

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Personalentwicklung an Hochschulen beschleunigt sich

- Keine OE ohne PE – ganzheitliche Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die systemische Organisationsentwicklung an Universitäten
 - Förderung mit Perspektive und Organisationsbezug Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit
 - Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld zum Inplacement
- Organisationsgestaltung an Universitäten am Beispiel des Projekts „Campusmanagement“ an der Universität Duisburg-Essen
 - Funktionen als Mittel des Organisationsmanagements
 - Gründe Lehrender zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen
 - Potenziale und Handlungsempfehlungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung
- Konflikte in Seminaren der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Tabu?
- Kongress Personalentwicklung an Hochschulen – ein externer Blickwinkel
 - Netzwerk „PE-NRW“ gegründet

1+2 | 2014

Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., stellv. Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen.

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., Kanzler der Universität Bremen.

Anja Freifrau von Richthofen, Dr., Prof'in für Personal- und Organisationspsychologie, Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Weiterbildung der Hochschule Rhein Waal.

Monika Rummler, Dr., zuständig für das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal, stellv. Leiterin der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK), TU Berlin.

Antonia Scholkmann, Dr., Post-doc Research Fellow, Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik IBW.

Susanne Schulz, Dipl.-Soz.-Wiss., Leiterin Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen.

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

Hinweise für die Autor/innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer 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, Abonnentenverwaltung

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

Satz:

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:

31.10.2014

Umschlaggestaltung:

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.

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

II

Personal- und Organisations- entwicklung/-politik

Susanne Schulz

Keine OE ohne PE – ganzheitliche Personalentwicklung
als Schlüsselgröße für die systemische Organisations-
entwicklung an Universitäten

3

Martin Mehrtens

Förderung mit Perspektive und Organisationsbezug
Personal- und Organisationsentwicklung
zwischen aktiver Positionierung und systemischer
Bescheidenheit

9

Stefan Schohl & Kristin Unnold

Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der
Universität Bielefeld zum Inplacement

15

Meike Ganzer

Organisationsgestaltung an Universitäten am Beispiel
des Projekts „Campusmanagement“ an der Universität
Duisburg-Essen

20

Hildegard Guderian

Funktionen als Mittel des Organisationsmanagements

26

Personal- und Organisationsforschung

Franziska Schmidt & Tobias Seidl

Gründe Lehrender zur Teilnahme an
hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen

29

Judith Hoffmann, Frank Meier & Martin Schultze
Potenziale und Handlungsempfehlungen
für die hochschuldidaktische Weiterbildung

35

Wolff-Dietrich Webler

Konflikte in Seminaren der wissenschaftlichen
Weiterbildung – Ein Tabu?

42

Berichte

Jael Fuck & Ute Symanski

Kongress Personalentwicklung an
Hochschulen – ein externer Blickwinkel

59

Cornelia Ruppert

Netzwerk „PE-NRW“ gegründet

61

Rezension

Reinhold Haller

Mitarbeiterführung in Wissenschaft und Forschung.
Grundlagen, Instrumente, Fallbeispiele.
(Monika Klinkhammer)

63

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Personalentwicklung und Organisationsentwicklung sind die beiden qualitativen Seiten einer Medaille innerhalb der Hochschullandschaft. Die Wettbewerbsfähigkeit und damit letztlich die Zukunftsfähigkeit der Hochschule auf der einen Seite und die Entwicklung ihrer wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Beschäftigten auf der anderen wird so zusammenhängend in den Blick genommen.

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Doppelausgabe entstanden. Sie spannt einen praxisorientierten Bogen – angefangen bei der Verknüpfung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung bis hin zu detaillierten Vorgehensweisen beim Veränderungsmanagement in Hochschulen.

Gesellschaftspolitische Veränderungen erzwingen in Universitäten einen Wandel; sie haben veränderte Prozesse und Strukturen zur Folge und erfordern Verständigung. In ihrem Beitrag **Keine OE ohne PE – ganzheitliche Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die systemische Organisationsentwicklung an Universitäten** begründet *Susanne Schulz* theoretisch fundiert die Besonderheit der „Organisation Universität“ bei diesen Veränderungen. Darauf aufbauend stellt sie die Bedeutung der Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die Entwicklung der Organisation dar. Als langjährige Leiterin der Organisations- und Personalentwicklung der Universität Duisburg-Essen erklärt sie anhand vier praktischer Beispiele die allgemein aufgezeigten Zusammenhänge. **Seite 3**

Notwendige Bedingungen für Veränderungen entwickeln sich nicht von selbst, sondern erfordern Möglichkeiten des Lernens und Ausprobierens, um eine nachhaltige und statusgruppenübergreifende Kultur der Zusammenarbeit und des legitimierte Wandels zu begründen. *Martin Mehrrens* erläutert in seinem Artikel **Förderung mit Perspektive und Organisationsbezug. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit**, wie gezielte Organisations- und Personalentwicklung sowohl die Realitäten an Hochschulen berücksichtigt als auch die Initiierung, Flankierung und Förderung von Veränderungsprozessen gestalten kann. Mehr als 15 Jahre Erfahrung setzen den heutigen Kanzler der Universität Bremen in die Lage, Maßnahmen der Personalentwicklung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu beurteilen. Besonders zollt er der Dynamik an Hochschulen Rechnung und entfaltet geeignete Methoden, das mit der üblichen Personalfuktuation verlorenzugehende Wissen zu sichern und nachhaltig präsent zu halten. **Seite 9**

Als erste Hochschule in Deutschland nutzte die Universität Bielefeld vor 20 Jahren die Expertise der neu gegründeten Fakultät für Gesundheitswissenschaften dazu, das Gesundheitsmanagement in der eigenen Hochschule auf wissenschaftlich fundierte Beine zu stellen. Gesundheitsmanagement als Mittel des Inplacement war dann 2012 ein besonderer Fokus an der Universität Bielefeld. *Stefan Schohl* und *Kristin Unnold* zählen in ihrem Artikel **Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld zum Inplacement** die relevanten Bausteine des betrieblichen Gesundheitsmanagement



Susanne Schulz

auf und erörtern detailliert, welche nachweislichen Effekte sich zeigten und wie es gelang, Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu einem zentralen Zielbereich der Organisationskultur zu machen. **Seite 15**

Hochschulen unterscheiden sich von gewinnorientierten Organisationen maßgeblich in Bezug auf den Grad der Autonomie ihrer Organisationseinheiten. Während Unternehmen sich in der Regel straff von oben nach unten durchsteuern lassen, sind die Möglichkeiten von Hochschulleitungen eher begrenzt, die Fachbereiche ihrer Hochschule direktiv zu lenken. Ein Mittel der Wahl zur Herbeiführung von Veränderungen ist ein beteiligungsorientiertes Vorgehen innerhalb eines definierten Entscheidungsrahmens. *Meike Ganzer* beschreibt in dem Artikel **Organisationsgestaltung an Universitäten am Beispiel des Projekts „Campusmanagement“ an der Universität Duisburg-Essen** ein Vorgehensmodell für Reorganisationsprojekte, das sich aufgrund der Beteiligung aller Interessengruppen und eines transparenten und strukturierten Vorgehens bewährt hat. **Seite 20**

Welchen Beitrag Organisationsentwicklung über eine konsequente Digitalisierung und Standardisierung ihrer Prozesse und durch eine Vereinfachung von Verfahren zu leisten vermag, stellt *Hildegard Guderian* in ihrem Beitrag **Funktionen als Mittel des Organisationsmanagements** mit der systematischen Erfassung von Arbeitsplätzen vor. Ein Instrument also, das durch verminderte Komplexität die relevanten Informationen aus den Arbeitsplatzbeschreibungen nicht nur auf die Nutzung in modernen Datenverarbeitungsprogrammen vorbereitet, sondern die Beschäftigungsstellen bei der Formulierung der Arbeitsvorgänge entlastet. **Seite 26**

Deutschland stellt fast das letzte nicht-romanische Land im westlichen und nördlichen Europa ohne obligatorischen Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz dar. Aus der Perspektive der Personalentwicklung ist es daher geboten, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz zu konzipieren. In Sachen Lehrkompetenz ist das Problembewusstsein der Lehrenden jedoch auf einem Stand, bei dem Freiwilligkeit als wichtiger Teilnahmefaktor an hochschuldidaktischen Seminaren wiederholt betont wird und in manchen Studien auch empirisch belegt ist. Organisator/innen solcher Programme sind darauf angewiesen, im Sinne einer längerfristigen Personalentwicklung auf die Motivation der potentiellen Teil-

nehmenden einzugehen (vgl. das Konfliktpotential zwischen Nachfrage- und Bedarfsorientierung, dargestellt im Beitrag von Weblar in dieser Ausgabe).

Passend zu der vorstehend skizzierten Problematik haben *Tobias Schmidt* und *Franziska Seidl* mit großer methodischer Genauigkeit bei Teilnehmer/innen aus dem Hochschulevaluierungsverbund Südwest **Gründe Lehrender zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen** erhoben: Bei ihnen ergab sich ein Motivationsprofil, das sich deutlich von dem in der nachfolgend veröffentlichten Düsseldorfer Studie unterscheidet – allerdings bei breiterer fachlicher Zusammensetzung der Teilnehmenden.

Seite 29

Wie *Judith Hoffmann*, *Frank Meier* und *Martin Schultze* in ihrem Artikel **Potenziale und Handlungsempfehlungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung. Erfahrungen aus einer Umfrage des akademischen Mittelbaus an der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf** u.a. zeigen, wollen die Teilnehmer/innen dort (zumindest in der untersuchten Fakultät) mehrheitlich lieber Tagesprobleme der Lehre lösen als in eine systematische, vertiefte professionelle Lehrkompetenz zu investieren. Angesichts schlechter Studienerfolgsquoten wäre erneut zu diskutieren, ob die Politik den Ergebnissen dieser Studie folgend nicht Verantwortung übernehmen und eine professionelle Lehrkompetenz zur Pflicht machen sollte.

Seite 35

Auf Tagungen, sonstigen Treffen und in Zeitschriften wird sich (berechtigterweise) viel über die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung und deren Konzepte bis hin zu Curricula ausgetauscht. Manchmal sind auch Evaluationsstudien über den (meist kurzfristig abgefragten) Erfolg darunter. Artikel über die Verläufe der einzelnen Workshops werden vorzugsweise geschrieben, wenn Erfolge in der Öffentlichkeit dargestellt werden sollen. Über grundlegende Schwierigkeiten und Konflikte zu berichten, er-

scheint eher nicht opportun – auch um die Förderung der Programme nicht zu gefährden. Dabei sind Konflikte unvermeidlich und Alltag. *Wolff-Dietrich Weblar* hat sich in seinem Artikel **Konflikte in Seminaren der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Tabu?** des Themas angenommen und rückt den Focus der Aufmerksamkeit einmal auf die Konfliktpotentiale in der Zusammensetzung, den Voraussetzungen und z.T. gegensätzlichen Erwartungen der Teilnehmer/innen.

Seite 42

Der bundesweit beachtete Kongress der Universität Duisburg-Essen am 28.11.2013 zum Thema „Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken“ motivierte *Jael Fuck* und *Ute Symanski*, unter dem Titel **Kongress Personalentwicklung an Hochschulen – ein externer Blickwinkel** ihre Eindrücke dieser Veranstaltung zu schildern: Sie bemängeln die Trennung der Personalentwicklung für die Mitarbeitenden in Wissenschaft und Verwaltung und verweisen auf potenzielle Synergieeffekte, würden beide Bereiche gemeinsam gedacht. Die Praktikerinnen appellieren an die Personalentwicklerinnen und Personalentwicklern der verschiedenen Hochschulen, sich zukünftig weiter zu vernetzen.

Seite 59

In NRW existierte bisher kein Netzwerk von Personalentwicklerinnen und Personalentwicklern in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Anfang Mai 2014 kamen daher Expertinnen aus diesem Bereich zusammen, um bei der Gründungstagung in Schloss Rheda Abhilfe zu schaffen. Erklärte Ziele waren: die Sichtbarkeit von Personalentwicklung zu erhöhen, auf die strategische Bedeutung einer systematischen PE aufmerksam zu machen sowie den professionellen Austausch untereinander zu fördern. *Cornelia Ruppert* war dabei und berichtet unter **Netzwerk „PE-NRW“ gegründet** über die Umstände der Gründung und erste Themenschwerpunkte.

Seite 61

Susanne Schulz

In eigener Sache

Die Zeitschrift P-OE begrüßt neue Mitglieder im Herausgeberkreis

Bei der Herausgabe der Zeitschrift P-OE haben sich Änderungen ergeben. Eine der Herausgeberinnen seit Gründung der Zeitschrift, Prof. Dr. Anja Freifrau von Richthofen, Personal- und Organisationspsychologie, Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Weiterbildung der Hochschule Rhein-Waal (Kamp-Lintfort) musste sich wegen ihrer Belastung im Amt aus dem Herausgeberkreis zurückziehen.

Zwei neue Herausgeberinnen, beide im Bereich Personalentwicklung/Weiterbildung umfangreich ausgewiesen, sind hinzugekommen. Wir freuen uns auf die künftige Zusammenarbeit. Diese neuen Kolleginnen möchten Verlag und Herausgeberkreis hier auch offiziell begrüßen und vorstellen.

Monika Rummler, Dr. phil., ist seit 2002 zuständig für das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal der TU Berlin mit den aktuellen Programmschwerpunkten:

- Hochschuldidaktik (Einführungskurs „Teaching for University's Best“ und Curriculum „Förderung der Qualität der Lehre“, Hochschuldidaktische Ringvorlesung),
- Forschungsmanagement,
- Arbeits- und Managementtechniken,
- Wissenschaftskommunikation.

Ursprünglich als akademische Mitarbeiterin des Modellversuchs „Studienbüros“ zur Verbesserung der Lehre am damaligen Fachbereich Wirtschaft und Management

1993 an die TU Berlin gekommen, hat sie sich bald der Weiterbildung zugewandt. In den Folgejahren baute sie im Team(teaching) mit Petra Jordan ab 1995 das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot der TU Berlin auf- und aus. Dabei reizt sie der permanente Perspektivenwechsel zwischen der Organisation solcher Programme, der eigenen Durchführung von Angeboten und der Teilnahme bzw. Hospitation bei KollegInnen, um dazu zu lernen.

Einen wichtigen thematischen Interessen-Schwerpunkt bildet die interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Das schlug sich u.a. darin nieder, dass sie Initiatorin und Projektmanagerin in den ESF-Projekten „Fit für Europa. Weiterbildung zu EU-Dozent/innen. Management europäischer Projekte für die Weiterbildung“ (1998-2002) und der Grundtvig-Lernpartnerschaft „IcTaL – Intercultural Teaching and Learning“ wurde (2002/2003). Dort wurde mit Partner/innen aus Bildungseinrichtungen in Mallorca, Norwegen und Spanien zusammengearbeitet. Daraus (wie auch aus dem Hochschuldidaktik-Programm) sind zahlreiche Publikationen hervorgegangen. Ab 2012 (bis 2016) kam die Teilprojektleitung zu wimi plus (HSP3) hinzu.

Seit 2013 ist sie auch stellvertretende Leiterin der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der TU Berlin (derzeit kommissarisches Leitungsteam).

Monika Rummler hält auch persönlich viel vom Nutzen der Weiterbildung, weshalb sie solche Möglichkeiten in größerem Umfang kontinuierlich selbst nutzt: Sie hat mehrjährige Erfahrung in der außeruniversitären Jugend- und (beruflichen) Erwachsenenbildung gesammelt und in diesem Zusammenhang die Ausbildereignungsprüfung (AdA) absolviert, danach berufsbegleitend aufgesattelt und den Aufbaustudiengang »Weiterbildungsmanagement« sowie das Fernstudium »Lehren und Lernen mit neuen Bildungsmedien« erfolgreich absolviert. 2012 schloss sie ihre Ausbildung zum systemisch-ganzheitlichen Coach ab (DCV-zertifiziert) und übt entsprechende Tätigkeiten aus mit Schwerpunkt im Hochschulbereich für Lehrende und als Personalentwicklung.

Susanne Schulz, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, Herausgeberin dieser Doppelausgabe der P-OE, hat Politische Wissenschaften und Organisationspsychologie studiert und ist seit 2005 Leiterin der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen. Ihr Profil ist stärker eingebettet in den Kontext von Organisationsentwicklung und Verwaltung. Neben der

Steuerung und Koordinierung der Geschäftsbereiche Personalentwicklung, Aus-, Fort-, Weiterbildung und längerfristige Qualifizierung, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement für Services, Organisations-Projekt- und Prozessmanagement nimmt sie die Projektleitung wahr für die universitätsweiten Projekte ‚Campusmanagement‘ (Organisationsentwicklung und Einführung eines integrierten IT-Systems – entlang des student-life-cycle (HISinOne) und ‚WAVES‘ (Einführung einer integrativen Verwaltungssoftware (SAP) im Kontext von Organisationsentwicklung). Als HCM-Modulverantwortliche kommen die SAP-gestützten Personal- und Organisationsprozesse der UDE hinzu.

Die Schwerpunkte ihrer Tätigkeit in der P- u. OE bezeichnet sie mit der Konzeption, Ausrichtung und Umsetzung strategischer Personalentwicklung (Führungskräfteentwicklung, Personalgewinnung, Personalretention, Nachfolgeplanung, strukturierte Personalauswahl, Angebotserstellung der überfachlichen Fort- und Weiterbildung und Einbindung der wissenschaftlichen sowie den Verwaltungs- und Technik-Beschäftigten der UDE, etc.), mit Organisationsanalyse und -beratung, Geschäftsprozessoptimierung, Vorbereitung, Umsetzungsplanung und Begleitung von Reformvorhaben der Verwaltung im Kontext von Organisationsentwicklung.

Vor ihrer Tätigkeit an der UDE war sie als Referentin Personalentwicklung in der Staatskanzlei NRW für Konzept und Umsetzung eines Personalentwicklungskonzeptes für die Staatskanzlei NRW unter Einbeziehung der Landesvertretungen Berlin und Brüssel verantwortlich. Hinzu kam die Mitarbeit am landesweiten Verwaltungsreformprozess des Landes NRW (Zugehörigkeit zur Arbeitsgruppe „Führung in Verwaltungsreformprozessen“) und die Vertretung der Staatskanzlei in ressortübergreifenden Fragen der Personalentwicklung. Zuvor war sie selbständige Unternehmensberaterin mit dem Schwerpunkt Begleitung von Unternehmen und Non-Profit-Organisationen in Veränderungsvorhaben. Zu Beginn ihrer beruflichen Karriere war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Organisationspsychologie der Universität Dortmund mit Lehrtätigkeit und Drittmittelforschung sowie interdisziplinären Kooperationsaufgaben mit anderen Fachbereichen betraut und hat Erfahrungen in politisch-strategischen Gremien der Universität gesammelt. Susanne Schulz vereinigt somit sowohl fundierte Kenntnisse und Erfahrungen in der Personal- und Organisationsentwicklung der freien Wirtschaft, wie auch im öffentlichen Sektor.

Verlag und Herausgeberkreis der P-OE

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, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,

Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Susanne Schulz



Susanne Schulz

Keine OE ohne PE – ganzheitliche Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die systemische Organisationsentwicklung an Universitäten

Acht Thesen

- Universität ist ein soziales System, das sich in (teil-) autonome Sub-Systeme gliedert.
- Organisationsentwicklung erkennt und berücksichtigt Gesamtzusammenhänge und Dynamiken und betrachtet systematisch relevante „Stellschrauben“ des Systems.
- Eine flexible, auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Personalentwicklung setzt an den „Stellschrauben“ an.
- Personalentwicklung berücksichtigt komplexe Wirkungsgeflechte und Interdependenzen und denkt sich in die Themenkreise der Organisation ein, um die wesentlichen Muster der zu unterstützenden Bereiche zu erfassen.
- Personalentwicklung setzt ihre Maßnahmen auf die aus der Organisationsentwicklung resultierenden Aufgabenveränderungen.
- Das Management muss binnenorganisatorische Voraussetzungen für diesen Wandel schaffen.
- Führungskräfte müssen die organisatorische Entwicklung mit der persönlichen Entwicklung eines jeden Mitarbeiters verknüpfen, Verständigung fördern, Betroffene zu Beteiligten machen.
- Veränderungsprozesse in Organisationen sind nur dann erfolgreich, wenn Organisationsveränderungen im Gleichklang mit adäquaten Personalentwicklungsmaßnahmen aufgesetzt und die Beschäftigten in diesem Prozess „mitgenommen“ werden. Daher:

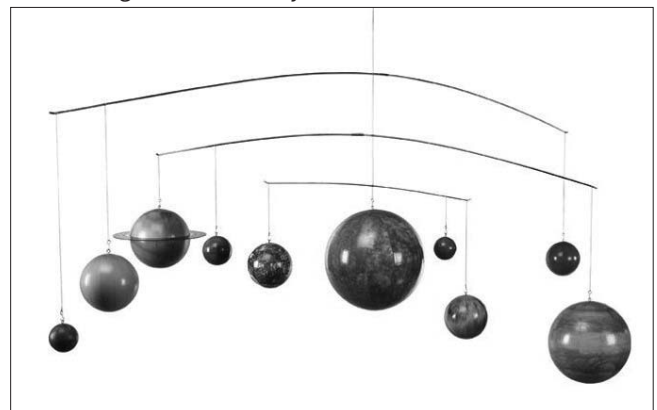
Keine OE ohne PE

Gesellschaftspolitische sowie technologische Veränderungen und Entwicklungen erzwingen auch in Universitäten einen Wandel, haben veränderte Prozesse und Strukturen zur Folge und erfordern eine permanente Verständigung, Neufindung und Kulturanpassung. In diesem Beitrag werden im ersten Teil theoretisch fundiert die Besonderheit der „Organisation Universität“ erläutert und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine wirksame Organisationsentwicklung (OE) aufgezeigt. Darauf aufbauend wird die Bedeutung der Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die Entwicklung von Organisationen dargestellt. Im anschließenden zweiten Teil erfolgt eine anschauliche Erläuterung dieser allgemein aufgezogenen Zusammenhänge an vier praktischen Beispielen.

