoben haben, was sie erheben sollten. Wir haben noch viel zu tun, um zu lernenden Hochschulen zu werden, die sich nicht nur im Gutgemeinten einnisten und weiter existieren.

E.K.: Vielen Dank für das Gespräch.

■ **Dr. Edith Kröber,** Dipl.-Psych., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart, Personzentrierte Coach und Promotionscoach,
E-Mail: edith.kroeber@zlw.uni-stuttgart.de
■ **Dr. Dr. Oliver Reis,** Akademischer Oberrat am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund; hochschuldidaktischer Referent zu Fragen der Studienreform,
E-Mail: oliver.reis@tu-dortmund.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

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

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

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen 110 bis 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)" bisher rd. 120 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriften, die älter als zwei Jahre sind, *kostenlos* zum Herunterladen an.
Auf unserer Homepage finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW)
http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html

Qualität in der Wissenschaft (QiW)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html

Hochschulmanagement (HM)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften
finden Sie unter *http://www.universitaetsverlagwebler.de*

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.
Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.
Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2014

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull
Im Dschungel multipler Strukturen und Akteure – die Perspektive eines privaten Wissenschaftsförderers

Ori Schipper
Ethische und rechtliche Grenzen der Wissenschaft

Valentin Amrhein
Postdocs: Die unsichtbaren Leistungsträger

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler
Exzellenzinitiative nach 2017 – Welchen Chancen und Gefahren sieht sich die Wissenschaftspolitik gegenüber?

Forschung über Forschung

René Krempkow
Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2014

Hochschulforschung

Björn Christensen & Jan-Hendrik Meier
Zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen

Marie Drüge & Karin Schleider
Mobbing im Hochschulstudium – Eine quantitative Pilotstudie

Hochschulentwicklung/-politik

Jun He
Zum Vergleich des Studienstandorts Deutschland und Frankreich für die Chinesen

Britta Fischer
Lebenslanges Lernen unterstützen Potenziale und Hindernisse eines Engagements von Universitäten in der Lehrerfortbildung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Jana Leipold, Elke Karrenberg, Wiebke Stegh & Christina Demmerle
Interuniversitäre Weiterbildung (IUW): durch länderübergreifende Konzepte Professionalität und Innovation steigern

Wolff-Dietrich Webler
Praktische Gestaltungsvarianten für Seminare
Chancen der methodischen Umsetzung von Seminarzielen
Einfach bessere Seminare (Teil II)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3+4/2014
Berufungen

HM-Gespräch über Berufungserfahrungen mit Dr. Josef Lange

Anne Friedrichs, Sascha Spoun & Claas-Philip Zinth
Berufungen als Aspekt strategischen Personalmanagements an Universitäten

Wolff-Dietrich Webler
Berufungen – Erfahrungen und Lehren daraus

Wilfried Müller
Personalberater in universitären Berufungsverfahren – ein Bericht aus der Universität Bremen

Herbert Grüner & Anke Schmidt
Die Gewinnung professoralen Personals an künstlerischen Hochschulen: Strategieüberlegungen zur Qualität von Berufungsverfahren unter chronologischen und chronometrischen Aspekten

Frank Dölle & Thomas Schröder
Wer sucht, der findet – wer besser sucht, findet besser. Empfehlungen zur Gestaltung von Berufungsverfahren an Musikhochschulen

Marcel Schütz
Erneuerung der „Neuen Steuerung"? Zu neuen (und alten) Funktionen der Hochschulaufsicht in den Ländern: Gestaltung der Hochschulräte

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2014
Eltern in der Studienberatung – Theorie, Praxis, Herausforderung

Eltern in der Studienberatung – Theorie, Praxis, Herausforderung

Daniel Wilhelm
Helikopter-Eltern landen auf dem Hochschulcampus

Ute Benninghofen
Eltern in der Studienberatung – Zur Diskussion um Sinn und Unsinn einer Elternberatung an der Hochschule

Tobias Grunwald & Suat Yilmaz
Talente fördern! Doch was sagen die Eltern dazu?

Markus Diem
„Uni für Eltern" Ein neues Angebotsformat der Studienberatung der Universität Basel

Annette Linzbach
„Hilfe – was mache ich nur mit diesen Eltern im Beratungsgespräch?!"

Dana Voß
Stipendienberatung für Eltern: ein Erfahrungsbericht aus der Beratungspraxis des Elternkompass

Michael Töpler
Zu Rolle und Bedeutung der Eltern in der Studienberatung

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne
Ein Schlaglicht auf die allgemeine Studienberatung in den 1950er Jahren – am Beispiel der Universität Bonn

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2014
Die Besten gewinnen? Qualität in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung

Qualitätsentwicklung/-politik

Brigitte Lehmann & Anna Fräßdorf
Qualitätssicherungsmaßnahmen der Humboldt Graduate School

Ruth Kamm & Iris Werner
Perspektiven nach der Juniorprofessur – Das Beispiel der CAU Kiel

Qualitätsforschung

René Krempkow, Nathalie Huber & Jeannette Winkelhage
Warum verlassen Promovierte die Wissenschaft oder bleiben? Ein Überblick zum (gewünschten) beruflichen Verbleib nach der Promotion

Franziska Pestel, Mandy Reppe, Katrin Pittius & Sylka Scholz
Welchen Wissenschaftler/innentyp wollen wir kultivieren? Lebensentwürfe von Nachwuchswissenschaftlerinnen zwischen Karriere und Familie

Jürgen Janger & Klaus Nowotny
Bestimmungsfaktoren für die Arbeitsplatzwahl von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen

UVW

Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

Susanne Schulz (Hg.):
Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken
Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken" – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.
Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice" Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.
Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten,
46.60 Euro zzgl. Versand

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

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