Universitäten als komplexe Systeme

Die „Organisation Universität“ als System mit einer inneren Vielfalt und Differenziertheit zu betrachten, liegt nahe: Als „Expertenorganisation“ besteht sie aus vielen „Einzelteilen“ und ist in teil-autonome Sub-Systeme mit wenig Interdependenz gegliedert. Fakultäten, Institute und zentrale Einrichtungen ungleicher Größe arbeiten in den heterogenen Fächern diverser Disziplinen relativ „überschneidungsfrei“. Universitäten stehen seit einigen Jahren, so beschreibt Ada Pellert die Situation, im Spannungsfeld von Organisationskultur und einer scheinbar organisierten Anarchie (vgl. Pellert 2004, S. 162). In ihrer Vielheit und Vielfalt sind die Elemente des Systems Universität unter einem organisationalen Dach ähnlich miteinander verbunden wie die Mobileteile in Abbildung 1: Die Wissenschaft mit ihren Kernprozessen Forschung, Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung neben unterstützender Administration, dem Wissensmanagement und der Führung.

Abbildung 1: „Planetensystem Universität“



Quelle: www.globen-universum.de

Übergreifend und im Kern wertschöpfend beschäftigen sich die Universitäten mit dem Aufbau, der Weiterentwicklung und der Vertiefung von Wissen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler forschen, entwickeln Methoden und definieren den „State of the Art“ (Schmidt 2007, S. 125) einer Disziplin immer wieder neu. Der wissenschaftliche Nachwuchs in den einzelnen Fächern sieht sich höchsten Anforderungen der jeweiligen Scientific Community gegenüber, während er sich dort seinen

Platz durch exzellente Forschungsarbeit und entsprechende Veröffentlichungen „erkämpft“.

Neben dieser gültigen universitären Kultur und der fort-dauernden großen Bedeutung der Universitäten für die Gesellschaft haben sich die Rahmenbedingungen der „Organisation Universität“ gesellschaftspolitisch, wirtschaftlich und strukturell in den vergangenen Jahrzehnten national wie international erheblich verändert. Universitäten stehen seit vielen Jahren vor der Herausforderung, zunehmend andere, weitere neue Leistungen erbringen zu müssen, die deutlich über die Bereitstellung akademisch qualifizierten Personals und die Publikation von Forschungsergebnissen hinausgehen. So gewinnen neben den Themen von Forschung und Lehre Anforderungen wie z.B. der Aufbau einer neuen „Kunden-“ bzw. Dienstleistungsorientierung oder die Weiterentwicklung als diversity-, familien-, und beteiligungsgerechte Universität an Bedeutung.

Die traditionell geprägte innere Funktionsweise der Universitäten wird unter dem Blickwinkel der Organisationsentwicklung zunehmend als problematisch und krisenhaft wahrgenommen, da angezweifelt wird, dass Universitäten – sofern sie sich nicht verändern – den Erfordernissen der Zukunft angemessen begegnen können (vgl. Schmidt 2007, S. 126). Hochschulreformen, die den neuen Anforderungen Rechnung tragen wollen, weichen zudem die Grenzen zwischen Subsystemen – z.B. den administrativen und den wissenschaftlichen – erkennbar auf (vgl. Hanft 2004, S. 136). Diese notwendige Entgrenzung innerhalb von Veränderung ohne neue klare „Zustände“ stellt eine weitere Herausforderung an das Gesamtgefüge Universität dar.

(Weiter-)Entwicklung erscheint zwingend notwendig nicht nur „wie gewohnt“ innerhalb der eigenen Scientific Community, sondern kulturell und organisatorisch auf das Gesamtsystem Universität gerichtet. Letztlich geht es darum, im Wettbewerb „am Markt“ als Universität unter diesen Bedingungen zukunftsfähig zu sein. Auch für die Universitäten dreht sich die Welt in Anbetracht der Anforderungen von innen und außen immer schneller und wird vielfältiger. Eine systematische Organisationsentwicklung an Universitäten zu betreiben, die eine auf das Gesamtsystem bezogene Personalentwicklung umfasst, erscheint daher unerlässlich.

Abbildung 2: Die Organisation Universität...

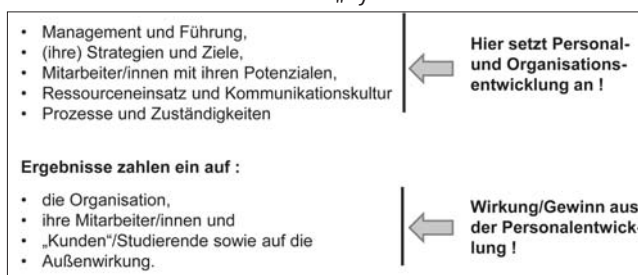
... ist ein soziales System, das sich in teil-autonome Sub-Systeme gliedert
... ist ein „Prototyp der normativen Organisation [...], in der Normen, Werte, Symbole und Traditionen eine [...] prominente Rolle spielen“ (Pellert 1999, S. 105)
... „verbindet“ alle Elemente des Systems unter dem Dach der „Organisation“
... sieht sich neuen Anforderungen gegenüber, die sich erheblich auf Organisation und Personal auswirken
... erfordert daher die Bereitschaft zur Veränderung
... erfordert eine professionelle Führung, die den Wandel managt, um im Wettbewerb „überlebensfähig“ zu bleiben

Systemische Organisationsentwicklung als Antwort auf Veränderungsanforderungen

„Organisationsentwicklung soll verstanden werden als dauerhafter, managementbegleitender, zielbezogener Prozess der Veränderung von Strukturen, Prozessen, Personen und Beziehungen, die eine Organisation systematisch plant, realisiert und evaluiert. OE ist ein Konzept des übergreifenden, ganzheitlichen und geplanten Wandels“ (vgl. Becker 2013, S. 722).

Auf das Gesamtsystem Universität bezogen und in diesem Sinne systemisch, ist sie in ihrer Vorgehensweise nicht isoliert auf einen Aspekt von Organisation ausgerichtet, sondern betrachtet das ‚System‘ insgesamt unter den gegebenen Rahmenbedingungen. Bei Veränderungs-vorhaben ist es wichtig, Sinn und Nutzen zielgruppengerecht darzustellen, Erwartungen aufzunehmen und bei der Implementierung von Neuerungen Sensibilität zu beweisen sowie die Organisationskultur mit ihren Subkulturen im Blick zu behalten. Organisationsentwicklung hat nicht nur einen ausgeprägt starken Bezug zu den Perspektiven von Individuen, Gruppen, Teams und Subsystemen in der jeweiligen gelebten Wirklichkeit und Facetten einer Organisation. Systemische Organisationsentwicklung an Universitäten berücksichtigt diese zum Teil sehr unterschiedlichen Blickwinkel und erfordert aufgrund der komplexen Abläufe und Strukturen eine systematische Betrachtung und ein systematisches Vorgehen. Zur Analyse, Betrachtung und Beurteilung von Prozessen und Maßnahmen der Organisation kann sie sich an den von der EFQM¹ definierten Qualitätskriterien orientieren (vgl. Abb. 3). Hierbei sind die Kriterien, die in der Organisation etwas bewirken (Befähigerkriterien), von den Ergebnissen zu unterscheiden.

Abbildung 3: Relevante Größen, Akteure und Stellschrauben des „Systems Universität“



Auf Universitäten übertragen bedeutet dies, dass die „Befähiger“ von Veränderung das Management und die Führung, die für alle verbindlichen Strategien und Ziele, die Mitarbeiter/innen mit ihren Potenzialen, ein sparsamer Ressourceneinsatz und eine offene Kommunikationskultur sowie klare, transparente Prozesse und Zuständigkeiten die Stellschrauben des Systems sind. An diesen Stellschrauben setzen sowohl Organisationsentwicklung als auch Personalentwicklung an. Die durch „Befähiger“ erzielten Ergebnisse beeinflussen wiederum die Organisation, ihre Mitarbeiter/innen und Kunden/Studierende sowie die Außenwirkung und -wirksamkeit maßgeblich.

¹ EFQM = European Foundation for Quality Management

Die „Befähiger“ von Veränderung müssen tätig werden, um Anforderungen an die Organisation umzusetzen, wie z.B. die Zukunft zu gestalten und Nachhaltigkeit zu erzielen. Die notwendigen Methoden bieten Personalentwicklung und Organisationsentwicklung auf ihren jeweiligen Handlungsfeldern. Aus diesem Grund ist eine professionelle Organisationsentwicklung eng mit Personalentwicklung verflochten. Personal- und Organisationsentwicklung sind zwei Seiten einer Medaille. Beide Seiten sind unabdingbar für die Weiterentwicklung der Organisation Universität und ihrer Mitglieder/Beschäftigten. „Die Trennung zwischen Personalentwicklung und Organisationsentwicklung wird als nicht zielführend empfunden“ (vgl. Pellert 2004, S. 163), da Universitäten zwar, wie Pellert schreibt, „personenzentrierte Systeme“ sind, Probleme aber häufig auf nicht optimalen Abläufen und Strukturen basieren (vgl. Pellert 2004, S. 162).

Die Veränderung einer Organisation mit den neu entstehenden Aufgabenbereichen erfordert eine Professionalisierung des Personals. Professionalisierung innerhalb der Organisation ist Voraussetzung und auch Ergebnis von Personalentwicklung: Voraussetzung, weil Management und operative Führung/Leitung Personalentwicklung zunächst als ihre originäre Aufgabe wahrnehmen müssen. Und Ergebnis, weil Personalentwicklung „ihre“ Beschäftigten nicht nur fortbildet, sondern ihnen auch die Möglichkeit zur Professionalisierung ihrer Arbeitsbereiche eröffnet und damit einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leistet (vgl. Hanft 2004, S. 137).

Gelebte und umfassende Informations- und Kommunikationskultur zwischen Personal- und Organisationsentwicklern ist eine Grundvoraussetzung von Erfolg und Nachhaltigkeit in Organisationen. Das bedeutet, keine isolierten Einzelprozesse der Personal- und Organisationsentwicklung, sondern Berücksichtigung von Wechselwirkungen und Rückkoppelungen zwischen Prozessen in einem komplexen und dynamischen System Universität führen zum Ziel. Ebenso wichtig ist ein prozessorientiertes, vernetztes Denken als wesentliche Voraussetzung für kompetentes Handeln. Nur so wird Personalentwicklung zur wesentlichen Schlüsselgröße der organisationalen Entwicklung.

Ganzheitliche Personalentwicklung als Schlüsselgröße der OE

Definition von Personalentwicklung an Universitäten:² Personalentwicklung an Universitäten bedeutet eine wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte, systematische Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen von Beschäftigten in Wissenschaft, Wissensmanagement und Administration zur Erreichung, Berücksichtigung und Sicherung der strategischen Ziele der Universität sowie der individuellen beruflichen Entwicklung.

Personalentwicklung muss sich an der Gesamtstrategie der Universität orientieren und von der Leitung gewollt und getragen werden. Keine Universitätsreform wird ohne eine zeitgemäße Formulierung von normativen Leitbildern auskommen. Also: keine Veränderung ohne zeitgemäße Strategie und Zielsetzung. Dies gilt in besonderem Maße für die strategische Bedeutung, die der Per-

sonalentwicklung seitens der Hochschulleitung zugeschrieben wird und wie sie demzufolge „gelebt“ wird. Schmidt postuliert: „Personalentwicklung ist kein Addendum im Rahmen der Universitätsentwicklung, sondern stellt den zentralen Ansatzpunkt für Veränderungen dar“ (vgl. Schmidt 2007, S. 127).

Zugleich ist aufgrund der Merkmale des „Systems Universität“ zu beachten, anzuerkennen und in der Personalentwicklungsarbeit zu berücksichtigen, dass nicht nur die Strategie und Entwicklung der Universität insgesamt in den Blick genommen werden, sondern auch Partial- und Eigeninteressen das Handeln bestimmen. Personalentwicklung berücksichtigt deshalb die Verschiedenartigkeit des Systems und der Subsysteme, um sich in ihnen bewegen und agieren zu können. Das sichtbare Verknüpfen von Strategie- und Personalentwicklung unterstützt, dass Lehrende, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und weitere Beschäftigte die Gesamtstrategie und -zielsetzung der Universität mittragen und – auf ihr Subsystem übertragen – auch umsetzen können. Diese Berücksichtigung der Besonderheiten von Universitäten unter Beachtung der Gesamtstrategie trägt dem Leitgedanken einer ganzheitlich ausgerichteten Personalentwicklung in besonderer Weise Rechnung und zeigt die Verschränkung zur OE. Um sinnvolle Ansatzpunkte für personalentwicklerische Tätigkeiten zu finden, braucht es neben einem „langen Atem“ vor allem ein starkes Management (vgl. Pellert 2004, S. 185ff.). Führung in Organisationen ist gemäß EFQM und nach allgemeiner Erkenntnis der wesentliche Faktor für den Erfolg. In Zeiten der Veränderung gilt, dass die Organisation Führungskräfte benötigt, die Orientierung vermitteln, wirksam und konsequent leiten und die Verantwortung für die Organisation und seine Menschen tragen. Aufgabe ist es, ihre Mitarbeiter/innen für die Veränderung zu gewinnen, zu entwickeln und zu halten.

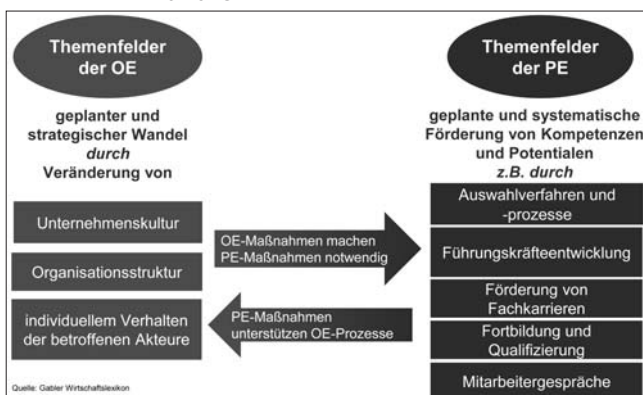
Binnenorganisatorische Voraussetzungen sind so neu- und umzugestalten, dass die Universität bisherige und neue Anforderungen auch in Zeiten knapper werdender Ressourcen bei wachsender Aufgabenvielfalt meistern kann. Die Wertschöpfungsprozesse der Universität sind sicherzustellen, indem Rahmenbedingungen positiv beeinflusst und entwickelt werden. Hierbei sind veränderte Rahmenbedingungen der Wissenschaft (Bologna, Exzellenzinitiativen etc.) im Zeitalter von Web 2.0, flexible Arbeitszeitmodelle, demografisch geänderte Rahmenbedingungen etc. zu beachten. Zudem weist beispielsweise in NRW die „kontrollierte Autonomie“ der „in die Freiheit entlassenen Hochschulen“ dem universitären Management eine stärkere Verantwortung für ihr Handeln und Entscheiden zu (Schmidt 2007, S. 126). Dass die Taktung von Entscheidungszyklen für das Management bei gleichzeitig wachsender Unvorhersehbarkeit von Entwicklungen immer enger wird, ist also ebenfalls zu berücksichtigen.

Personalentwicklung ist demnach nie unabhängige Variable, sondern abhängige Variable der Ausrichtung und Zielsetzung der Universität. Sie beantwortet die durch gesellschaftlichen Wandel und durch Hochschulreformen entstandenen Qualifizierungsbedarfe. Personalentwicklungsangebote sind so zu gestalten, dass sich be-

² Gründungsmitglieder Bundesnetzwerk Personalentwicklung (BPeU)

darfsorientierte, systematische Wissensvermittlung mit arbeitsintegrierten Formen des Lernens verbinden. Die Strategie und die daraus abgeleitete Zielsetzung der Universität geben der Personalentwicklung schließlich die Themen vor, die sie betreibt. Personalentwicklung hat also eine proaktive Rolle, wenn es darum geht, innovatives Denken und Handeln im Kontext von Organisationsentwicklung in den unterschiedlichen Bereichen der Universität zu unterstützen. Personalentwicklung an Universitäten unterstützt Prozesse, die die Universität entwickelt und benutzt, um ihre Leistung zu verbessern, indem sie das Potenzial der Beschäftigten fördert. Für die Managementebene bedeutet diese Anforderung an Universitäten, dass die jeweiligen Verantwortungsbereiche – vom Hochschulrat über das Rektorat, den Dekanen bis zu den Geschäftsführungen und Institutsleitungen, der Verwaltungsleitung bis zu den Dezernatsleitungen – optimal aufgestellt und auf die Aufgaben der Universität im Rahmen der Hochschulstrategie ausgerichtet sein müssen. Denn ob ein Change-Prozess gelingt oder nicht, hängt von den Fähigkeiten der Führungskräfte ab, die organisatorische Entwicklung mit der persönlichen Entwicklung eines jeden Mitarbeiters zu verknüpfen. Nur die Ausschöpfung des vorhandenen Mitarbeiterpotenzials (mit einer effizienten und optimierten Gestaltung von Prozessen) kann eine entsprechende ökonomische Leistungsfähigkeit der Universitäten sicherstellen (vgl. Glazinski/Schulte-Mathmann 2006, S. 17). Organisationsentwicklung gestaltet im Einklang mit der Strategie geplante Veränderungen. Hieraus ergibt sich, auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Organisation Universität, der Bedarf nach Personalentwicklung. Die Interdependenzen von PE und OE in der personenzentrierten Organisation Universität liegen „auf der Hand“. Erfolgreich sind Veränderungsprozesse nur dann, wenn adäquate Personalentwicklungsmaßnahmen aufgesetzt und die Beschäftigten eingebunden und mitgenommen werden. Abbildung 4 veranschaulicht diese Zusammenhänge grafisch.

Abbildung 4: Zusammenhang der Themenfelder der PE und OE



Organisations- und Personalentwicklung auf der Handlungsebene

In der Vergangenheit erschien die fachbezogene Weiterbildung noch ausreichend. Heute werden universitäre

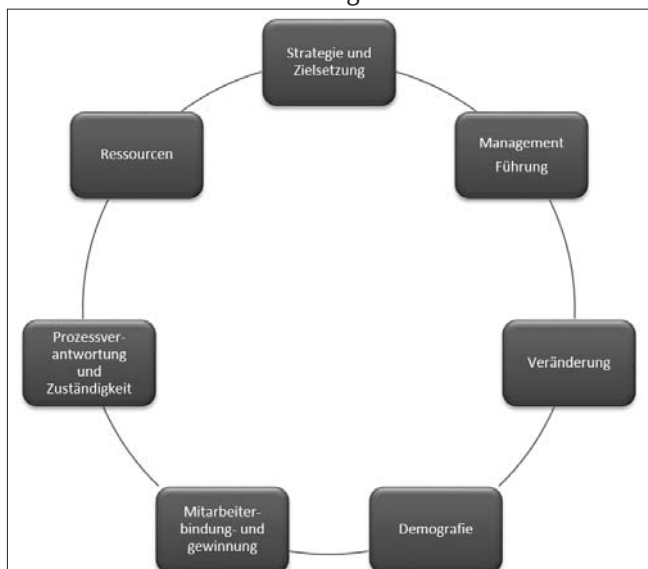
Fortbildungs- und Weiterbildungsaktivitäten, die über das rein fachliche hinaus gehen, zunehmend von vielen Beschäftigten als akzeptierte Möglichkeiten gesehen und genutzt, um sich auch in Fragen von Personalführung, der Professionalisierung des eigenen Tuns, weiter zu bilden und zu entwickeln. Ebenfalls wachsen das Interesse und damit auch die Nachfrage nach Unterstützung zur Entwicklung von gemeinsamen Zielvorstellungen im Team und der Verbesserung von internen Abläufen und regelgerechtem, qualitätsgesichertem Handeln.

Elemente strategischer Personal- und Organisationsentwicklung zur Unterstützung der Fakultäten an Universitäten sind vielfältig und können beispielsweise sein:

- Moderation von Strategieentwicklungsprozessen und Änderungsvorhaben,
- Beratung bei der Neustrukturierung und Klärung von Aufgaben,
- Befähigen zur Führung akademischer Einheiten durch Coaching und Mentoring von Neuberufenen,
- Unterstützung bei der Einführung von Mitarbeitergesprächen,
- Beratung und Unterstützung von Maßnahmen zur Positionierung, Entwicklung und Professionalisierung von Teams und Arbeitsgruppen,
- Unterstützung der Entwicklung und Umsetzung strukturierter Berufungsverfahren,
- Unterstützung der wissenschaftlichen Beschäftigten bei der Vorbereitung zur Übernahme von Hochschullehreraufgaben oder Projektleitungsaufgaben.

Personalentwicklung setzt dort mit konkreten Maßnahmen an, wo Organisationsprozesse diese einfordern. Will die Universität auf ihre Anforderungen adäquat reagieren, gelingt ihr das nur, wenn sie die Themenfelder der Organisations- und Personalentwicklung zusammendenkt, ihre Interdependenzen nutzt und auf ein „Schubladendenken“ verzichtet.

Betrachtet man die hier skizzierten (nicht abschließenden) Themenfelder der Personal- und Organisationsentwicklung



Hochschulstrategie, organisationaler Entwicklung und Personalentwicklung erkennbar.

Das Zusammenspiel von Personal- und Organisationsentwicklung soll im Folgenden anhand der vier Beispiele „Führungskräfteentwicklung“, „Prozessverantwortung und Zuständigkeiten“, „Demografie, Gesundheitsmanagement“ und „Einführung neuer Standard-Software“ näher beleuchtet werden.

Führungskräfteentwicklung

Im Hinblick auf konkrete operative Führung ist die Kardinalfrage nicht die nach der idealen, sondern nach der wirksamen Führungskraft.

Management und Führung ist kein Beruf mit etablierten rechtlichen und ethischen Anforderungen auf der Basis eines prüfbaren Curriculums in Aus- und Weiterbildung. Führungskräfteentwicklung wird auch in Universitäten zum hochgradig erfolgskritischen Faktor und so zum wesentlichen Handlungsfeld der Personalentwicklung. Diese Herausforderung beantworten zahlreiche Universitäten mit diversen Programmen, von der systematischen strukturierten Personalauswahl von Führungskräften inklusive strukturierter Berufungsverfahren über Nachwuchsförderprogramme bis zur Führungskräfteentwicklung und Implementierung eines Führungskräftefeedbacks (PE). Hochschulpolitischen Akteuren ist die Erkenntnis gemeinsam, dass sich die Anforderung an Führung grundlegend geändert hat und dass Organisationen heute Führungskräfte benötigen, die das ‚Jetzt‘ managen und gleichzeitig die Zukunft nachhaltig gestalten. Sie führen zu dem Schluss, dass auch für Universitäten eine ganzheitliche Führungskräfteauswahl und -entwicklung wesentlicher Bestandteil des Konzeptes ihrer lernenden Organisation sein muss (OE).

Demografie, Gesundheitsmanagement

Ein weiterer, immer wichtiger werdender Ansatz für Personalentwicklung ist dem demografischen Wandel geschuldet. In diesem Zusammenhang wächst die Bedeutung eines betrieblichen Gesundheitsmanagements im Kontext einer gesundheitsförderlichen, lebensereignisbezogenen Personalentwicklung auch für Universitäten. So ist das betriebliche Gesundheitsmanagement Kernprodukt der gesundheitsförderlichen Personalentwicklung mit dem Ziel, die Arbeits-, Lern- und Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter/innen (berufs-)lebenslang zu erhalten und zu fördern. Damit ist sowohl die Perspektive der Organisation als auch der Person in den Blick genommen. Jetzt und zukünftig ist es immer wichtiger, in gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen (OE) zu investieren und gesundheitsbewusstes Verhalten (PE) zu fördern. Für den einzelnen Beschäftigten bedeutet es im Idealfall, eine Verbesserung seines Gesundheitszustands, Arbeitszufriedenheit und Stärkung seiner eigenen Leistungsfähigkeit zu sichern. Die Universität profitiert ihrerseits von der Leistungsfähigkeit des Beschäftigten, seiner Motivation und eines positiven „Arbeitsklimas“ in der Zusammenarbeit. Eine gesundheitsförderliche Personalentwicklung zahlt auf „Produktivität“, Qualität und auf das Image der Organisation Universität ein. Zudem ist die betriebliche Gesundheitsförderung ein wichtiger Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit, auch

im Kontext der „Personalgewinnung“. Eine attraktive Arbeitgebermarke ist schließlich Voraussetzung für die Rekrutierung hoch qualifizierter Mitarbeiter/innen und deren Bindung.

Auch unter „wirtschaftlicher Betrachtung“ erscheint eine Organisation, die Gesundheitsmanagement betreibt, gut beraten. Der ‚Return on Prevention‘ beträgt gemäß des Forschungsbericht der internationalen Vereinigung für soziale Sicherheit³ 1 € zu 2,20 €, d. h. die Investition von einem Euro in die betriebliche Gesundheitsförderung zahlt sich demnach mehr als doppelt aus.

Sucht man gut ausgebildetes Personal, das seiner Arbeit fit und gesund auch bis zum Renten- oder Pensionsalter nachgehen kann, so findet man dieses häufig in Organisationen, die beispielsweise kritische Lebensereignisse im Kontext eines lebensereignisorientierten Personalmanagements auffangen und berücksichtigen. Entsprechend sind auch hier die Angebote der Personalentwicklung sowohl für die wissenschaftlichen als auch für die administrativen Bereiche zu gestalten und für die wichtigste Ressource der Universität bereit zu stellen.

Prozessverantwortung und Zuständigkeiten

Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortungen ist ebenfalls ein wesentlicher Beitrag einer Organisationsentwicklung. Mit der Einführung des Geschäftsprozessmanagements an Universitäten können alle regelmäßigen Verfahren standardmäßig in leicht verständlicher Weise aufgezeichnet und dargestellt werden. Wenn in Organisationen Geschäftsprozesse einheitlich dokumentiert, laufend überwacht und kontinuierlich verbessert werden, sind damit i.d.R. ein hohes Maß an Transparenz, effiziente Kommunikationswege und das Vermeiden von doppelter Aufgabenerledigung verbunden.

Alle wichtigen Verfahren können – als Geschäftsprozesse dokumentiert – von allen Berechtigten beispielsweise über ein Internetportal eingesehen werden. Anhand der dokumentierten Prozesse können Tätigkeiten und Rollen abgelesen werden. Qualifizierungsbedarfe lassen sich so feststellen (PE).

Ein derartiges Vorgehen ist für Universitäten noch relativ neu, wird aber spätestens im Kontext der Einführung von integrierten ERP-Systemen unabweisbar als Anforderung auf sie zukommen. Der Beitrag der Personalentwicklung ist hier, die Veränderungen in Kultur und Arbeitsweisen zeitgerecht und angemessen durch Unterstützung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen und Schulungen mit vorzubereiten und zu begleiten.

Einführung neuer Standard-Software

In Zeiten der Einführung von integrierten Standard-Softwarelösungen (Enterprise-Resource-Planning-Systeme/ERP), die aktuell im Kontext von Campusmanagementvorhaben den ‚student-life-cycle‘ in den Blick nehmen und unterstützen oder als betriebswirtschaftliche Standardapplikation Aufgabenbereiche und Prozesse wie z.B. Beschaffung, Rechnungswesen und Personalwirtschaft unterstützen, ergeben sich sowohl für die Organisationsentwicklung als auch für die Personalentwicklung ebenfalls vielfältige Aufgaben:

³ <http://www.issa.int>

- Neue Konzepte der Zusammenarbeit zwischen Fakultät und Verwaltung müssen entwickelt und unterstützt werden.
- Die Definition und Entwicklung neuer Aufgabenfelder aufgrund veränderter „Geschäftsfelder“ ist zu leisten und deren Etablierung zu unterstützen.
- Entwicklung und Festlegung neuer/veränderter Prozesse ergeben sich aus veränderten Möglichkeiten durch Softwareentwicklung.
- Ggf. ist die Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten unter veränderten Bedingungen erforderlich. Dieser Prozess muss moderiert und begleitet werden.
- Erarbeitung von bedarfsgerechten Schulungsinhalten und entsprechende Schulungsdurchführung befähigt Mitarbeiter/innen, den neuen Anforderungen adäquat begegnen zu können.
- Integration der unterschiedlichen Interessenlagen und Unterstützung des verstärkten Abstimmungs- und Kommunikationsbedarfs ist sicherzustellen.
- Geschäftsprozessmanagement gestaltet integrativ und qualitätsgesichert veränderte universitäre Prozesse und Abläufe etc.

Fazit

Eine positive Entwicklung der Organisation Universität ohne Personalentwicklungsmaßnahmen ist weder „im Kleinen noch im Großen“ möglich. Es scheint daher geboten, eine ganzheitliche Personalentwicklung als relevante Größe einer systemischen Organisationsentwicklung an Universitäten in die strategischen Überlegungen der Hochschulentwicklungspolitik einzubeziehen. Aktuell ist Personalentwicklung an Universitäten noch nicht flächendeckend selbstverständlich und vielfach noch weitgehend unkoordiniert. Betrachtet man aber die aktuelle Diskussion innerhalb der Hochschullandschaft und auf der Ebene der Hochschulpolitik, so konkretisieren sich die Anzeichen dafür, dass Personalentwicklung ein Stellenwert im Kontext von Hochschulent-

wicklung eingeräumt wird, der ihr so bisher nicht zugestanden worden ist und möglicherweise einen Paradigmenwechsel in der Betrachtung und Umsetzung von Personal- und Organisationsentwicklung an Universitäten ankündigt.

Literaturverzeichnis

- Becker, M. (2005): Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis (6. Auflage), Stuttgart.
- Becker, M. (2009): Die neue Rolle der Personalentwicklung: Empirische Befunde und Entwicklungstendenzen, S. 41-62. In: Thom/Zaugg (Hg.)
- Glazinski, B./Schulte-Mathmann, M. (2006): Personalentwicklung als Investition, Köln.
- Hanft, A. (2004): Personalentwicklung als Hochschulentwicklung – Ergebnisse einer empirischen Erhebung zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklung an Hochschulen und Anmerkungen für ihre zukünftige Gestaltung, S. 119-138. In: Laske/Meister-Scheytt/Scheytt.
- Laske, S./Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (Hg.) (2004): Personalentwicklung und universitärer Wandel – Programm – Aufgaben – Gestaltung, München.
- Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (2004): Personalentwicklung als Element strategischen Wandels in Universitäten – Sondierungen zu einer wissensorientierten Theorie der Veränderung in Universitäten, S. 139-160. In: Laske/Meister-Scheytt/Scheytt.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation: Die Kunst Experten zu managen, Wien.
- Pellert, A. (2004): Personalentwicklung an Universitäten – ein Beitrag zur zukunftsorientierten Universitätsentwicklung, S. 161-189. In: Laske/Meister-Scheytt/Scheytt.
- Schmidt, B. (2007): Personalentwicklung an der Hochschule – Zehn Wege in ein unentdecktes Land, In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, H. 2, S. 125-153.
- Thom, N./Zaugg, R.J. (Hg.) (2009): Moderne Personalentwicklung – Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern (3. Auflage), Wiesbaden.

■ **Susanne Schulz**, Leiterin Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: susanne.schulz@uni-due.de

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt. Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass Leserinnen und Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen können.

Bielefeld 2004, 2. Auflage, ISBN 10 3-937026-17-7, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versandkosten

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

Martin Mehrrens

Förderung mit Perspektive und Organisationsbezug

Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit



Martin Mehrrens

Hochschulen befinden sich heute in einem sehr dynamischen Umfeld. Die Anforderungen an Hochschulen als öffentliche Institutionen der Forschung, Lehre, Weiterbildung und des Wissenstransfers sind sehr vielfältig und einem laufenden Wandel unterlegen. Interessengruppen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft fordern Anpassung und Entwicklung gleichermaßen. Ausdruck dieses dynamischen Umfeldes sind dramatisch schnell verändernde Rahmenbedingungen durch den Bologna-Prozess, neue Studienstrukturen und Lehrprogramme mit grundlegend veränderten Studienbedingungen einerseits und eine angesichts knapper Finanzmittel notwendig werdende aktive und zielgerichtete Ressourcensteuerung sowie ein zunehmend dynamischer und wettbewerbsgeprägter „Forschungsmarkt“ andererseits.

Vor diesem Hintergrund ist ein aktives Handeln gefordert und notwendig. Dies kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn die hierfür notwendigen Gestaltungsspielräume in den Hochschulen identifiziert und aktiv genutzt werden. Die erfolgreiche Nutzung dieser Spielräume und die erwünschte Nachhaltigkeit des damit initiierten Wandels werden jedoch nur durch leitungsseitig initiierte und verantwortete Veränderungsprozesse, über eine neue Kultur der Zusammenarbeit sowie eine breit legitimierte Gestaltungs- und Entscheidungspraxis, die möglichst viele Statusgruppen einbezieht, in den Hochschulen zu erreichen sein. Dies erfordert nicht nur die Mitwirkung und aktive Beteiligung der akademischen und nichtakademischen Mitarbeiterinnen und der ProfessorInnen an Entwicklungsprozessen sondern auch eine breite Beteiligung der Studierenden, um zu Lösungen und nachhaltigen Entwicklungen zu gelangen, mit denen angemessen auf die veränderte gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und sich hierauf beziehende Anforderungen reagiert wird. Diese breite Beteiligung gestaltet sich jedoch zunehmend schwierig angesichts voller Lehrpläne, einer deutlich kürzeren Verweildauer der Studierenden in den neuen Studiengängen an den Hochschulen und einem hohen Refinanzierungsdruck in allen Hochschulbereichen.

Die notwendigen Bedingungen für Veränderungen entwickeln sich nicht von selbst, sondern erfordern Möglichkeiten des Lernens und Ausprobierens, um eine nachhaltige und statusgruppenübergreifende Kultur der Zusammenarbeit und des legitimitierten Wandels zu begründen. Diese Prozesse eines statusgruppenübergreifenden Lernens und Gestaltens erfordern ein entsprechendes

Selbstverständnis der Hochschulmitglieder auf allen Ebenen, eine Führungskultur, die auf Beteiligung setzt und wertschätzend ist, und die Bereitschaft neue Wege auszuprobieren, um hierüber entsprechende Lernprozesse nachhaltig zu machen und in organisatorisches Lernen für die jeweilige Hochschule zu überführen.

Notwendig sind hierfür eine klare Positionierung der Hochschulleitung, das Zulassen von Flexibilität und Vielfalt, eine Balance zwischen Bestehendem und Neuem sowie zwischen Bewegung und Innehalten. Notwendig ist auch „systemische Bescheidenheit“ als Fähigkeit, zu Nutzen was da ist, um Veränderungsprozesse jeweils auf die besonderen internen und externen Bedingungen und gelebten Kulturen der eigenen Hochschule zu beziehen und zu gründen.

Neue Anforderungen in einem dynamischen Umfeld

Vor dem Hintergrund der drastisch veränderten Rahmenbedingungen durch den Bologna Prozess, des zunehmend wettbewerbsgeprägten „Forschungsmarktes“ bei gleichzeitig knapper werdenden Finanzmitteln ändern sich auch Anforderungen an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie an die nichtakademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Forschung und Lehre.

Der mit Bologna initiierte und permanent mit hoher Dynamik stattfindende Wandel in Lehre und Studium einerseits und der zunehmende Wettbewerb zwischen den Hochschulen um Studierende und Drittmittel erfordert eine reflektierte Kenntnis und interne Vermittlung der in diesem Zusammenhang verfolgten strategischen Ziele der Hochschule und der eigenen Kompetenzen, um diesen Wettbewerb erfolgreich zu gestalten. Hierzu sind nicht nur Visionen erforderlich, sondern auch ein deutlicher Zielbezug, um Schwerpunkte und Stärken mit möglicher Alleinstellung oder besonderer Qualität herauszuarbeiten und über konkrete Maßnahmen umzusetzen und mit möglichst breiter Akzeptanz in der eigenen Hochschule zu verankern.

Profilierung erfordert Organisationsbezüge

Wir haben es in Hochschulen häufig mit fachbezogenen Kulturen und Orientierungen zu tun. Nicht wenigen

Wissenschaftler/innen ist der Fakultätentag näher als die eigene Hochschule. Vor diesem Hintergrund ist es schwer, Organisationssichten und eine Organisationskultur herauszubilden. Gelebte Interdisziplinarität gewinnt an Bedeutung. Sie ist jedoch meist auf die gemeinsame, fachübergreifende Organisation und Durchführung von Studienprogrammen begrenzt. Interdisziplinarität als Profil und gelebte Praxis sind jedoch notwendig, um Hochschulen ein besonderes Gesicht mit Alleinstellung zu geben.

Profilierung erfordert hierbei ein besonderes Commitment der Hochschulmitglieder, Identifikation mit der „eigenen“ Hochschule und die Verständigung auf fachübergreifende und nach außen und innen vermittelbare Ziele und Qualitätsstandards.

Nur hierüber sind eine klare und plausible Kommunikation, die Herausbildung und Entwicklung entsprechen der Stärken, eine gezielte Förderung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf allen Ebenen und eine zielführende Bündelung der (meist begrenzten) Ressourcen in den Hochschulen möglich und plausibel vermittelbar.

Positionierung benötigt (Organisations-)Kompetenz

Eine nach innen und außen plausibel wahrnehmbare und klar von der Leitung und Führungskräften kommunizierte strategische Positionierung ist hierfür notwendig, um Orientierung zu geben. Diese entwickelt sich jedoch nicht von selbst. Hierzu bedarf es wirkungsvoller und leitungsseitig durch Präsidium oder Rektorat legitimer Impulse, die mit einer breit angelegten systemischen Organisations- und Personalentwicklung gegeben werden können.

Hierbei kommt den beteiligten (akademischen) Führungskräften und weiteren Interessen- und Kompetenzträger/innen aller relevanten Statusgruppen eine große Bedeutung zu. Sie sind letztlich Ideen- und Impulsgeberinnen für eine entsprechend ausgerichtete innovative und serviceorientierte Gestaltungspraxis, die bspw. für die Verbesserung und besondere Profilierung der Lehre notwendige Maßnahmen entscheiden und initiieren und hierüber auch die Studienstrukturen und Studienbedingungen neu gestalten und weiterentwickeln sowie die darauf bezogenen Serviceprozesse für Studium und Lehre mit Leben erfüllen und erfolgreich prägen.

Die Beteiligten in diesen Entwicklungsprozessen zu unterstützen und zu fördern ist eine Chance, die für die betreffenden Hochschulen große Wirkung entfalten kann, wie die seit nunmehr nahezu 15 Jahre gemachten Erfahrungen mit einer eng aufeinander bezogenen systemischen Organisations- und Personalentwicklung in der Universität Bremen zeigen.

Über die methodisch auf eine Belebung der statusgruppenübergreifenden Beteiligung gerichteten Begleitung der geplanten Entwicklungsprozesse und die damit einhergehende gezielte Förderung der Beteiligten soll erreicht werden, dass sich

- vorhandenes Organisations- und Führungswissen auf eine gemeinsame, neue Basis stellt, entwickelt und zielgerichtet profiliert,

- soziale Kompetenzen (Kommunikations-, Kooperations- u. Teamfähigkeit, Verantwortungs- und Gestaltungsbereitschaft) herausbilden und sich in der Universität möglichst nachhaltig verankern,
- der gegenseitige Erfahrungsaustausch sowie wechselseitige Informationen und das Feedback zu eigenen Sicht- und Handlungsweisen und Orientierungen und über Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten in der Universität unter den Beteiligten intensiviert und belebt,
- der Austausch über informelle Strukturen, Netzwerke und „Spielregeln“ in der Universität intensiviert und
- die Klärung notwendiger Kooperationslinien bzw. Nahtstellen über eine verbindliche interne Vernetzung auf breiter Ebene statusgruppenübergreifend gefördert wird.

Für Hochschulen kommt dieser Förderung und Begleitung eine besondere Bedeutung zu. Erfahrungen in entsprechenden Gestaltungsprojekten zur Profilierung von Forschungsbereichen und Instituten mit den beteiligten Wissenschaftler/innen aller Statusgruppen in der Universität Bremen lassen erkennen, dass über eine entsprechende Förderung und Begleitung dieses Change Managements

- eine Verständigung und Positionierung der Beteiligten über Ziele und Ergebniserwartungen initiiert und befördert,
- eine Rollenklärung erfolgen und gemeinsame Sichten für ein aktives und strategisches Handeln in Veränderungsprozessen entwickelt,
- Verantwortung und Entscheidungskompetenzen verortet und
- die Herausbildung einer gemeinsamen „Kultur des Wandels“ im Sinne des Erkennens und Verfolgens gemeinsamer Werte und Leitlinien gefördert werden.

Hierüber können organisatorische Perspektiven des Wandels mittels eines breit verankerten Commitments über Ziele, Profile, Haltungen und Verantwortung mit Leben erfüllt, verortet und nach innen und außen plausibel vermittelt werden, um Orientierung zu geben und hierüber den vielfältigen Anforderungen aus dem Hochschulalltag besser gerecht zu werden.

Welche Rolle kann Personal- und Organisationsentwicklung spielen?

Personal und Organisationsentwicklung ist kein personenbezogener, zuvorderst auf die persönliche Karriereförderung gerichteter Prozess, sondern ein organisationsorientierter systemischer Gestaltungsansatz für die Initiierung, Flankierung und Förderung von Veränderungsprozessen. Personalentwicklung ist notwendig, um notwendige Kompetenzen für Veränderungen aufzubauen, Orientierung zu geben und Perspektiven aufzuzeigen. Das geschieht in jeder Hochschule anders. Erfolgreiche Personal- und Organisationsentwicklungslösungen kann man nur bedingt adaptieren. Man kann jedoch hervorragend an ihnen lernen und auf dieser Grundlage eine erfolgreiche Praxis in der jeweils eigenen

Hochschule initiieren. Die zielgerichtete Veränderung ist ein Maßstab des Erfolgs. Wenn PE/OE gelingt, wird viel bewegt. Sie kann Impulse setzen und Gestaltungsaufgaben befördern.

Nachhaltig verändern mit systemischer Bescheidenheit.

Notwendig sind hierfür eine strategische und vermehrt an Zielen und Qualitätsstandards festzumachende Ausrichtung und Steuerung von Veränderungsprozessen, eine zielgerichtete Moderation und Begleitung der Entwicklungsprozesse und letztlich auch eine breite Beteiligung, um Veränderungen kompetent zu gründen und über eine breite Beteiligung in der Hochschule nachhaltig zu verankern und zu legitimieren. Neben der unbestritten notwendigen Fachkompetenz in Sachfragen erfordert die Initiierung eines nachhaltig wirkenden Wandels Gestaltungswillen und Entscheidungskompetenz bei den Führungskräften in Wissenschaft und Verwaltung sowie die Ausprägung eines klaren Rollenverständnisses bei allen Beteiligten. Erst auf dieser Grundlage kann sich eine neue Kultur der statusgruppenübergreifenden Zusammenarbeit unter Einbeziehung der Studierenden in der Universität entwickeln und i. S. eines Change Managements wirken.

Die Herausbildung und Weiterentwicklung eines klaren Rollenverständnisses bei den (akademischen) Führungskräften und die Entwicklung und Erprobung neuer, beteiligungsorientierter Entwicklungs- und Gestaltungsmethoden stellen hierbei angesichts der spezifischen Organisationskultur und Tradition in den Hochschulen eine besondere Herausforderung, aber auch eine Verpflichtung dar. Das Nebeneinander von klassischen Führungslinien in Wissenschaft und Verwaltung mit den jeweils gelebten Rollen und Verantwortlichkeiten und eine akademische Selbstverwaltung mit repräsentativen und teilweise auch weitgehend ritualisierten Beteiligungsformen und Mitwirkungsrechten prägen ein vordergründig diffus erscheinendes System von Führung und Leitung, das sehr vom „Tagesgeschäft“ geprägt eine breite Beteiligung für die Initiierung und Gestaltung des notwendigen Wandels wie auch die Förderung von Eigeninitiative und persönlicher Verantwortung in den Hochschulen erschwert.

Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur Utilisation; die Kompetenz, systemische Bedingungen, „Das was ist“, aktiv und wirksam in das eigene (Führungs-)Handeln einzubeziehen. Es ist die Fähigkeit zur „systemischen Bescheidenheit“, die nicht auf Idealbedingungen für Veränderungsprozesse wartet, sondern vom „Hier und Heute“ ausgehend Veränderungen initiiert und möglichst nachhaltig mit Zielbezug gestaltet.

Viele PE-Konzepte ignorieren nicht selten die konkrete Lage oder Situation, in die sie ihre Maßnahmen einbetten. Das kommt nicht von ungefähr: Denn wissenschaftliche Modelle beziehen sich häufig auf idealtypische Situationen. Sollen Konzepte ihre Wirkung entfalten, ist jedoch das zugrunde liegende Bedingungsgefüge einzubeziehen und daran anzupassen. So, wie man auf der Schotterpiste am besten einen Allrad fährt – oder wenn eine Straße gesperrt ist, eine Umgehung sucht,

um an das Ziel zu kommen. Die Umsetzung konkreter Maßnahmen und Programme sollte nach dem, was geht, nicht an dem was optimal möglich wäre, ausgerichtet werden.

Die grundsätzlichen Leitziele und Entwicklungsperspektiven der Hochschulen werden dadurch nicht tangiert. Die Milestones werden nur anders gesetzt, nach dem Prinzip: das Optimum anstreben und das Mögliche beachten. Die entsprechend initiierten Organisations- und Personalentwicklungsprozesse sind situativ flexibel zu bedienen. Wichtig ist, die Richtung und die Perspektive im Auge zu behalten und möglichst viele Akteure mitzunehmen. Das sichert einen hohen Wirkungsgrad und Nachhaltigkeit.

Entwicklungsprozesse in Hochschulen sollten von daher die unterschiedlichen Ziele und Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule beachten. Das können besondere Strukturen und Qualitätsziele von Studium und Lehre oder Profile, besondere Kompetenzen und Wettbewerbsbedingungen in der Forschung sowie regional geprägte Transferbedingungen sein. Um in der Hochschule zusammen einen Weg zu finden, muss zunächst eine gemeinsame Perspektive entwickelt werden, die möglichst viele Interessen integriert, Machbares beachtet sowie Qualität und Alleinstellung fördert. Hochschulen müssen hierbei jeweils „ihren“ Weg finden. Dieses Herangehen zeigt, dass Entwicklung und nicht so sehr Training gefordert ist. Der Fokus liegt auf dem gemeinsamen Suchen, Sich-anregen-lassen und mit vorhandenen resp. Erschließbaren Mitteln umsetzen können. Damit entsteht auf der Handlungsebene systemische Bescheidenheit.

Der Maßstab des Erfolges ist die Bewegung in die gewünschte Richtung. Auch kleine Schritte können hierbei zum Ziel führen. Nutzen was da ist, ist die Beendigung des Wartezustands, des Wartens auf bessere Bedingungen. Nur wer sich bewegt wird auch etwas ändern! Hierzu gehört auch die Kultivierung eines Denkens in temporären Strukturen. Strukturen mit einem „Verfallsdatum“ zu versehen, ist einerseits hochschultypisch – die vielen befristeten Drittmittelvorhaben sprechen hier eine deutliche Sprache – andererseits ist diese Sichtweise kaum nachhaltig verankert.

Hochschulen sind hoch dynamische und hoch temporäre Organisationen, die ständig einem vom Personalwechsel ausgelösten Wandel unterliegen. Die organisationsnotwendigen Strukturen machen nur einen Teil einer Hochschule aus. Dies ist als systemische Stärke zu sehen. Hochschulen bauen Strukturen und viel Wissen um wissenschaftlich exzellente Menschen auf. Für Hochschulen sind das Engagement und die Expertise von einzelnen Personen von hoher Bedeutung. „One person can make the difference“. Traditionell sehen sich die wissenschaftlichen Akteure in den Hochschulen überwiegend als Individualisten – weniger als Teil der Organisation.

Gleichzeitig tun sie sich schwer, wenn diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht mehr wirken, Strukturen konsequent neu zu denken und entsprechend umzubauen. Wie wäre es, wenn sich hier die Perspektive ändern würde in die Richtung, dass entsprechende Bereiche auch zurück- oder umgebaut

werden können, inklusive einer offensiven Kommunikation darüber. Das hieße: Dieser Bereich ist solange wichtig, wie er wirkt. Hier sind Chancen, eine neue Dynamik zu entfachen.

Die Rolle der Personalentwicklung für die Mitarbeiter und die Organisation

Für eine systemische Betrachtung werden neue Sichtweisen gebraucht. Dienste, Infrastruktur oder Geschäftsführung sind kein Selbstzweck, sondern leisten Beiträge, um Forschung, Lehre und Transfer zu befördern. Sowohl operativ als auch strategisch. Dafür muss eine Verwaltung den Prozess ebenso anders denken wie die Geschäftsführung eines Instituts. Das zieht eine Veränderung der Rollenverständnisse nach sich.

Eine der vornehmsten Aufgaben der Personalentwicklung ist es, Kompetenzen aufzubauen und Menschen in notwendigen Veränderungsprozessen zu begleiten. Im Innern entscheiden allerdings die prozessuralen, organisatorischen Strukturen und die systemischen Blickwinkel über das Wohl und Wehe von entstehenden Dynamiken. Hier brauchen Hochschulen ein ausgeprägtes Selbstverständnis für ihre Leistungen, Perspektiven und Ziele. Diese innere Auseinandersetzung zu pflegen und produktiv zu machen, ist eine große Aufgabe für die Personal- und der Organisationsentwicklung.

Der Ansatz der Personalentwicklung der Universität Bremen ist organisationsgetrieben. Ziel ist es, persönliche Interessen und Organisationsinteressen möglichst aufeinander zu beziehen. Der Erfolg stellt sich ein, wenn die initiierte Organisationsentwicklung gleichzeitig persönliche Interessen fördert. Beides muss ineinandergreifen und zwar kurz- und langfristig.

Die Rollen der Akteure klären

Eine der großen Herausforderung für Personalentwicklung – auch in der Universität Bremen – ist die hochgradig individualisierte Sozialisation der zu Fördernden. Eine hochschulinterne Karriere setzt auf die Anerkennung persönlicher Leistungen. Die Kehrseite ist das **Nicht-teilhaben-lassen** an Erfolgen in Bezug auf Dritte – auf die die wissenschaftliche Profilierung jedoch allzu oft angewiesen ist. Eine Rollenklärung aus systemischer Sicht heißt deshalb, sich die Bezüge zur und innerhalb der Organisation Hochschule bewusst zu machen.

Mit dem Wissen von Heute die Fundamente für Morgen legen – Sichern, was da ist.

Insbesondere die organisations- und aufgabenbedingte Fluktuation bspw. in der Drittmittel bestimmten Forschung und in der jeweils auf Zeit angelegten Nachwuchsförderung betrifft die Universität aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit der Aufgaben und Handlungsfelder ungleich stärker als übliche Experten- und Bildungsorganisationen und birgt von daher ein stärkeres Risiko des Verlustes organisationsnotwendigen Wissens über die Hochschule, über deren Ziele, Werthaltungen und „internen Spielregeln“ sowie deren Handlungskompetenzen in der Forschung, der Lehre

und in den Transferprozessen. Dieses Wissen, das in großen Teilen nicht hinreichend dokumentiert und erschlossen ist und zumeist in der impliziten Form eine besondere, organisationsrelevante Bedeutung erlangt, weil dieses Wissen über die persönliche Vermittlung und über konkretes Handeln eine kaum reproduzierbare Qualität erlangt, muss über geeignete Methoden und Maßnahmen erschlossen, transferiert und gesichert werden. Hierfür ist Personalentwicklung notwendig.

Erfahrungswissen und an Personen gebundene (Fach-) Netzwerke transferieren sich nicht von selbst. Dieses Wissen verlässt mit der üblichen Personalfuktuation häufig endgültig die Hochschule. Dieser „Verlust“ berührt die Funktionsfähigkeit der Hochschule nachhaltig und führt u.a. zu Kontinuitätsverlusten, die insbesondere auf Forschungs- und Entwicklungsprozesse wirken, die Lehre berühren und dazu die Kooperationen mit Dritten erschweren.

Diese fluktuationsbedingte Diffusion von notwendigem Wissen ist eine Herausforderung für Hochschulen, neue Prozesse und Konzepte zur nachhaltigen Sicherung und zum Transfer dieses Wissens zu entwickeln und zu erproben, um hierüber organisationsnotwendiges Wissen zu sichern und nachhaltig präsent zu halten. Erforderlich ist vor diesem Hintergrund die Erschließung und Implementierung geeigneter Methoden und die Umsetzung wirkungsvoller Maßnahmen zur kontinuierlichen und nachhaltigen Sicherung von expliziten Fach- und impliziten Erfahrungswissen.

Sicherung und Transfer von organisationsnotwendigem Wissen fördert Nachhaltigkeit

Der Transfer des organisationsnotwendigen Fachwissens kann im Rahmen eines gut vorbereiteten Wechsels der Führungskräfte und mittels einer angemessenen und strukturierten Einarbeitung von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erfolgen. Das implizite Erfahrungswissen ist vielfältig und komplex. Es kann meist nur durch direkte Gespräche mit den jeweiligen „Wissensträgerinnen“ erhoben, transferiert und gesichert werden. Hierin liegen auch die besondere Brisanz und das hohe Risiko für die Hochschule. Denn mit dem Ausscheiden wichtiger „Wissensträgerinnen“ aus dem Dienst der Universität geht dieses notwendige Wissen meist verloren. Für die Hochschulleitung und für das strategische Personalmanagement in der Hochschule entsteht vor diesem Hintergrund ein akuter Handlungsbedarf, um geeignete Konzepte zur Wissenssicherung zu entwickeln und handhabbar umzusetzen. Hierfür sind eine offene Kommunikationskultur und eine aktive mit Leben erfüllte Vernetzung in der Hochschule sehr förderlich.

Voraussetzungen für die erfolgreiche Sicherung von fluktuationsgefährdetem Wissen in der Hochschule sind:

- die Sensibilisierung der Führungskräfte für den strukturell bedingten Wissensverlust und die Verortung einer persönlichen Verantwortlichkeit für die Wissenssicherung und den notwendigen Wissenstransfer bei den (akademischen) Führungskräften;

- der Aufbau eines Problembewusstseins bei den Führungskräften für die Sicherung von organisationsrelevantem Wissen;
- die Qualifizierung für Methoden der Wissenssicherung und des Transfers von Wissen im verantworteten Organisationsbereich;
- frühzeitige und laufende Wissenstransferplanung im Zusammenhang mit Organisationsentscheidungen zur künftigen Verortung und Wahrnehmung von vakant werdenden Aufgaben mit einer nur bedingt standardisierten und nur in Teilen dokumentierten Wissensbasis;
- eine vorlaufende Identifikation von organisationsrelevantem Wissen, die Entwicklung von geeigneten Maßnahmen und Methoden zur organisatorisch nachhaltigen Wissenssicherung und einen laufenden Wissenstransfer mit hohem Wirkungsgrad.

Ein so verstandenes und diesen Zielen verpflichtetes „Wissensmanagement“ als nicht delegierbare Führungsaufgabe kann hierfür Grundlagen liefern, die notwendigen Maßnahmen konzipieren und initiieren sowie Erfahrungen und organisationsnotwendiges Wissen sichern. Die Personalentwicklung kann hierbei unterstützend und flankierend wirken. **Die Personalentwicklung ist einer der Erfolgsfaktoren in diesem Prozess der Neuorientierung und Umstrukturierung.**

Erfahrungen in diversen Personalentwicklungsprogrammen für akademische Mitarbeiter/innen und Professor/innen wie auch für sonstige Führungskräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Universität Bremen zeigen, dass Personalentwicklung

- Orientierung vermitteln,
 - über Perspektiven informieren,
 - Blicke und Sichten öffnen,
 - Selbstreflektion initiieren und fördern,
 - (organisatorische) Entwicklungsprozesse flankieren,
 - (akademische) Führungsrollen entwickeln und prägen,
 - gezielt außerfachliche Kompetenzen fördern und
 - Vernetzung initiieren
- kann.

Die Personalentwicklung sollte hinsichtlich der Maßnahmen und Instrumente flexibel und ausgesprochen an den jeweils sehr spezifischen organisatorischen Bedarfen ausgerichtet und umgesetzt werden. Hierbei ist eine enge Abstimmung mit den verantwortlichen Vorgesetzten und Organisationsverantwortlichen ebenso notwendig wie auch die Klärung der Bedarfe mit den zu Fördernden, um Unterstützungswünsche und Förderinteressen direkt und unmittelbar aufeinander zu beziehen.

In der Universität Bremen haben sich in der **Förderung und Begleitung**

- Maßnahmen und Instrumente zur individuellen Förderung
 - Seminare, Workshops,
 - Dialog und Vernetzung,
 - Informationswerkstätten
- bewährt.

Die Prozesse der Rollenklärung und Förderung außerfachlicher Kompetenzen sollten über Freiräume eine auf

die jeweiligen Bedarfe ausgerichtete und individuell geprägte Einfeldung und Entwicklung möglich machen und eine sinnvolle Balance zwischen initiiert und gezielter Förderung und selbst organisierter Entwicklung wahren. Mentoring und Coaching bieten sich in diesem Zusammenhang als geeignete Instrumente an, um gezielt individuelles Lernen und Selbstreflektion zu fördern und eine individuelle Begleitung und Förderung zu ermöglichen. Der feststellbare hohe Bedarf an Informationen über die jeweilige Hochschule, über vorhandene Leitbilder, Werte und „Spielregeln“, implizite Ziele sowie interne und informelle Netzwerke kann über Mentoring und gezielte Meetings mit aktiven Trägern akademischer Führungsrollen umgesetzt werden.

Über ein individuell passendes Coaching soll das eigene Handeln besser verstanden und evtl. neue Sichtweisen gewonnen, Stärken und Ressourcen bewusst gemacht sowie eigene Lösungswege entwickelt werden. Als Coaching wurden je nach Bedarf ca. vier Sitzungen (6 Stunden) je Teilnehmer nach Absprache angeboten. Über ein von der Personalentwicklung initiiertes und moderiertes Matching zwischen vorgeschlagenen Coaches und Coachees wird ein individuell passendes Coaching initiiert.

In moderierten Gesprächen über Ziele, Erwartungen und Orientierungen erfolgt ein lebendiger Austausch. Diese Gespräche sollen gemeinsames Handeln erleichtern und einen internen Konsens über das Leitbild, Entwicklungsperspektiven und auch informelle „Spielregeln“ der Universität fördern. Die regelmäßigen Gespräche sollen zudem Orientierungs- und Integrationshilfe bieten.

Im Bereich der Förderung der außerfachlichen Kompetenzen werden u.a. durch Kooperationen mit einem Theaterregisseur und einem Improvisationstheater neue Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung und Situationserschließung erschlossen. Workshops zur Entwicklung von Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten – die Teilnehmer/innen lernen u.a. professionell zu kommunizieren, überzeugend zu argumentieren und in schwierigen Verhandlungssituationen souverän zu agieren – geben wichtige Impulse. Die Förderung von außerfachlichen Kompetenzen wird weiter durch eine systemische Beratung zum Thema Führung und Leitung ergänzt. Die Analyse und Bewertung typischer Führungssituationen im Hochschulalltag, die Entwicklung adäquater und geeigneter Lösungs- und Entwicklungsstrategien stehen hierbei im Vordergrund der Beratung. Mit der Erarbeitung lösungsorientierter Strategien im Umgang mit Konflikten, restriktiven Rahmenbedingungen und normativen Widersprüchen soll die Führungskompetenz gestärkt und das Leitungshandeln im Hochschulalltag erleichtert werden.

Ein systemischer, stark personenorientierter Ansatz bei der Vermittlung von passenden Kompetenzen und Haltungen, die zudem dem Leitbild und Zielen wie auch Werten der jeweiligen Hochschulen entsprechen, ist sinnvoll, weil aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen, individuellen Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Fachkulturen der Bedarf und die Bedürfnisse aber auch die systemischen Rahmenbedingungen stark variieren. Ausgehend von der Erwartung, dass erfolgreiche

Entwicklungsprozesse durch die Fähigkeit geprägt sind, die Dinge auf neue Art zu sehen, ein neues Verständnis zu erlangen und neue Verhaltensmuster zu erzeugen, soll die Begleitung und Förderung der Neuberufenen immer auch Bezug nehmen auf angestrebte Reformen und aktiv verfolgte Entwicklungsperspektiven in der Universität.

Die **Vernetzung untereinander** und der organisierte Austausch spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Die Vermittlung *informellen Wissens* und die Kommunikation der jeweiligen Leitbilder der Universität wie auch die Verständigung auf Ziele und Werte stehen hier im Vordergrund und sind für die eigene Rollenklärung von ebenso großer Bedeutung, wie die Reflektion der eigenen Situation und das Bewusstmachen von persönlichen Stärken und Perspektiven. Personalentwicklung hat in diesem Zusammenhang u.a. eine wichtige Funktion in der Initiierung entsprechender Netzwerke zur Förderung eines abgestimmten und strategischen Führungshandelns in der Universität. Bewährt haben sich hierzu moderierte Vernetzungstreffen, die einen strukturierten Austausch mit den Trägern aktiver Führungsrollen in der Universität – Dekane, Re-

toratsmitglieder etc. – ermöglichen, aber auch genügend Raum für informelle Gespräche eröffnen. In diesen Gesprächen werden die Rolle und Anforderungen reflektiert, Ziele und Orientierungen eines aktiven Führungshandelns im universitären Alltag erläutert und diskutiert sowie Wertvorstellungen kommuniziert. Diese Gesprächsrunden können darüber hinaus zu der internen disziplinübergreifenden Vernetzung beitragen, wie erste Erfahrungen in der Universität Bremen belegen, um gemeinsames Handeln zu erleichtern sowie einen internen Konsens über Ziele und informelle *Spielregeln* in der Universität zu entwickeln. Die Möglichkeit eines direkten Austausches mit der Hochschulleitung kann auch als eine Geste der Wertschätzung gesehen werden, um dadurch eine größere Identifikation mit der Universität zu fördern und das Engagement für fachbereichsübergreifende Ziele in der Universität Bremen zu stärken.

■ Dr. Mehrrens, Kanzler der Universität Bremen,
E-Mail: sekrkanz@uni-bremen.de

Reihe: „Qualität – Evaluation – Akkreditierung“

Unsere Empfehlung:

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.

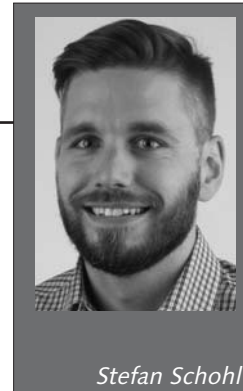
Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

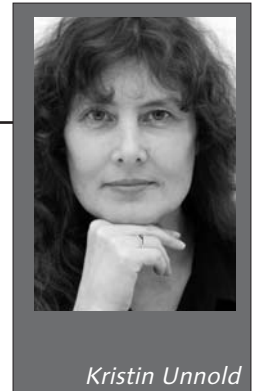
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Stefan Schohl & Kristin Unnold

Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld zum Inplacement



Stefan Schohl



Kristin Unnold

Die Universität Bielefeld wurde vor 45 Jahren mit explizitem Forschungsauftrag und hohem Anspruch an die Qualität einer forschungsorientierten Lehre gegründet. Heute umfasst sie 13 Fakultäten, die ein differenziertes Fächerspektrum in den Geistes-, Natur-, Sozial- und Technikwissenschaften abdecken. 1969 für zunächst 3.600 Studierende gegründet, gehört sie heute mit rund 21.500 Studierenden und 4.600 Mitarbeitenden zu den mittelgroßen Universitäten in Deutschland.

Steckbrief Universität Bielefeld, Stand 2013

19.666 ordentliche Studierende (WS 2012/13) (ohne Gasthörer und Beurlaubte)
239 Promotionen (2012)
5 Habilitationen (2012)
264 Professor/innen (inkl. Juniorprofessor/innen)
1.380 Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen
1.110 Nichtwissenschaftliche Mitarbeiter/innen
2 Exzellenzeinrichtungen (CITEC und BGHS)
3 Sonderforschungsbereiche
1 Beteiligung an externen Sonderforschungsbereichen
2 Forschergruppen
4 Beteiligung an externen Forschergruppen
2 Graduiertenkollegs
4 Internationale Graduiertenkollegs
10 Graduate Schools und Forschungsschulen
150,6 Mio. Euro Haushaltsvolumen (2012, ohne Drittmittel)
55,3 Mio. Euro Drittmiteinnahmen (2012)

Quelle: Statistisches Jahrbuch der Universität Bielefeld 2013

Als architektonischer Ausdruck von Interdisziplinarität vereint die Universität, einmalig in Deutschland, fast alle Einrichtungen unter einem Dach. Diese markante Baustruktur führt auf kurzem Weg Personen aus den unterschiedlichen Bereichen zusammen. An der Universität Bielefeld hat sich so eine wertschätzende Kultur der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden, zwischen Wissenschaft, Hochschulleitung und Verwaltung herausgebildet, für die eine besondere Offenheit gegenüber neuen, auch ungewöhnlichen Ideen charakteristisch ist und auf deren Basis sich Personalentwick-

lung und Gesundheitsmanagement produktiv entfalten konnten.

Es liegt in der Natur der Sache, dass Hochschulen, wenn sie an Entwicklung und Qualifizierung denken, zuerst ihre Studierenden im Blick haben. Diese gilt es so gut es geht zu fördern und ihnen eine angemessene wissenschaftliche Ausbildung zukommen zu lassen. Das ist neben der Forschung die Primäraufgabe der Universität. Daneben hat die Entwicklung und Einführung insbesondere der wissenschaftlich Beschäftigten in Universitäten lange nur eine untergeordnete Rolle gespielt.

In den frühen 90er Jahren gehörte die Universität Bielefeld zu den ersten Hochschulen, in denen die Einsicht gewachsen ist, dass deutlich mehr für das Personal – und insbesondere für das wissenschaftliche Personal – getan werden muss.

In der Folge hat die Universität Bielefeld 1993 eine Abteilung für Personalentwicklung im Personaldezernat eingerichtet, die Mittel für die Qualifizierung des Personals deutlich erhöht und Ziele für die Personalentwicklung formuliert. Von Beginn an nahm die Personalentwicklung sowohl die Individuen als auch die Organisation als Ganzes in den Blick. Daher zielen bis heute die Maßnahmen z.B. auf die Optimierung der Qualifizierung, die Mobilisierung des Leistungspotentials und die Entwicklung von Führungskompetenzen ab. Auf der Ebene der Organisation werden die Arbeitsbedingungen, die Arbeitsorganisation, das soziale Klima und die Führungskultur fokussiert.

1994 – 2014: 20 Jahre Gesundheitsmanagement an der Universität Bielefeld

Als erste Hochschule in Deutschland nutzte die Universität Bielefeld vor 20 Jahren die Expertise der neu gegründeten Fakultät für Gesundheitswissenschaften dazu, das Gesundheitsmanagement in der eigenen Hochschule auf wissenschaftlich fundierte Beine zu stellen. Mit dem Beschluss der Hochschulleitung, die Etablierung eines Gesamtansatzes zur Gesundheitsförderung zu unterstützen, gelang es Ende 1994 in Deutschland erstmals im universitären Bereich „Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz“ zu einem zentralen Zielbereich der Organisationskultur zu machen. Seither ist Gesundheit

als zentraler Zielbereich in der Universität Bielefeld systematisch und unter Einbeziehung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu Arbeit, Organisation und Gesundheit weiterentwickelt worden. Zielgruppen und Teilhabende im Gesundheitsmanagement sind dabei seit dem Jahr 2000 alle Hochschulmitglieder: Mitarbeitende in Technik, Verwaltung und Wissenschaft und Studierende. Das Engagement der Universität Bielefeld wurde im Jahr 2013 mit dem Corporate Health Award in der Kategorie Sonderpreis Gesunde Hochschule ausgezeichnet. Der Expertenbeirat begründete diese Entscheidung mit der exzellenten theoretischen Fundierung und praktischen Einbindung des Gesundheitsmanagements. Gerade der Aspekt der Einbeziehung der Studierenden schaffe die Grundlage für die gesunden Mitarbeitenden und Führungskräfte von Morgen.

Gesundheitsmanagement wurde an der Universität Bielefeld von Beginn an im Kontext von Personalentwicklung verortet. Beide Strategien wurden dabei in einem doppelten Interessenzusammenhang gesehen: Neben dem Interesse der Hochschulleitung an der Entwicklung des eigenen Personals und der Förderung des eigenen Absolventenklientels sowie einer Steigerung der Forschungs-, Arbeits- und Studienleistungen stand das Interesse der Mitarbeitenden in Technik, Verwaltung und Wissenschaft an der Entwicklung von beruflich relevanten Kompetenzen sowie gesundheitsförderlichen Arbeitsplätzen.

Infolge der Erkenntnis, dass sich Gesundheitsförderung ohne integrierende Konzepte, ohne eine koordinierte Vorgehensweise und Steuerung, ohne die Beteiligung der Zielgruppen und ohne das nachdrückliche Engagement der Leitungsebene nicht wirksam entfalten kann, stand ein Angebot zum Dialog und zur Teilhabe aller Beteiligten am Gesundheitsmanagement im Vordergrund des Vorgehens. In der Konsequenz wurden keine isolierten Einzelaktivitäten vorgeschlagen, sondern sieben Bausteine entwickelt, die als unterstützende Infrastruktur für den Aufbau des Gesundheitsmanagements dienen.

Zu den dauerhaften Strukturen im BGM zählen bis heute die ersten beiden Bausteine „Steuerkreis Gesundheit“ und „Koordinationsstelle“. Der Leitlinie eines hochschulspezifischen Konzepts folgend wurde das bestehende Potenzial an Initiativen und Ressourcen genutzt und die Tradition der Kooperation und Selbstregulation in der Universität auch im Bereich des Gesundheitsmanagements fortgeführt und mit der Bildung eines Steuerkreises Gesundheit 1994 ein fachlich-organisatorischer Rahmen für Anregung und Zusammenarbeit geschaffen. In diesem vom Rektorat eingesetzten Gremium werden Erfordernisse ausgelotet, Ziele formuliert und Rückmeldung über Ergebnisse gegeben und Entscheidungen der Hochschulleitung im Handlungsfeld Gesundheitsmanagement vorbereitet. Der Steuerkreis wird von der Ständigen Vertreterin des Kanzlers geleitet und arbeitet in enger Kooperation mit dem Arbeitsschutzausschuss. Mitglieder des Steuerkreises sind neben dem Personaldezernat und der Personalentwicklung, die Personalräte, der ASTA, die Gleichstellungsbeauftragte, die Schwerbehindertenvertretung, der Betriebsarzt, der Arbeitsschutz, der Hochschulsport, der Berater für Mitarbeitende und Führungskräfte, die Zentrale Studienberatung,

das Studentenwerk, die Unfallkasse NRW sowie wissenschaftliche Expertinnen und Experten aus den Fakultäten für Gesundheitswissenschaften, Psychologie und Sportwissenschaft.

Im Jahr 2003 wurde mit der dauerhaften Einrichtung einer Geschäftsführung im Bereich der Gesundheitsförderung eine grundlegende Voraussetzung zur Koordination und Steuerung sowie inhaltliche Weiterentwicklung geschaffen. Ein eigenes Budget sichert Investitionen in die gesundheitsförderliche Gestaltung von Arbeits- und Studienbedingungen, in Qualifikation und die Verbesserung von sozialen Prozessen, wie Zusammenarbeit und Führung.

Zu den etablierten Prozessen im Gesundheitsmanagement zählen die systematische Einbeziehung von wissenschaftlicher Expertise, die Partizipation aller Organisationsmitglieder z.B. im Rahmen von Gesundheitszirkeln (Baustein 3 „Gesundheitszirkel“ der Aufbaukonzeption von 1994), die Vorbereitung und Umsetzung von Zielen und Maßnahmen in Arbeits- und Projektgruppen (Baustein 4 „Projektarbeit“ der Aufbaukonzeption von 1994), die Durchführung der BGM Prozesse (Diagnose, Planung, Intervention, Evaluation), die Wahrnehmung von Gesundheitsmanagement als Führungsaufgabe, die Durchführung von Trainings, Kursen und Beratung (Baustein 5 der Aufbaukonzeption von 1994) sowie Netzwerkarbeit und Transfer (Baustein 7 „Transfer“ der Aufbaukonzeption von 1994) in Form von Veröffentlichung von Fachbeiträgen in der Literatur, Vortragstätigkeit auf Tagungen, Moderationen, Leitung von Workshops, Ausrichtungen eigener Veranstaltungen und Kooperation mit Akteuren aus anderen Hochschulen.

Datengestützte Informationen über die gesundheitliche Situation der Universitätsmitglieder (Baustein 4 „Gesundheitsberichterstattung“) konnten aus Routinedaten der Hochschule (z.B. Unfallzahlen, BEM Fallzahlen), Forschungsdaten (insbesondere aus den Gesundheits- und Arbeitswissenschaften), Befragungen von Studierenden (2006/2007: Gesundheitssurvey NRW, Kooperationsprojekt der Fakultät für Gesundheitswissenschaften, mit der Techniker Krankenkasse und der Unfallkasse NRW), einer Befragung der wissenschaftlich Beschäftigten (2002) und Befragungen der Mitarbeitenden in Technik und Verwaltung (2011) gewonnen werden. Allgemeine Daten (z.B. der Sozialversicherungsträger), arbeitsmedizinische Untersuchungen, Gefährdungsbeurteilungen und Arbeitsplatzbegehungen, Informationen aus Gesundheitszirkeln und aus Gesprächen z.B. mit Personalräten und Personalabteilung sowie aus Austausch mit anderen Hochschulen runden das Bild ab.

Auf der Basis dieser Bausteine wurde das Gesundheitsmanagement in der Universität Bielefeld aufgebaut und bis heute systematisch weiterentwickelt. Nach 20 Jahren Gesundheitsmanagement konnte neben den individuellen Gesundheitskompetenzen bei Mitarbeitenden und Studierenden auch das salutogene Potenzial der Universität verbessert werden. Belastende Rahmenbedingungen konnten abgebaut und Ressourcen in den Arbeits- und Studienbedingungen aufgebaut, die Work-Life-Balance, das Commitment sowie eine Kultur der Achtsamkeit für Gesundheit gestärkt werden. Nachweisliche Effekte zeigten sich z.B. hinsichtlich der

- Verbesserung der salutogenen Potenziale in der Organisation, erkennbar an einer Verbesserung der Qualität von Führung und Zusammenarbeit, einer Zunahme von Vertrauen, einer frühzeitigen Intervention bei Auffälligkeiten und Störungen, einer Erhöhung der Work-Life-Balance und einer Kultur der Achtsamkeit für Gesundheit.
- Verbesserung der individuellen Gesundheitskompetenzen bei Beschäftigten und Studierenden durch Verstetigung bzw. Steigerung der Inanspruchnahme an Angeboten des Gesundheitsmanagements (Kurse, Fortbildungen, Trainings, Coaching, Beratung, Moderation) durch Studierende, Mitarbeitende und Führungskräfte.
- Etablierung nachhaltiger Strukturen und Prozesse wie z.B. dem Aufbau und der Verstetigung einer Beratungsstelle für Mitarbeitende und Führungskräfte, dem Aufbau eines umfassenden Familienservice, dem Abschluss von Dienstvereinbarungen z.B. zur alternierenden Telearbeit, zu Gesundheitsmanagement und Suchtprävention, der Integration von Anforderungen an soziale Kompetenzen und an Führungskompetenzen in der Personalgewinnung, der Verknüpfung mit Arbeits- und Gesundheitsschutzmanagement und mit Führungsprozessen.

Diese umfassenden Bemühungen zum Gesundheitsmanagement sind im Jahr 2013 ausgezeichnet worden mit dem „Corporate Health Award 2013 in der Kategorie Sonderpreis Gesunde Hochschule“.



Gesundheitsmanagement wurde an der Universität Bielefeld von Beginn an als Querschnittsaufgabe verstanden und ist, wie gezeigt, in viele Projekten, Prozessen und Strukturen der Hochschule selbstverständlich und nachhaltig integriert. So auch in das Thema Inplacement.

2012: Fokus Inplacement in der Personalentwicklung unter Einbeziehung des Gesundheitsmanagements

Seit dem Jahr 2012 wird in der Personalentwicklung der Universität Bielefeld das Thema Inplacement verstärkt in den Blick genommen. Das Inplacement insgesamt befasst sich mit der sozialen und fachlichen Integration oder mit anderen Worten mit der Phase des „Ankommens und Einlebens“ neuer Organisationsmitglieder. Die neuen Kolleginnen und Kollegen, sowohl in Technik und Verwaltung als auch im Wissenschaftsbetrieb, treffen bei ihrer Ankunft auf gewachsene Strukturen, etablierte Abläufe und auf ein Netzwerk kollegialer Verhältnisse. Sich in diesen Strukturen, Abläufen und Netzwerken zurechtzufinden, die eigene Position

und Stelle einzunehmen sowie die durch einen Personalwechsel hervorgerufenen Veränderungsprozesse zu bearbeiten und zu gestalten, ist ein anspruchsvoller Vorgang für alle Beteiligten.

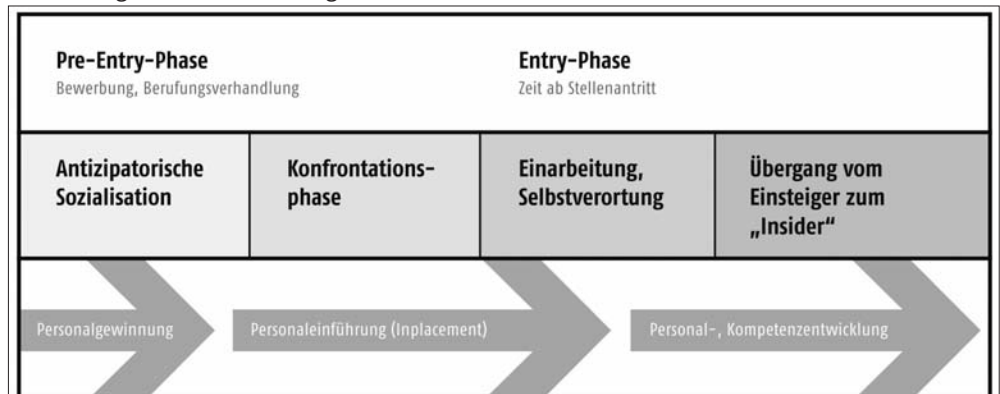
Gemäß der Definition, dass Inplacement „sowohl den funktionalen Qualifizierungsprozess für die neue Position („tätigkeitsbezogene Einarbeitung“) als auch den individuellen Sozialisierungsprozess in der Organisation und Arbeitsgruppe („kulturelle und soziale Eingliederung“)" (Becker/Wild/u.a. 2011) umfasst, ist mit Inplacement an der Universität Bielefeld das Ziel verbunden, die Prozesse der fachlichen Einarbeitung und der sozialen Anbindung der neuen Kolleginnen und Kollegen so zu gestalten und zu unterstützen, dass diesen eine möglichst erfolgreiche Übernahme ihrer (fachlichen und sozialen) Aufgaben gelingt und die Basis für kooperative Arbeitsbeziehungen hergestellt wird.

Dies geschieht zum einen unter der Maßgabe der universitätsweiten Kernziele und der Kultur kollegialer und interdisziplinärer Zusammenarbeit. Daneben steht aber auch die Erkenntnis, dass die Universität bzw. die jeweilige aufnehmende Einrichtung von der eingebrachten Perspektive und Arbeit neuer Kolleginnen und Kollegen in besonderer Weise profitiert. Über diese Reziprozität definiert sich das für die Universität Bielefeld typische Verhältnis der gegenseitigen Wertschätzung.

In der Praxis der Personalentwicklung der Universität Bielefeld sind die Handlungsfelder des Inplacements in erster Linie zielgruppenorientiert definiert: (Junior-) Professorinnen und Professoren sowie Führungskräfte und Mitarbeitende in Technik und Verwaltung. In diesen Zielgruppen soll insbesondere der Zeitraum des ersten Jahres nach Eintritt in die Hochschule, der für alle Beteiligten durch vielfältige Neuerungen und Veränderungen geprägt ist, durch Maßnahmen zum Inplacement unterstützt werden. Diese sollen helfen, die Phase der wechselseitigen „Konfrontation und Orientierung“ zur Zufriedenheit aller beteiligten Personen und Einrichtungen zu gestalten.

Im Prozess der Personaleinführung lassen sich zwei Phasen voneinander abgrenzen: die „Pre-Entry-Phase“, die von der Bewerbung bis zum Stellenantritt reicht und die „Entry-Phase“ markiert durch den Stellenantritt (s. Abbildung 1). Die Personaleinführung, das Inplacement, bewegt sich dabei am Übergang dieser beiden Phasen (Berthel/Becker 2010).

Abbildung 1: Prozess der organisationalen Sozialisation (Wild/Becker u.a. 2010)



In der „Pre-Entry-Phase“ findet die sog. antizipatorische Sozialisation statt: hier werden in der Interaktion mit Vertretern der Hochschulleitung und Mitgliedern der jeweiligen Arbeitsbereiche Erwartungen geweckt, erste Eindrücke gewonnen und Absichten ausgebildet. Den Beginn der „Entry-Phase“ leitet die sog. Konfrontationsphase ein, in der die anfänglichen Vorstellungen und persönlichen Ziele mit der organisationalen Realität abgeglichen werden. Das Ergebnis dieses Abgleichs ist entscheidend für die weitere Entwicklung: Enttäuschte Erwartungen können Organisationsmitglieder veranlassen, sich rasch nach beruflichen Alternativen umzusehen oder – bei mangelnden Alternativen – in die innere Kündigung zu gehen. Eine hohe wahrgenommene Passung von organisatorischen und persönlichen Zielen hingegen führt dazu, dass sich die Personen zunehmend der Organisation zugehörig fühlen und sich in ihr verorten. Hierdurch wird im Idealfall der Übergang vom Einsteiger zum Insider initiiert und damit die Grundlage für eine nachhaltige Zusammenarbeit gelegt (Wild 2010).

Diese Grundlage wird in Hochschulen bislang in erster Linie durch Maßnahmen der Personaleinführung gelegt. Im Gegensatz zu den Feldern der Personalgewinnung und -entwicklung, befindet sich die Personaleinführung theoretisch und praktisch jedoch vielerorts in einem „Dornröschenschlaf“ (Becker). Dem entgegen zu wirken und die beschriebenen Wirkungen des Inplacements, sowohl für die Universität als auch für die neuen Kolleginnen und Kollegen, nutzbar zu machen, ist das Ziel eines systematischen Inplacements an der Universität Bielefeld. Ein erfolgreiches Inplacement bewirkt in der sensiblen Phase der Personaleinführung die Entwicklung bzw. Stärkung von Handlungskompetenz und befähigt neue Mitglieder der Organisation dazu, den spezifischen Anforderungen dauerhaft kompetent und motiviert gerecht zu werden.

Bislang standen seitens der Personalentwicklung zwei Formate in der Einführungsphase im Vordergrund: Coaching für Professorinnen und Professoren sowie Leitungen von Einrichtungen und Einführungsveranstaltungen für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Coaching ist ein seit vielen Jahren etabliertes Personalentwicklungsinstrument an der Universität Bielefeld. Diese Angebote leisten einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Gestaltung des Rollenelements „Personaleinführung“. Die Auswirkungen von Führung auf Gesundheit sind dabei seit langem ein systematischer Bestandteil unserer Führungcoachings. Für Frauen in Führungspositionen existieren an der Universität Bielefeld zudem fortlaufende Supervisionsgruppen bzw. Kollegiale Beratungsgruppen.

Neben dem Empfang neuer Professorinnen und Professoren im Rahmen einer Begrüßungsveranstaltung durch den Rektor, gibt es Veranstaltungen für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung. Diese nicht nur in die einzelnen Arbeitsbereiche einzuführen, sondern ihnen auch die Möglichkeit zu bieten, sich kollegial und räumlich in der gesamten Universität zu vernetzen und zu orientieren, ist das Ziel der Veranstaltungsreihe „Einblicke – Veranstaltungsreihe für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“, sowie der Begrüßungsveranstaltung „Neu an der Uni“, die mit einer

Führung durch das Universitätsgebäude abschließt. Die hierüber vermittelte räumliche und soziale Orientierung soll das Zugehörigkeitsempfinden zur Universität, nicht nur als Einrichtung, sondern als kollegiales Umfeld stärken, helfen Unsicherheiten abzubauen und Orientierung über Ansprechpersonen für unterschiedliche Belange geben. Das Gesundheitsmanagement mit seinen vielfältigen Programmen und Angaben ist im Rahmen dieser Veranstaltungen jeweils mit einem eigenen Veranstaltungsteil vertreten.

Zu Beginn des Aufbaus eines professionellen Inplacements an der Universität Bielefeld galt es nun 2012 die bestehenden, teilweise gewachsene Strukturen, Prozesse und Angebote zur Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter der Perspektive des Inplacements neu zu bewerten und ggfs. durch neue Maßnahmen zu ergänzen und zu erweitern. So wird es beispielsweise ein spezifisches Coachingangebot für Erst- und Neuberufene, zur Unterstützung der in Folge der Rufannahme erforderlichen Integrationsleistungen, geben. In einem zweiten Schritt wird es zukünftig darum gehen, die Einführungsprozesse in den jeweiligen Einrichtungen und Arbeitsbereichen, die den unmittelbaren fachlichen und sozialen Bezug der neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darstellen, stärker in den Blick zu nehmen und eine Weiterentwicklung zu unterstützen.

Der Tradition einer engen Verknüpfung von Konzepten der Personalentwicklung und des Gesundheitsmanagements folgend, bezieht sich auch die Konzeption des Inplacements auf die Grundsätze des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld und entwickelt einen doppelten Wirkzusammenhang und einen wechselseitigen Profit.

Zum einen bereichert das Gesundheitsmanagement den Inplacementprozess um eine zusätzliche Perspektive: das „gesundheitsförderliche Profil“ der Universität Bielefeld wird frühzeitig sichtbar und wahrnehmbar. Neue Kolleginnen und Kollegen entwickeln gleich zu Beginn der Tätigkeit ein Bewusstsein für die Bedeutung des Themas Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz in der Universität Bielefeld. Zudem erhalten sie Informationen über die diesbezüglichen Angebote der Organisation, wie z.B. Beratungsangebote oder Qualifizierungsangebote zum Aufbau von Gesundheitskompetenzen. Ebenso wichtig ist die frühzeitige Platzierung des Themas für die Orientierung der neuen Kolleginnen und Kollegen über Erwartungen der Organisation an das eigene Handeln. Diese Erwartungen beziehen sich z.B. auf die Integration gesundheitsförderlicher Perspektiven im Rahmen des Führungshandelns oder auf die Erwartung, im Rahmen der Arbeitsprozesse mit sich und anderen achtsam und wertschätzend umzugehen.

Zum anderen befördert das Inplacement relevante Anliegen des Gesundheitsmanagements in einer Phase, in der eine besonders hohe Aufmerksamkeit für die Werte der Organisation besteht. Im Rahmen der fachlichen und vor allem im Rahmen der sozialen Integration werden wesentliche Elemente des „sozialen Kapitals“ der Universität Bielefeld berührt, welches laut Badura als zentraler „Treiber“ gesunder Organisationen fungiert. Innerhalb des „sozialen Kapitals“ spielt das Wertekapital neben dem Netzwerkcapital – also den Möglichkeiten,

vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen einzugehen – und dem Führungskapital – also der Qualität von Führung – eine entscheidende Rolle für die Förderung von Gesundheit und den Erfolg einer Organisation (Badura 2008). Da gerade die Einführungsphase von zentraler Bedeutung für die Integration organisationaler Werte ist, profitiert das Gesundheitsmanagement unmittelbar von der im Rahmen von Inplacement geleisteten Unterstützung und Steuerung dieses Integrationsprozesses.

Abschließend soll beispielhaft ein konkretes Angebot des Gesundheitsmanagements zum Inplacement skizziert werden: „Kultur-Check“ im Rahmen von Inplacement.

Ab 2015 wird neuen Führungskräften und Führungskräften, bei denen relevante Veränderungen im Arbeitsbereich bevorstehen (z.B. Neuzusammensetzung der Teams, neue Strukturen oder Aufgaben) angeboten, zeitnah zu der neuen Situation einen „Kultur-Check“ durchzuführen. Dazu stellt das Gesundheitsmanagement ein eigens dafür entwickeltes und an den Hochschulkontext angepasstes Verfahren zur Erhebung und Bearbeitung von Belastungen und Ressourcen zur Verfügung und moderiert den sich daran anschließenden Prozess. Anhand der Ergebnisse der Erhebung können z.B. Störungen in der Zusammenarbeit oder unterschiedliche Erwartungen an Führung und Zusammenarbeit frühzei-

tig erkannt und bearbeitet werden. Ziel ist es, Stärken zu identifizieren, Chronifizierungen und Eskalationen zu vermeiden und ein vertrauensvolles und offenes Klima zu befördern. Führungskräfte können während des Prozesses ein begleitendes Führungscoaching in Anspruch nehmen.

Literaturverzeichnis

- Badura, B. (2008): Sozialkapital – Grundlagen von Gesundheit und Unternehmenserfolg. Berlin.
 Berthel, J./Becker, F.G. (2010): Personal-Management – Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit, 9., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart.
 Becker, F./Wild, E. u.a. (2011): Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI). Bielefeld.
 Wild, E. u. a. (2010): Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. In: Hochschulmanagement, 5. Jg./H. 4, S. 98-104. Bielefeld.

■ **Stefan Schohl**, Personalentwicklung,
 Universität Bielefeld,
 E-Mail: stefan.schohl@uni-bielefeld.de

■ **Kristin Unnold**, Gesundheitsmanagement und
 Personalentwicklung, Universität Bielefeld,
 E-Mail: kristin.unnold@uni-bielefeld.de

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.

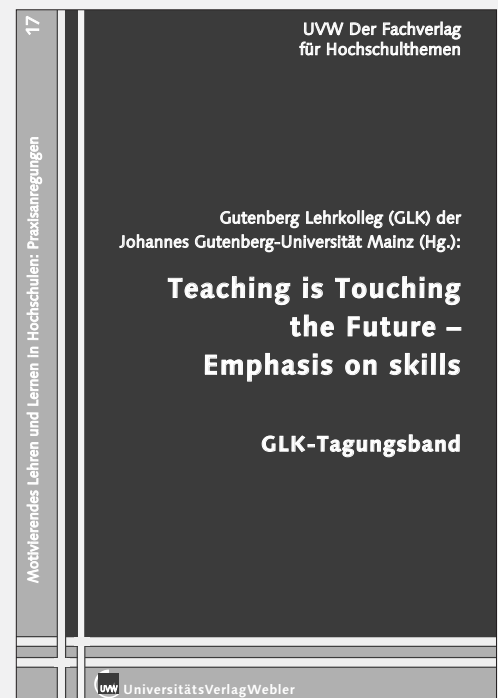
Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum „shift from teaching to learning“ vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

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€

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



Meike Ganzer



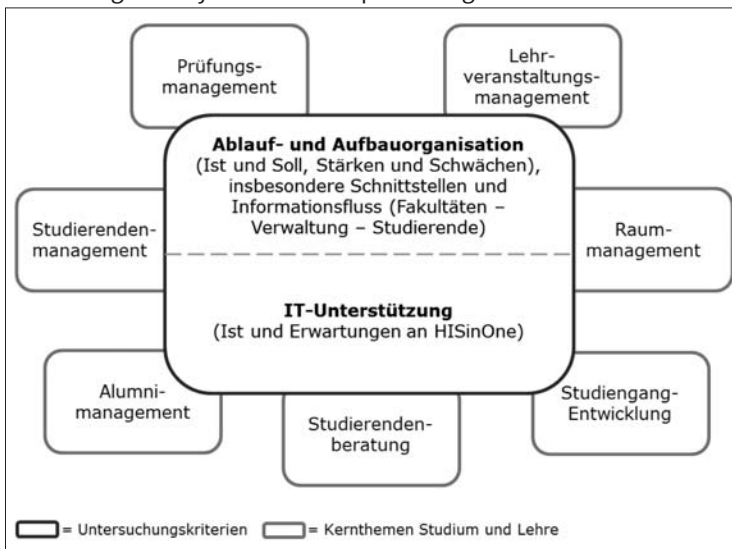
Meike Ganzer

Organisationsgestaltung an Universitäten am Beispiel des Projekts „Campusmanagement“ an der Universität Duisburg-Essen

Die folgenden Ausführungen basieren auf den Erfahrungen des Projekts „Campusmanagement“ an der Universität Duisburg-Essen (UDE). Campusmanagement „umfasst die Gesamtheit der im akademischen Zyklus (...) verwaltungsintensiven Bereiche, welche Studierende während ihres Studiums, inklusive vor- und nachgelagerter Aktivitäten absolvieren.“ (Sprenger/Klages/Breitner 2010, S. 211).

Ziel des Projekts war es, Studierende, Lehrende und weitere Beschäftigte in Fakultäten und Verwaltung bei der Organisation ihres Studiums, bei der Vorbereitung und Durchführung der Lehre und bei allen weiteren administrativen Tätigkeiten rund um Studium und Lehre zu unterstützen. Zu diesem Zweck entwickelte das Projektteam gemeinsam mit Fakultäten und allen weiteren Beteiligten Prozesse (Ablauforganisation) und Strukturen (Aufbauorganisation) im Bereich Studium und Lehre für die Bachelor- und Masterstudiengänge weiter. Auf diese abgestimmt, führte es das Campusmanagement-System HISinOne ein. Das Projekt umfasste eine Optimierung der in der folgenden Darstellung aufgeführten Geschäftsprozesse:

Abbildung 1: Projektfokus Campusmanagement



Quelle: Eigene Darstellung

Das Projekt „Campusmanagement“ startete im Jahr 2009 als Projekt der Organisationsentwicklung. Denn

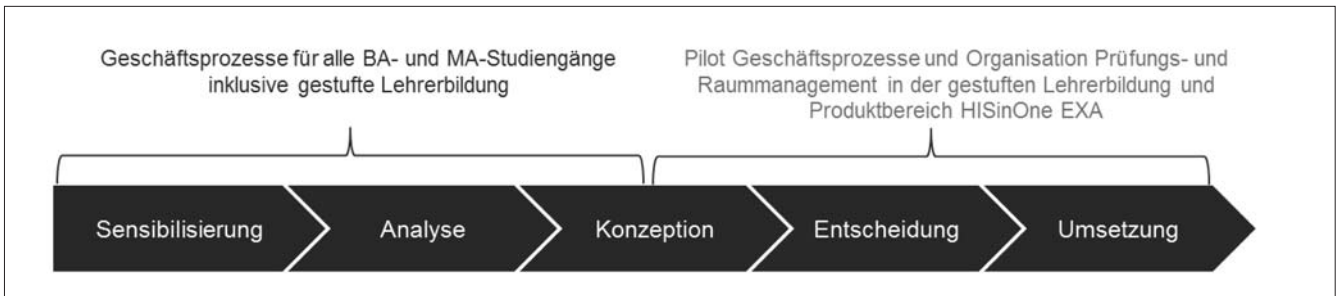
die Erfahrung zeigt, dass eine reine Softwareeinführung ohne eine darauf abgestimmte nähere Analyse und Veränderung der Organisation nicht den vollen Mehrwert mit sich bringt, da nicht alle Funktionen der Software genutzt werden können und ihre Vorteile somit nicht zum Tragen kommen.

Das Projekt „Campusmanagement“ wurde zum Juli 2014 offiziell abgeschlossen – der Betrieb der Software und Restaufgaben aus dem Projekt wurden den zuständigen Organisationseinheiten der UDE übergeben.

Projektvorgehen als Modell

Das Projektvorgehen war durch die Verwendung belastbarer empirischer Daten und einen beteiligungsorientierten Ansatz gekennzeichnet. Es soll als Modell für die Organisationsgestaltung an Universitäten dienen. In Bezug auf das Vorhaben der Geschäftsprozessoptimierung ist festzuhalten: „Klassische Bewertungskriterien für Geschäftsprozesse sind IT-Unterstützung, Durchlaufzeit, Schnittstellen, Doppelaktivitäten, Ressourceneinsatz“ (Altvater et al. 2010, S. 45). Allerdings können die spezifischen Rahmenbedingungen einer Hochschule die Gestaltungsmöglichkeiten in einem Reorganisationsprojekt begrenzen, wie das Beispiel UDE zeigt. Sie besteht aus elf Fakultäten, die sich in Bezug auf die Anzahl ihrer Lehreinheiten, Beschäftigten und Studierenden unterscheiden. Zudem verteilen sie sich auf zwei Standorte – Duisburg und Essen. Das Besondere ist: Jede Fakultät hat seit ihrem Bestehen ihre eigenen Prozesse und Strukturen zur Organisation und Verwaltung von Studium und Lehre herausgebildet. Dabei sind beispielsweise Lehrverflechtung und Prüfungsaufkommen unterschiedlich groß, Managementstrukturen sind teils zentral und dezentral, teils haupt- und teils nebenamtlich organisiert. Anfallende Aufgaben werden von Lehrenden und auch Verwaltungsbeschäftigten verrichtet. Die dabei eingesetzten IT-Systeme unterscheiden sich ebenfalls voneinander. Diese Unterschiede spiegeln sich auch im zentralen Prüfungswesen der UDE wider: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erbrachten bisher für die einzelnen Fakultäten recht unterschiedliche Leistungen im Rahmen der Prüfungsorganisation und -verwaltung. Auch die Raumver-

Abbildung 2: Pilotprojekt Prüfungsmanagement in der gestuften Lehrerbildung seit der Konzeptionsphase



Quelle: Eigene Darstellung

gabe für Lehrveranstaltungen und Prüfungen verlief je nach Campus unterschiedlich.

Allgemein gilt: Die Fakultäten stehen einer Prozessorientierung und -optimierung als bislang „lose gekoppelte Systeme der Hochschule“ (Altwater et al. 2010, S. 47) gegenüber. Sie haben rationale Gründe, sich gegen eine Vereinheitlichung und Formalisierung (Standardisierung) von Prozessen und Strukturen auszusprechen. Die Organisationskultur und die Entscheidungsstrukturen einer Hochschule können nicht mit denen eines gewinnorientierten Unternehmens gleichgesetzt werden (Hierarchien!). Im Gegenteil, in einem solchen Projektvorhaben sind sie als unabhängige Variable zu begreifen. Denn der Einfluss auf die Verwirklichung der Projektziele kann im Vorhinein schlecht abgeschätzt werden. Besonders wichtig ist es daher, in einem Projekt wie dem des Campusmanagements eine Change-Management-Strategie zu verfolgen. Das bedeutet dreierlei: 1. Ausführliche Information, 2. Einbeziehung der Beteiligten und 3. Gremienarbeit. Nur auf diese Weise kann der Spagat geschafft werden, der zwischen den beiden Größen Verwaltung und Wissenschaft besteht: Optimierung von Prozessen und Strukturen einerseits und organisatorische Individualität der Fakultäten andererseits.

Phasenweises Vorgehen im Projekt

Das Projekt „Campusmanagement“ gliederte sich in fünf Phasen:

- **Sensibilisierung** – umfassende Information der Beteiligten über das Projektvorhaben und Erhebung der Erwartungen,
- **Analyse** – Durchführung von leitfadengestützten Interviews zur Ermittlung der Stärken und Schwächen der Ist-Prozesse und -Strukturen in Studienorganisation und -verwaltung sowie IT-Unterstützung aus Sicht der direkt Beteiligten,
- **Konzeption** – Erarbeitung eines Konzepts zur Ablauf- und Aufbauorganisation für den Betrieb von Studium und Lehre,
- **Entscheidung** über die Umsetzung des Konzepts in Rektorat und Fakultäten,
- **Umsetzung.**

Parallel zu den einzelnen Phasen fanden Aktivitäten rund um die Software-Einführung statt: Hardware-Beschaffung, Abbildung von Prüfungsordnungen, Softwaretests, Eingabe von Prüfungsdatensätzen etc.

Durchführung eines Pilotprojekts

Die Sensibilisierungs- und die Analysephase umfassten alle Geschäftsprozesse und bezogen sich auf alle Bachelor- und Masterstudiengänge. In der ersten Hälfte der Konzeptionsphase wurden Workshops mit Angehörigen aller Fakultäten und der Verwaltung zur Abstimmung aller Geschäftsprozesse in Bezug auf Bachelor- und Masterstudiengänge insgesamt durchgeführt.

Die anschließende Workshopreihe zur Erarbeitung eines Konzepts zur Organisation des Prüfungsmanagements bezog sich nur auf die Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengänge, die zum Wintersemester 2011/2012 starteten. Sie waren Pilot für die Soll-Prozesse und -Strukturen des Prüfungs- und Raummanagements (vgl. Abbildung 2 und 3).

Die Erprobung der Prozesse und Strukturen im Rahmen eines Pilotprojekts bot den Vorteil, diese im Falle geringer Praktikabilität anpassen zu können, bevor sie flächendeckend umgesetzt werden. Dementsprechend umfassten auch die Entscheidungs- und Umsetzungsphase zunächst die lehrerbildenden Fakultäten mit ihren Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengängen. Zudem war die Software HISinOne und insbesondere ihr Produktbereich EXA¹ erst im Alltag weniger Hochschulen im Einsatz, so dass im Störfall nur ein Teil der Anwenderinnen und Anwender an der UDE davon betroffen gewesen wäre.

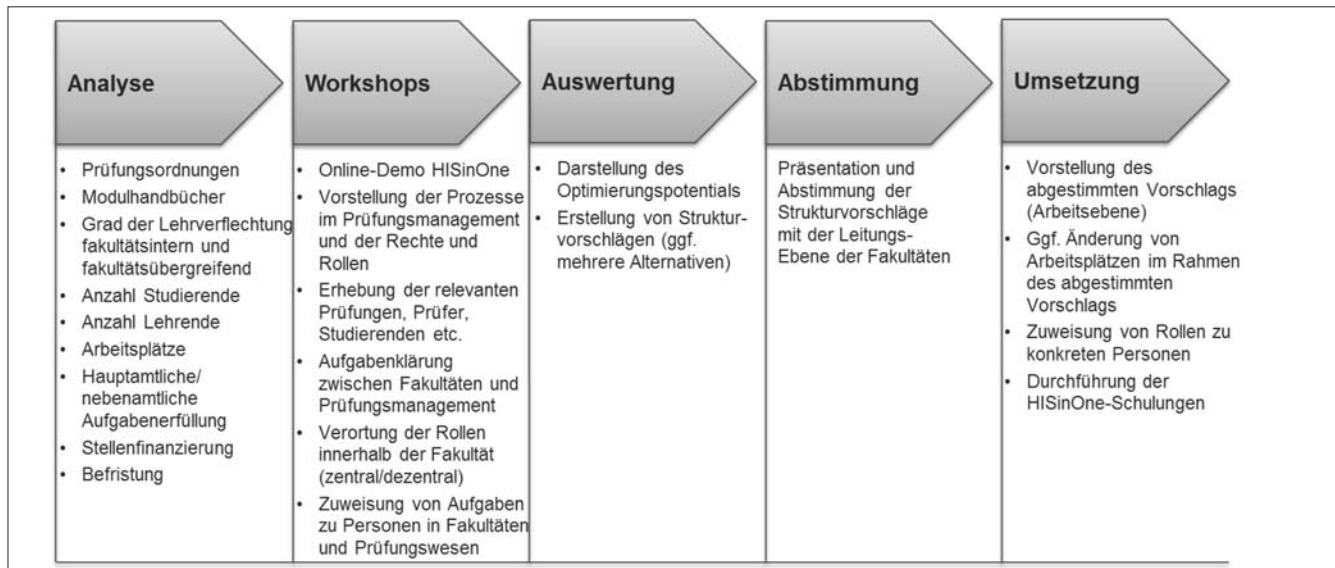
Die einzelnen Projektphasen

1. Sensibilisierung

In der Sensibilisierungsphase informierte das Projektteam die Beteiligten über das Projektvorhaben und erfragte in über 20 Gesprächen ihre Erwartungen an das Projekt. Gesprächspartnerinnen und -partner waren Dekaninnen und Dekane, Dezernentinnen und Dezernenten, Sachgebietsleiterinnen und Sachgebietsleiter, Leiterinnen und Leiter der Zentralen Einrichtungen sowie die Vorsitzenden des Personalrats der wissenschaftlich und der weiteren Beschäftigten der Universität. Sie haben aus ihrem Bereich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interviews für die Analysephase benannt. In der Sensibilisierungsphase war es vor allem das Ziel, die Dekaninnen und Dekane von den Vorteilen des Projekts zu

¹ HISinOne-EXA unterstützt die Prüfungsdatenverwaltung von der Abbildung von Prüfungsordnungen über die Online-Anmeldung von Prüfungen durch Studierende bis zur Noteneingabe und Bescheidgenerierung.

Abbildung 3: Vorgehensmodell zur Organisation des Prüfungsmanagements in der gestuften Lehrerbildung



Quelle: Eigene Darstellung

überzeugen und für die anstehenden Maßnahmen um Akzeptanz zu werben. Die Gespräche dienten auch dazu, den in der Analysephase verwendeten Interviewleitfaden in den Bereichen, in denen er später eingesetzt wurde, einem Pretest zu unterziehen.

2. Analyse

Wie in Abbildung 1 dargestellt, bezog sich das Erkenntnisinteresse des Projekts auf die Stärken und Schwächen der Ist-Prozesse und -Strukturen in Studienorganisation und -verwaltung sowie der IT-Unterstützung aus der Sicht der direkt Beteiligten. Hier waren die Erwartungen an die zukünftigen Ausgestaltungen relevant. In dieser Phase des Projekts führte das Projektteam mehr als 70 überwiegend leitfadengestützte Interviews durch (siehe auch den Abschnitt „Methodeneinsatz im Projekt“ in diesem Artikel).

3. Konzeption

In dieser Projektphase stand die Weiterentwicklung der definierten Geschäftsprozesse mit ihren Strukturen im Fokus des Interesses. Die Ergebnisse der Interviewauswertung sind in die Konzeption eingeflossen, zum Beispiel in Form sogenannter Gestaltungsthemen. Dabei handelte es sich um Anforderungen der Interviewten, die in den Workshops diskutiert und teilweise zur Entscheidung gebracht wurden. Als Beispiele sei die einheitliche Anmeldefrist für Prüfungen in den Lehramtsstudiengängen und Prüfungen genannt, die für mehrere Studiengänge angeboten werden.

Prozessmanagement beinhaltet üblicherweise die kontinuierliche Identifikation, Dokumentation, Steuerung, Implementierung und Optimierung von Geschäftsprozessen. Wichtig zu erwähnen ist, dass Hochschulen beim Aufbau eines Prozessmanagements unterschiedlich vorgehen: Einige entwickeln zunächst nach und nach eine Prozesslandkarte und nehmen alle Geschäftsprozesse ihrer Hochschule auf. Andere legen den Fokus wiederum auf ausgesuchte Geschäftsprozesse, die zu verbessern

sind. Die detaillierte Betrachtung der weiteren Geschäftsprozesse erfolgt dahingegen zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Altvater 2010, S. 44). Die UDE hatte sich mit dem Projekt Campusmanagement für das letztere Vorgehen entschieden und konzentrierte sich auf einen Ausschnitt der Prozesslandkarte – den Kernprozess Studium und Lehre. Der Vorteil lag darin, dass das Prozessmanagement nicht für lange Zeit nur auf dem Papier erfolgt, sondern recht früh praktisch deutlich wird. P. Altvater: „Hierbei können die Hochschulmitglieder frühzeitig den Nutzen des Prozessmanagements erkennen, was die Akzeptanz des Managementansatzes deutlich erhöhen kann“ (Altvater 2010, S. 44).

Wie ging die UDE bei der Aufnahme und Verbesserung von Prozessen und Strukturen vor? Die Priorisierung im Vorgehen lautete: Prozesse vor Strukturen. Die einschlägige Literatur zum Thema Geschäftsprozessoptimierung empfiehlt, die Aufbauorganisation erst nach der Modellierung der Sollprozesse zu gestalten (vgl. Kugeler/Vieting 2005, S. 222). Denn durch das Denken in Prozessen und nicht in Strukturen lassen sich Handlungen bewusst in eine logische Reihenfolge bringen. So können zum Beispiel Doppelarbeiten und Informationsdefizite treffsicherer identifiziert werden.

Unter der Prämisse „Prozesse vor Strukturen“ ergab sich folgendes Vorgehen: Zunächst verfasste das Projektteam einen Entwurf der Sollprozesse. Die Prozesse sind mit Hilfe der Methode „Ereignisgesteuerte Prozesskette“ (EPK) modelliert worden. Grundlage für die Prozessmodellierung waren die in der Analysephase erhobenen Ist-Prozesse, die Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner über Stärken, Schwächen, Erwartungen und die Referenzprozesse der Software HISinOne. Als Richtschnur dienten Optimierungskriterien wie Schnittstellenreduktion, Standardisierung von Abläufen, Vereinheitlichung der IT-Landschaft, Reduzierung von Medienbrüchen und Studierendenzufriedenheit. Die Soll-Prozesse umfassten die Art und Reihenfolge der anfallenden Aufgaben, die Unterstützung durch HISinOne und die ausführenden Rollen².

In anschließenden Workshops prüfte das Projektteam gemeinsam mit zum Teil bereits interviewten Beschäftigten aus Fakultäten und Verwaltung sowie mit Verantwortlichen des Software-Herstellers (HIS GmbH) die grafischen Prozessdarstellungen Schritt für Schritt hin auf Plausibilität. Ausgenommen war die Zuordnung der Rollen, die aufgrund der Prämisse „Prozesse vor Strukturen“ erst in der nächsten Workshopphase diskutiert wurden. Nach deren Beendigung arbeitete das Projektteam die notwendigen Änderungen in die Prozessdarstellung ein. Im nächsten Schritt folgten weitere Workshops mit den von der gestuften Lehrerbildung betroffenen Fakultäten und der Verwaltung, um ein Konzept zur Organisation des Prüfungsmanagements für die Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengänge zu erarbeiten (vgl. Abbildung 3). Ziel war es beispielsweise, Art und Anzahl der Prüfungen, Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, Prüferinnen und Prüfer zu erheben, um den erwarteten Arbeitsaufwand und den daraus resultierenden Bedarf an Personalressourcen in der jeweiligen Fakultät abzuschätzen.

Die tabellarische Aufbereitung der Sollprozesse stellte den sogenannten Leistungskatalog dar. Er enthielt neben den Aufgaben im Prüfungsmanagement die vom Projektteam erarbeiteten Rollen. Zudem war er Grundlage für die Klärung der Aufgabenverteilung zwischen Fakultäten und Prüfungswesen, die Zuweisung der Aufgaben zu Personen in diesen Bereichen und die (zentrale oder dezentrale) Verortung der Rollen innerhalb der Fakultäten. Abschließend sollte mit jeder Fakultät ein Commitment über die Ergebnisse des Workshops und das weitere Vorgehen abgeschlossen werden.

4. Entscheidung

Vor Beginn der Workshopphase zur Erarbeitung des Organisationskonzepts mit den Fakultäten unterbreitete das Projektteam dem Rektorat einen Beschlussvorschlag über die Durchführung des Pilotprojekts. Das Rektorat beschloss gemäß der Vorlage,

- die in der ersten Workshopphase mit Fakultäten und Verwaltung abgestimmten Prozesse zum Prüfungsmanagement als Grundlage für die gestufte Lehrerbildung zu verwenden,
- dem Konzept über die Durchführung der Workshops zur Erarbeitung eines Organisationskonzepts in den Fakultäten für die gestufte Lehrerbildung zuzustimmen,
- dass die Nutzung der Software HISinOne (wo in den Soll-Prozessen für das Prüfungsmanagement vorgesehen) in der gestuften Lehrerbildung verbindlich ist.

Es war aus Projektsicht wichtig, diesen Beschluss herbeizuführen, bevor die Workshops zur Organisation des Prüfungsmanagements in der gestuften Lehrerbildung durchgeführt wurden. Dadurch wurden unnötige Abstimmungsschleifen vermieden und ein hohes Maß an Verbindlichkeit in den Workshops geschaffen.

Nach deren Durchführung entwickelte das Projektteam, wo gewünscht, für die Fakultätsleitung eine Entscheidungsvorlage. Diese beinhaltete die gemeinsam erarbeiteten Workshopergebnisse und gegebenenfalls Klärungsbedarfe. Das Projektteam leitete die Entscheidung der Fakultät an das Rektorat weiter.

5. Umsetzung

Rechtzeitig vor Semesterstart erhielten die lehrerbildenden Fakultäten über den Prorektor für Studium und Lehre Informationen und Anweisungen zur Prüfungsorganisation in der gestuften Lehrerbildung, um einen reibungslosen Ablauf des Verfahrens sicherzustellen.

Methodeneinsatz im Projekt

Abbildung 4 zeigt das Vorgehen und die eingesetzten Methoden je Projektphase im Überblick. Die Anwendung der Methoden wird nachfolgend am Beispiel der leitfadengestützten Experteninterviews und der Datenauswertung mittels Inhaltsanalyse erläutert.

Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews

In der Analysephase führte das Projektteam leitfadengestützte Interviews durch. Ziel war es, Stärken und Schwächen der Ist-Prozesse und -Strukturen in Studienorganisation und -verwaltung sowie IT-Unterstützung aus Sicht der direkt Beteiligten zu ermitteln. Ein deutlich standardisiertes Herangehen war nicht dazu geeignet, spezialisiertes Wissen zu erschließen. Mit dem Einsatz eines Interviewleitfadens war sichergestellt, dass in möglichst allen Interviews alle benötigten Informationen erhoben wurden. Folgende Leitfragen lagen den Interviewleitfäden zugrunde:

- Welche Aufgaben verrichten welche Personen in welcher Organisationseinheit?
- Welches sind die Stärken und Schwächen dieser Arbeitsorganisation?
- Wie könnte eine ideale Arbeitsorganisation aussehen?
- Wann und wo werden welche Aufgaben mit welchen Mitteln (IT-Unterstützung) verrichtet?
- Welche Schwächen bergen diese Arbeitsabläufe?
- Wie könnte ein idealer Arbeitsablauf gestaltet sein?
- Welche Informationen tauschen insbesondere Fakultäten und Verwaltung miteinander aus?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Fakultäten, Verwaltung und Studierenden?
- Welche Erwartungen haben die Befragten an ein IT-System wie HISinOne?

Je nach Interessengruppe beziehungsweise Organisationseinheit wurden sechs verschiedene Interviewleitfäden eingesetzt:

- Leitfaden I: Einsatz in den Fakultäten (wissenschaftlich und weitere Beschäftigte) mit Fokus auf Lehrveranstaltungs- und Prüfungsmanagement inklusive Raumplanung und Studierendenberatung.
- Leitfaden II: Einsatz in der Verwaltung mit Fokus auf Lehrveranstaltungs- und Prüfungsmanagement inklusive Raumplanung und Studierendenberatung, Bewerbung, Zulassung und Einschreibung, Studierendenmanagement, Studiengangabbildung.

² In einer Rolle sind mehrere Aufgabentypen zusammengefasst, die von den Rolleninhabern, den Beschäftigten einer Organisation, zu erledigen sind. Beispiel Prüfungsmanagement: Beschäftigte im Prüfungswesen führen in der Rolle der Sachbearbeiterin oder des Sachbearbeiters Aufgaben aus wie die Prüfung von Attesten oder das Erstellen einer Mitteilung zur Zulassung zur Abschlussarbeit für Studierende.

Abbildung 4: Vorgehen und Methoden

Projektphase	Sensibilisierung	Analyse	Konzeption	Entscheidung	Umsetzung
Ziel/ Vorhaben	- Information - Einbindung	- Datenerhebung - Datenauswertung	- Soll-Prozesse (Ablauforganisation) - Soll-Strukturen (Aufbauorganisation)	- Soll-Prozesse (Ablauforganisation) - Soll-Strukturen (Aufbauorganisation)	- Soll-Prozesse (Ablauforganisation) - Soll-Strukturen (Aufbauorganisation) - HISinOne
Methode Vorgehen	„Eis“ brechen durch persönliche Gespräche	- Leitfadengestützte Experteninterviews - Inhaltsanalyse	- Geschäftsprozessmodellierung - Expertenworkshops	Entscheidungskaskade	- Schulungen - Informationsveranstaltungen
Interaktionspartner	Leiterinnen und Leiter Dekanate, Zentrale Einrichtungen, Dezernate und Sachgebiete	Experten aus: - Fakultäten - Zentralen Einrichtungen Verwaltung	Experten aus: - Fakultäten - Verwaltung	Leiterinnen und Leiter Dekanate, Dezernate und Sachgebiete, Rektorat	Beschäftigte in Fakultäten und Verwaltung

Quelle: Eigene Darstellung

- Leitfaden III: Einsatz in den Fachschaften mit Fokus auf Lehrveranstaltungs- und Prüfungsmanagement inklusive Raumplanung und Studierendenberatung.
- Leitfaden IV a: Einsatz im zentralen Prüfungswesen (Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter) mit Fokus auf Prüfungsmanagement, insbesondere Schnittstelle zu den Fakultäten.
- Leitfaden IV b: Einsatz im zentralen Prüfungsamt (Hauptsachbearbeiterinnen) mit Fokus auf Prüfungsmanagement.
- Leitfaden V: Einsatz in den Fakultäten (Dekaninnen und Dekane) zu strategischen Themen.

Bei der Konzeption der Interviewleitfäden und der Durchführung der Interviews ging das Projektteam iterativ vor. Es entwickelte die Leitfäden III, IV a und IV b ausgehend von den Ergebnissen der Erhebung in Fakultäten und Verwaltung (Leitfäden I und II). Dies hatte den Vorteil, dass Sachverhalte, die aus Sicht des Projektteams für die Konzeptionsphase einer weiteren Betrachtung bedurften, nochmals aus anderer Perspektive beschrieben beziehungsweise bewertet werden konnten (360°-Sicht). Auf diese Weise war nicht nur die Sicht der Fakultäten auf das Thema Prüfungsverwaltung, sondern auch die Sicht des Prüfungswesens oder auch der Studierenden als „Kundinnen“ und „Kunden“ Gegenstand der Erhebung.

Datenauswertung mittels Inhaltsanalyse

Die in der Analysephase durchgeführten Interviews wurden nach einem zweistufigen Verfahren ausgewertet:

1. Ist-Analyse:

Für jede Organisationseinheit wurde der Ist-Zustand analysiert: Ablauf- und Aufbauorganisation sowie IT-Unterstützung: Wer plant zum Beispiel in welchen Schritten welche Prüfungen, welche IT-Systeme unterstützen dabei? Wie erfolgt die Notenverbuchung, welche Schnittstellen gibt es? Der Vorteil der Ist-Dokumentation lag darin, dass sich Schwachstellen im Prozess, wie organisatorische Brüche oder unzureichende IT-Unterstützung, ermitteln ließen. Sie bildete eine Basis für das Soll-Modell.

2. Qualitative Inhaltsanalyse:

In den Interviews geäußerte Bewertungen in Form von Aussagen über Stärken, Schwächen oder Erwartungen wurden qualitativ ausgewertet. Ziel dieser Inhaltsanalyse war es, die Informationsfülle der Interviewdokumentationen entsprechend den Leitfragen des Projekts zu strukturieren. Wenn dabei festgestellt wurde, dass inhaltlich ähnliche Aussagen häufig auftraten, so war das zwar wichtig, aber nicht immer bestand ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit bestimmter Aussagen und der Bedeutung eines Sachverhalts. Das hatte Auswirkungen auf die Bewertung beziehungsweise Gewichtung der Aussagen. Diese wurden in den Workshops zur Diskussion und Abstimmung gestellt, um anhand der Gestaltungsthemen die Sollprozesse adäquat zu definieren. Um zu dokumentieren, wie das Projektteam von den empirischen Daten zu seinen Schlussfolgerungen gelangt ist, wurde ein Suchraster erarbeitet, dessen Suchkriterien sich aus dem Interviewleitfaden ableiten. Das Raster enthält zudem Unterkategorien, die sich aus dem Datenmaterial schließen lassen konnten.

Das Projektteam übertrug jede in den Interviews getätigte Aussage (Stärke, Schwäche oder Erwartung) in das Suchraster in Form einer Matrix. Jeder Aussage ließen sich folgende Informationen beziehungsweise Kategorien zuordnen:

- Quelle:
 - Datum des Interviews und
 - Organisationseinheit: Name der Fakultät, des Sachgebiets et cetera.
- Art der Aussage:
 - Stärke,

- o Schwäche oder
 - o Anforderung.
- Geschäftsprozess: zum Beispiel Prüfungsmanagement
- Teilprozess
- Hauptkategorie:
 - o Ablauforganisation:
 - Unterkategorien:
 - Dauer der Aufgabenverrichtung,
 - Reihenfolge der Arbeitsvorgänge,
 - Schnittstellen/Informationsfluss,
 - Standardisierung,
 - Zeitpunkt der Aufgabenverrichtung.
 - o Aufbauorganisation:
 - Unterkategorien:
 - Aufgabenart,
 - Hauptamtlichkeit/Nebenamtlichkeit,
 - Rechte und Rollen (IT),
 - Zuordnung/Verteilung der Arbeitsvorgänge,
 - Vertretungsregelung,
 - Zentralität/Dezentralität.
 - o Personal:
 - Unterkategorien:
 - Qualifikation,
 - Ressourcen.
 - o Infrastruktur:
 - Unterkategorien:
 - IT-Unterstützung,
 - Räume.
 - o Qualität:
 - Unterkategorien:
 - Produkt.

Die Ergebnisse der Ist-Analyse und der qualitativen Inhaltsanalyse bildeten die Basis für die Modellierung der Sollprozess-Entwürfe. Insbesondere war es Ziel, die genannten Stärken, Schwächen und Erwartungen bei der Modellierung zu berücksichtigen.

Fazit

Die UDE verwendet den Begriff Campusmanagement nicht nur in einem technischen Kontext, sondern genauso im Zusammenhang mit der Organisation einer Hochschule. Diese integrative Auffassung zog sich wie ein roter Faden durch das Projekt Campusmanagement. Mit dem Vorgehen im Projekt bezweckte die UDE eine organisationale Veränderung, an der alle Interessengruppen in jeder Projektphase beteiligt waren. So fanden zu Beginn zahlreiche Informationsgespräche über Ziele und

Inhalte des Projekts statt, und es wurden die Erwartungen der Gesprächspartnerinnen und -partner aufgenommen. In der Analysephase stellte das Projektteam durch eine iterative Fragebogenentwicklung und eine 360°-Befragung sicher, dass sich ein umfassendes Meinungsbild erheben ließ. Dieses konnte durch eine qualitative Datenauswertung in die Konzeption der Sollprozesse einfließen.

Als Schlussfolgerung lässt sich festhalten: Die Meinungen der Expertinnen und Experten der Hochschule zu erheben, hat sich als Methode bewährt. Denn auf diese Weise ließen sich die wirklichen Optimierungspotentiale ermitteln. Und nicht zuletzt führt die Beteiligung der Akteure einer Organisation im Rahmen von Veränderungsprojekten zu einer deutlichen und merkbaren Akzeptanz des Neuen. Auch andere Hochschulen haben sich von dieser Auffassung leiten lassen. So war man sich auf der Jahrestagung 2011 der Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung in Lehre und Forschung e.V. (ZKI) einig, dass die Einführung eines integrierten Campusmanagement-Systems als Organisationsentwicklungsprojekt und nicht als IT-Projekt zu begreifen ist (vgl. die Homepage der Hochschule für angewandte Wissenschaften München).

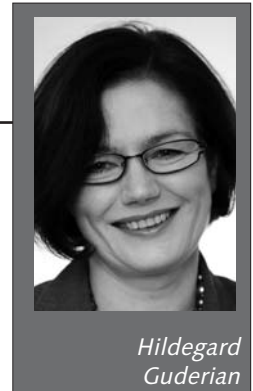
Ferner ist es unbedingt empfehlenswert, im Rahmen eines Projektes in der Größenordnung des Campusmanagements ein Pilotvorgehen zu wählen. Aus dieser Erfahrung kann beispielhaft gelernt werden, und bei auftretenden Fehlern sind die Konsequenzen von Anfang an überschaubar.

Literaturverzeichnis

- Altvater, P./Hamschmidt, M./Sehl, I. (2010): Prozessorientierte Hochschule. Neue Perspektiven für die Organisationsentwicklung, in: Wissensmanagement 4, S. 42-47.
- Hochschule für angewandte Wissenschaften München, URL: http://www.rz.hm.edu/aktuelles/news/newsdetail_5440.de.html (Stand: 23.09.2011).
- Kugeler, M./Vieting, M. (2005): Gestaltung einer prozessorientiert(er)en Aufbauorganisation, in: Becker, J./Kugeler, M./Rosemann, M. (Hg.): Prozessmanagement. Berlin, Heidelberg. S. 221-267.
- Sprenger, J./Klages, M./Breitner, M. H. (2010): Wirtschaftlichkeitsanalyse für die Auswahl, die Migration und den Betrieb eines Campus-Management-Systems, in: Wirtschaftsinformatik 4, S. 211-223.

■ Meike Ganzer, Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: meike.ganzer@uni-due.de

Hildegard Guderian



Hildegard Guderian

Funktionen als Mittel des Organisationsmanagements

Ein Dilemma öffentlicher Organisationen ist, dass die Aufgaben kontinuierlich wachsen, die Ressourcen aber sinken. Auf diese widersprüchliche Situation kann der öffentliche Sektor nur durch eine konsequente Digitalisierung und Standardisierung seiner Prozesse sowie durch eine Vereinfachung der Verfahren reagieren. In diesem Beitrag wird mit der systematischen Erfassung von Arbeitsplätzen zu Funktionen ein Instrument vorgestellt, das die in Arbeitsplatzbeschreibungen vorliegenden Informationen standardisiert und reduziert. Ein Instrument, mit dem nicht nur die im Tagesgeschäft mit der Erstellung und Bewertung Beschäftigten eine Arbeitserleichterung spüren, sondern das auch durch verminderte Komplexität die relevanten Informationen aus den Arbeitsplatzbeschreibungen auf die Nutzung in modernen Datenverarbeitungsprogrammen vorbereitet. Zunächst werden im Folgenden die in Arbeitsplatzbeschreibungen enthaltenen Informationen erläutert und deren häufig vorliegende Ausführung erklärt. Ein Bericht über das an der Universität Duisburg-Essen zur Implementierung von Funktionen durchgeführte Projekt schildert praktische Erfahrungen und bilanziert Aufwand und Nutzen.

Ausgangslage

Führungskräfte müssen bei Stellenneubesetzungen oder -nachbesetzungen Arbeitsplatzbeschreibungen (APB) erstellen¹. Die in den APB genannten auszuübenden² Tätigkeiten bilden – entsprechend ihrem relativen zeitlichen Anteil – die Grundlage für die tarifliche Eingruppierung. Arbeitsplatzbeschreibungen liefern darüber hinaus auch Informationen zu

- den Haupt- und Nebenaufgaben sowie den Koordinationsaufgaben des Arbeitsplatzes,
- den persönlichen Anforderungen im Hinblick auf die erforderlichen Kenntnisse, Ausbildungsabschlüsse und Berufserfahrungen,
- dem unmittelbaren Vorgesetzten sowie den direkt unterstellten Beschäftigten, also der hierarchischen Einbindung,
- der Größe des Arbeitsbereiches bzw. der Anzahl der Beschäftigten,
- den Vorgesetztenbefugnissen,
- den Unterschrifts-, Anordnungs- und Feststellungsbeugnissen,

- der Komplexität und dem Zusammenhang verschiedener Teilaufgaben,
- der Selbständigkeit der Arbeit und
- der Bedeutung der Tätigkeit.

Mit diesen vielfältigen Informationen sind APB eine Quelle der Organisationsgestaltung, weil sie konkret festlegen, an welcher Stelle welche Arbeit zu verrichten ist. D.h. sie bilden die Grundlage für das Regelwerk, das die Zuständigkeiten und Aufgabenverteilung in einer Organisation dokumentiert: den Geschäftsverteilungsplan.

APB dienen der Orientierung von neuen Beschäftigten und der Übertragung von Aufgaben und Kompetenzen an Mitarbeiter/innen. Sie unterstützen durch Informationen über die Aufgaben und Anforderungen außerdem die qualitative Personalplanung. Anhand der Auswertung von Arbeitsplatzbeschreibungen lässt sich systematisch Personalentwicklungs-, Personaleinsatz- und Personalbeschaffungsbedarf ermitteln.

Als Dokumentationsinstrument sind APB Grundlage für Arbeitszeugnisse oder wichtiges Dokument bei der Klärung arbeitsrechtlicher Konflikte. Zudem liefern die in den APB verzeichneten Tätigkeiten die Basis für Anforderungsprofile³ beziehungsweise Auswahl- und Beurteilungskriterien. Um APB für personalwirtschaftliche Fragen nutzen zu können, bedarf es einer strukturierten und allgemein verständlichen Beschreibung des Aufgabengebietes.⁴ Vor allem muss der Zusammenhang zwischen den zu erledigenden Aufgaben und den festgelegten Anforderungen nachvollziehbar sein.

Entscheidend für die Informationsverwertung aus APB ist deren Zuverlässigkeit, Gültigkeit Objektivität und Aktualität. Damit ist gemeint, dass das beschrieben wurde, was tatsächlich die Besonderheit des Arbeitsplatzes ausmacht und dass die Auswertung einer APB immer zum

¹ Im Geltungsbereich des TV-L (§12) besteht die Pflicht, tarifkonforme Arbeitsplatzbeschreibungen zu verwenden. In diesem Beitrag wird der Begriff Arbeitsplatzbeschreibung (statt Stellenbeschreibung) gebraucht, wodurch die personenunabhängige Eigenschaft eines Arbeitsplatzes stärker zum Ausdruck kommt.

² Maßgeblich ist nach dem Wortlaut des Tarifvertrages die „auszuübende“ Tätigkeit. Vgl. Döring/Kutzki 2007, S. 204.

³ Anforderungsprofile legen fest, welchen fachlichen, persönlichen und sonstigen Anforderungen ein potentieller Stelleninhaber genügen muss, um die durch die APB zugewiesenen Aufgaben erfüllen zu können.

⁴ Vgl. Richter/Gamski 2012, S. 42.

gleichen Ergebnis kommen muss, unabhängig davon, wer sie erstellt.

Dies kann nur gelingen, wenn Vorgesetzten bewusst ist, wie Anforderungen und wahrzunehmende Tätigkeiten im Hinblick auf ihre tarifrechtliche Bewertung beschrieben werden müssen. Dabei handelt es sich um keine triviale Aufgabe, denn zusätzlich zu tarifrechtlichen Regelungen müssen Vorgesetzte auch Kenntnisse ergänzender beziehungsweise erläuternder Protokollnotizen und Niederschrifterklärungen vorhalten.⁵

In Anbetracht der beträchtlichen Informationen, die in APB für die Organisation gespeichert sind, lohnt es sich, Instrumente zu etablieren, die Standards vorgeben, mit denen Vorgesetzte leichter und schneller aussagekräftige, rechtssichere APB erstellen können.

Förderlich scheint eine Bekanntgabe von Mustertätigkeiten nach Funktionen⁶ zu sein. Obgleich kein Arbeitsplatz einem anderen völlig gleicht, lassen sich in Organisationen Funktionen bestimmen, in denen Arbeitsplätze zusammengefasst werden können, bei denen ein großer Teil der dort durchgeführten Arbeitsvorgänge identisch ist. Auf der Basis der definierten Funktionen werden von Mitarbeiter/innen der Organisationsentwicklung (OE) Tätigkeitsprofile erstellt und einheitliche Maßstäbe gebildet, indem die wichtigen Aufgabenkomplexe festgelegt und Merkmale beschrieben werden, an denen erkennbar wird, welche Fachkenntnisse ein Arbeitsplatz erfordert und wie erfüllte Anforderungen begründet werden müssen.

„Welches sind typische Aufgaben und welches sind die relevanten Tätigkeitsmerkmale für die betreffende Funktion?“ ist dabei die zentrale Fragestellung.

Ziel und Nutzen von Funktionen

Ziel der Einführung von Funktionen ist eine genauere, realistischere, aktuellere und aussagekräftigere Beschreibung der Arbeitsplätze. Zudem soll eine bessere Vergleichbarkeit von Arbeitsplatzbeschreibungen erreicht werden.

Die beispielhaft formulierten „Mustertätigkeiten“ nützen als Arbeitshilfe den einstellenden Bereichen. Mustertätigkeiten bieten ein hohes Maß an Sicherheit bei der Formulierung und reduzieren zugleich die zeitliche Belastung des ausschreibenden Bereichs. Die Erstellung einer APB wird durch Mustertätigkeiten für Führungskräfte erheblich vereinfacht. Gerade im Rahmen von organisatorischen Änderungen, also wenn besonders häufig und zahlreiche APB erstellt werden müssen, sind Vorgesetzte vielfach mit anderen Aufgaben belastet.

Mit Hilfe dieser „fertigen Pakete“ kann das passende Anforderungsprofil für die einstellenden Bereiche mit weniger Aufwand und damit insgesamt deutlich schneller erstellt werden. Zudem wird ein höherer Standardisierungsgrad hinsichtlich der Qualifikation von Stelleninhabern gewährleistet.

Darüber hinaus wirkt sich die Bildung von Funktionen auch auf weitere Aufgabenbereiche innerhalb der PE/OE positiv aus: Mit einem Angebot von funktionspezifischen Fortbildungen können Beschäftigte befähigt werden, aktuellen Anforderungen an ihrem Arbeitsplatz zu entsprechen. Außerdem können gezielt diejenigen Be-

schäftigten kontaktiert werden, an deren Arbeitsplätzen erweiterte Kompetenzen benötigt werden.

Überdies lässt sich durch die Systematisierung von Aufgaben und ihren Anforderungen der Aufbau von Organisationseinheiten besser prozessorientiert abbilden. Mit der Zuordnung vorhandener Stellen mit Leitungs- oder Koordinationsaufgaben zu den Leitungsebenen werden Unterstellungsverhältnisse transparenter und müssen nicht aufwändig recherchiert werden. Reorganisationsprozesse werden damit erleichtert. Insgesamt führt die Systematisierung zu einer erleichterten Wahrnehmung von Strukturen und einer besseren Beurteilung.

Auch für die Mitarbeiter/innen des Organisationsmanagements ist ein Nutzen zu erwarten, da von einer zunehmenden Standardisierung der Arbeitsplatzbeschreibungen auszugehen ist. Dies führt in Kombination mit der Nutzung der verbindlich eingesetzten Arbeitshilfe zur Bewertung⁷ zu einer Beschleunigung des Bewertungsprozesses und damit einhergehend zu deutlicher Zeiterparnis sowie rechtssicheren Bewertungen. Gleiche Mustertätigkeiten müssen grundsätzlich gleich bewertet werden.

Erhebliche Vorteile ergeben sich auch für die Personalsachbearbeitung sowie für die ausschreibenden Stellen: Das deutlich stärker aufgabenspezifisch formulierte Anforderungsprofil dürfte die Anzahl an qualifizierten und passgenauen Bewerbungen je ausgeschriebener Stelle reduzieren und damit zu einer Entlastung an der Personalauswahl beteiligter Bereiche führen.

Umsetzung

In diesem Abschnitt wird am praktischen Beispiel der Einsatz dieses Instrumentes in der OE der Universität Duisburg-Essen veranschaulicht.

Die Einführung von Funktionen wurde an der Universität Duisburg-Essen als Projekt aufgesetzt. Die Pilotphase, in der die Funktion „Sekretariat“ ausgearbeitet wurde, diente in erster Linie dazu, die Mitarbeiterinnen der OE für die Prozessänderung zu gewinnen. Heftig diskutiert wurde in mehreren Workshops vor allem die Entwicklung der Bewerberinnenrolle von der „Gutachterin“ fertig erstellter APB zur „Beraterin“ bei der Erstellung von APB. Die resultierende Einstellungsänderung der Kolleginnen aber ist ein entscheidender Erfolgsfaktor, weil das Gelingen des Projektes vom täglichen Einsatz abhängt.

Nach dieser Zeit wurden sinnvoll⁸ zu bildende Funktionen gesucht und ein zielführendes Verfahren aufgebaut, dessen zwei Ergebnisse „Bewertungshilfe“ und „Mustertätigkeiten“ benannt wurden. Sechs Schritte wurden bis zur Veröffentlichung dieser Ergebnisse festgelegt.

⁵ Vgl. Döring/Kutzki 2007, S. 3.

⁶ Funktionen fassen gleichartige Stellen zusammen, die sich hinsichtlich der formulierten Tätigkeiten und der als wichtig erachteten Aufgaben ähnlich sind.

⁷ Die Fachkenntnisse zu den einzelnen Tätigkeiten werden in einer Tabelle festgehalten, die von den OE-Mitarbeiterinnen genutzt wird. Die Bewertungshilfen werden von allen Bewerberinnen als Grundlage zur Arbeitsplatzbewertung verwendet. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass gleiche Arbeitsvorgänge grundsätzlich gleich bewertet werden.

⁸ Hierzu waren zunächst bestehende und künftig ggf. neu einzurichtende Stellen zu betrachten und zu systematisieren.

1. Sammlung der Tätigkeiten und Anforderungen aus alten Bewertungen

Um Muster erstellen zu können, werden die Tätigkeiten und Begründungen aus vorhandenen Bewertungen systematisch tabellarisch aufgearbeitet. Dazu wurde eine von der OE entwickelte Vorlage (siehe Abb. 1) erzeugt. Sie sollte zukünftig zur internen Verwendung bei Bewertungen dienen.

Abbildung 1: Muster zur Formulierung der relevanten Tätigkeiten (bei der Funktion Sekretariat) mit entsprechenden Tätigkeitsmerkmalen: Fachkenntnisse, etc.

Tätigkeit	Fachkenntnisse, Selbständige Leistung, usw.
Formatieren wissenschaftlicher Texte	Word

2. Review in Kleingruppen

In Teams von drei Kolleginnen wurde die Funktion geprüft. Die Kleingruppen begutachteten die Zusammenfassung der Kollegin qualitätssichernd: Als Gütekriterien waren logische und chronologische Auflistung der Tätigkeiten, Relevanz der Tätigkeitsmerkmale festgelegt.

3. Review durch einen Juristen

Rechtsicherheit versprach die enge Zusammenarbeit mit einem Juristen. Er sicherte mit seinem Feedback die Qualität der Kleingruppenergebnisse in einer höheren Stufe.

Dieser externe Berater unterstützte (bei der Funktion Sekretärin) alle Mitarbeiterinnen zusätzlich durch Workshops zu Verfahrensfragen.

4. Vorlage zum Einpflegen ins Internet erstellen

Aus der ersten Spalte der „Bewertungshilfe“ (Abb. 1) „Tätigkeit“ wurden „Mustertätigkeiten“ (Abb. 2) zusammengestellt.

Abbildung 2: Auszug aus den „Mustertätigkeiten Sekretariat“

Allgemeine Sekretariatsaufgaben
• Erledigung von Korrespondenz nach Vorlage, Diktat, Stichpunkten (ggf. in englischer Sprache) • Erstellen von PowerPoint-Präsentationen nach Vorlage • Formatieren wissenschaftlicher Texte • ...

5. Vorlage abnehmen

Die Leitung der PEOE gibt die „Bewertungshilfe“ und die „Mustertätigkeiten“ frei.

6. Funktion ins Intranet einpflegen

„Mustertätigkeiten“ (Abb. 2) werden für alle Beschäf-

tigungsstellen auf der Homepage der PEOE zur Verfügung gestellt.

Die einstellenden Bereiche entscheiden vor Anfertigung der Arbeitsplatzbeschreibung, welche Funktion die Aufgaben zusammenfasst, die der Stelle in weiten Teilen entsprechen und wählen die entsprechende Funktion aus. Aus dem Tätigkeitskatalog der Funktion wählen die Beschäftigungsstellen die Tätigkeiten aus, die an der vakanten Stelle tatsächlich anfallen.

Fazit

Die Bildung von Funktionen ist arbeitsintensiv. Da die Ergebnisse von erheblicher Tragweite sind, müssen qualitätssichernde Verfahren angewendet werden.

Aber der Nutzen ist, langfristig betrachtet, sowohl aus Perspektive der Beschäftigungsstellen als auch aus Sicht der Organisation evident:

Der „Ideenspeicher Mustertätigkeiten“ regt Vorgesetzte zur konkreten Auseinandersetzung mit den unterstellten Arbeitsplätzen an. Funktionen bieten Vorgesetzten nicht nur eine Auswahlhilfe bei der Erstellung der zu übertragenden APB an und fördern so Klarheit und Wahrheit. Zu einer Übertragung von Aufgaben gehören immer Kenntnis und eine ausführliche Formulierung der Tätigkeiten. Nur so ist klare Führung möglich.

Aus Sicht der Organisation liegt der durch die Funktionen entstandene Mehrwert vor allem in der systematischen Aufbereitung von den komplexen Sachverhalten. Dies ist insbesondere notwendig, da in weiten Teilen der Verwaltung IT-unterstützte Verfahren eingeführt werden. Steuerung und Entwicklung sind nur über eine regelgerechte Reduzierung der realen Verwaltungswelt möglich. Die Erkenntnisse aus dem Projekt Funktionen beispielsweise in der Abbildung in SAP zu nutzen oder in der Modellierung von Geschäftsprozessen anzuwenden hieße, Planungsinstrumente mit hochschulweit gültigem Wissen anzureichern und damit für zukunftsweisende Prognosen zu befähigen.

Literaturverzeichnis

- Dörring, W./Kutzi, J. (2007): TVöD — Kommentar, Arbeitsrecht für den öffentlichen Dienst, Heidelberg.
Richter, A./Gamisch, A. (2012): Stellenbeschreibung für den öffentlichen und kirchlichen Dienst, 5., aktualisierte Auflage, Regensburg.

■ Hildegard Guderian, Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: hildegard.guderian@uni-due.de

Franziska Schmidt & Tobias Seidl

Gründe Lehrender zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen



Franziska Schmidt



Tobias Seidl

Hochschuldidaktische (Weiter-)Bildungsmaßnahmen¹ haben sich an deutschen Hochschulen inzwischen flächendeckend etabliert. Umfang, Inhalte und Organisationsform sind zwischen einzelnen Hochschulen, Verbünden und Bundesländern unterschiedlich (Webler 2009). In der Regel werden diese Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende – im Gegensatz zu den meisten skandinavischen Ländern sowie Großbritanniens wo diese Qualifizierungen längst Pflicht sind – in Deutschland auf freiwilliger Basis angeboten. Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist nach älteren Untersuchungen für den deutschen Hochschulraum ein wichtiger Aspekt für die Akzeptanz der Weiterbildungsprogramme (Borchard 2002, S. 140). Die Gründe, warum Lehrende hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen besuchen sind bislang jedoch nicht hinreichend untersucht. Die Modelle zur Entwicklung von Lehrkompetenz stellen die Auseinandersetzung mit bzw. die Veränderung der eigenen Lehr-Lern-Überzeugungen in den Mittelpunkt dieses Kompetenzentwicklungsprozesses (Trautwein und Merkt 2012). Folgt man diesem Ansatz ist es von großer Bedeutung bei der Konzeption und Durchführung von hochschuldidaktischen Weiterbildungen diesen Prozess anzuregen und zu moderieren. Dabei müssen die unterschiedlichen Ausgangskonstellationen der Teilnehmenden – zu denen auch die Teilnahmegründe gehören – berücksichtigt und in den Blick genommen werden (Trautwein 2012). Die Gründe für die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen liegen bislang jedoch zu einem großen Teil im Dunkeln. Die hier vorgestellte Untersuchung soll dazu beitragen dieses Dunkel zu lichten. Zu diesem Zweck wurde die in der englischsprachigen Weiterbildungsforschung etablierte „Education Participation Scale“ auf den hochschuldidaktischen Bereich übertragen. Im Mittelpunkt standen folgende Fragen:

- Welche Gründe haben Hochschullehrende zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen?
- Gibt es Unterschiede in den Gründen in Abhängigkeit von soziodemographischen Variablen?

Forschungsstand

Boshier entwickelte 1971 die Education Participation Scale (EPS). Er folgte dabei dem Ansatz von Houle (1961), welcher den Gedanken anregte, dass es ver-

schiedene Gründe geben kann, warum man an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnimmt. Verschiedene Weiterentwicklungen der Skala wurden in den unterschiedlichsten Kontexten vorgenommen (Boshier 1976, 1991; Garst/Ried 1999; Morstain/Smart 1974; O'Connor 1979, 1982). Eine erste deutschsprachige Adaptation wurde von Haeblerlin und Röchner bereits 1985 angefertigt. Diese Studien, anhand derer die EPS weiterentwickelt und validiert wurde, basierten meist auf Daten, die an Studierenden (Boshier 1971; Morstain/Smart 1974) oder an Teilnehmern von Volkshochschulkursen (Haeblerlin/Röchner 1985) erhoben wurden. Im hochschuldidaktischen Kontext wurde die EPS bisher nicht eingesetzt.

Die Gründe für die Teilnahme von Lehrenden an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen in Deutschland sind bislang nur unzureichend untersucht. Zudem haben sich die Rahmenbedingungen der Hochschullehre (Stichwort Bologna Reform) sowie die Bedeutung hochschuldidaktischer Qualifizierung für die Hochschulkarriere seit der Jahrtausendwende nicht unerheblich verändert. Deshalb muss die Aussagekraft älterer Studien im Hinblick auf die heutige Situation kritisch hinterfragt werden. Die wenigen verfügbaren Studien konzentrieren sich häufig auf die Gründe von potentiellen Teilnehmern für eine mögliche Teilnahme bzw. Nichtteilnahme. Diese untersuchte Pötschke (2004) im Rahmen einer umfassenden Studie zu Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbedingungen an der Universität Bremen (N=370). Sie ermittelte anhand einer offenen Frage („Warum haben Sie noch nicht an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen?“) die Gründe für die Nichtteilnahme an entsprechenden Angeboten. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass diese Gründe vielfältig sind: „Sie reichen von dem Argument der fehlenden Zeit, über die Ansicht, dass man der eigenen Meinung nach gute Lehre durchführt und deshalb keine Weiterbildung braucht oder aber das [sic!] Weiterbildungen generell eine Zumutung sind bis zu der Äußerung, dass zu wenig über bestehenden Angebote informiert wird oder die Angebote nicht den Erwartungen und Bedürfnissen der Lehrenden entsprechen“ (Pötschke 2004, S. 99). Die Teilnahmegründe von Kursteilnehmern wurden nicht erhoben.

¹ In der vorliegenden Studie werden die Begriffe hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildung synonym verwendet.

2004 untersuchte Flender den Weiterbildungsbedarf sowie die Weiterbildungsmotivation der Lehrenden an der Universität Paderborn ($N=102$). Die Motivation der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer erfasste er mittels eines selbst konzipierten Fragebogens, der auf dem Motivationsmodell von Eccles und Wigfield (2002) basierte und sowohl Kosten- als auch Anreizvariablen berücksichtigte. Er kam zu dem Ergebnis, dass den Variablen ‚Persönliche Kompetenzsteigerung‘ und ‚Nutzen für Umgang mit Studierenden‘ von den Teilnehmern die höchste Bedeutung beigemessen wurde.

Bereits 2002 ermittelte Borchard unter 485 Teilnehmern hochschuldidaktischer Workshops mittels einer offenen Frage die Teilnahme Gründe. Sie kam zu dem Ergebnis, dass für rund 53% der „spezifische Wunsch nach dem Erhalt von Informationen bzw. dem Erwerb oder der Erweiterung von Kompetenzen in Bezug auf das Workshopthema die Motivation zur Teilnahme“ war (Borchard 2002, S. 105). Für 31% stand der Wunsch nach Verbesserung der eigenen Lehre im Mittelpunkt. Nur rund 8% entfielen auf die Kategorie Interesse an einem Fortbildungsnachweis.

2013 hat Klinger ein theoretisches Modell zur Teilnahmemotivation von Lehrenden an hochschuldidaktischen Veranstaltungen vorgelegt, das sowohl situative Faktoren (die Merkmale der Hochschule) als auch individuelle Faktoren (die Merkmale des Lehrenden) erfasst (Klinger 2013, S. 45). Eine empirische Überprüfung des Modells ist geplant steht zurzeit aber noch aus.

Studiendesign

Prozedere

Um die Systematik der Erhebung von Gründen zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten durch die Education Participation Scale auf den hochschuldidaktischen Kontext zu übertragen, wurde die Skala für diesen Kontext erneut ins Deutsche übersetzt. Grundlage bildete die EPS, wie sie von Morstain und Smart (1974) verwendet wurde. Nach der Übersetzung wurden die Items dahingehend überprüft, inwiefern diese auf die Teilnehmer von hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen zutreffen könnten. Es wurden Items ausgeschlossen, die nur auf die spezielle Situation der Probanden in der Studie von Morstain und Smart zuträfen. Wenn möglich wurden diese Items sprachlich für die besondere Situation der Hochschullehrenden angepasst. Die zu testende Fragenbatterie umfasste 33 Items (vgl. Tabelle 1 Faktorladungen der übersetzten EPS-Items; eine Liste der ausgeschlossenen Items kann bei den Autoren angefordert werden). Die Einleitungsfrage war wie folgt formuliert: „Welchen Einfluss hatten folgende Gründe auf ihre Entscheidung an dieser hochschuldidaktischen Fortbildungsveranstaltung teilzunehmen?“ Die Antwort konnte auf einer 5er-Skala gegeben werden. Die Pole umfassten die Extreme „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“. Die Items wurden mit dem Satzteil „Ich besuchte diesen Kurs um, ...“ eingeleitet.

Stichprobe

Insgesamt wurden 342 Personen in neun Basis- und 20 Vertiefungskursen des modularisierten Kursangebotes

des Hochschulevaluierungsverbundes zu ihren Gründen für den Besuch des Kurses befragt (zum Aufbau des Kursangebotes vgl. Fleuren und Seidl 2009 und aktuell Hochschulevaluierungsverbund 2014). An den Kursen nahmen Lehrende von Fachhochschulen und Universitäten teil. Neben der EPS wurden soziodemographische Daten der Lehrende erhoben. Hierzu zählten Alter, Geschlecht, die Hochschulart, an der die Teilnehmer lehrten, und die Lehrerfahrung. Es nahmen 149 Männer und 168 Frauen an der Erhebung teil. Insgesamt waren 61 (17.8%) Kursteilnehmer an einer (Fach-)Hochschule und 280 (82.2%) an einer Universität beschäftigt. 37.4% der Teilnehmer waren jünger als 30 Jahre, 26.7% waren zwischen 30 und 35 Jahre, 16.1% 35 bis 40 Jahre alt. Älter als 40 Jahre waren 19.8% der Befragten. Die Lehrerfahrung wurde in drei möglichst gleichgroße Perzentile eingeteilt. Es ergaben sich die drei Gruppen „Keine bis zwei Jahre Erfahrung“ ($N=136$), „drei bis fünf Jahre“ ($N=98$) und „mehr als fünf Jahre“ ($N=82$). Drei Viertel der Kursteilnehmer besaßen eine Lehrerfahrung von maximal 5 Jahren. Dies waren vor allem Lehrende aus dem sogenannten Mittelbau (Wissenschaftliche Mitarbeiter, Assistenten, Lehrbeauftragte sowie akademische Räte und Habilitanden). Drei Viertel der Professoren hatten mehr als fünf Jahre Lehrerfahrung.

Auswertung und statistische Verfahren

Die Skalenbildung der EPS im hochschuldidaktischen Bereich orientierte sich eng an dem Vorgehen von Morstain und Smart (1974). Diese fassten mehrere Items anhand einer Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation zusammen. Zur Bestimmung der geeigneten Faktorenzahl wurden analog zu Morstain und Smart Cattell's „Scree Test“ (Cattell 1966) als Kriterium eingesetzt. Ebenfalls wurde vorausgesetzt, dass die Items eine Mindestladung von $\lambda=\pm .40$ aufweisen. Die Items wurden nach ihrer höchsten Ladung zu Skalen zusammengefasst und es erfolgte die weitere Itemanalyse mit Hilfe der internen Konsistenz sowie der Trennschärfe. Als Maß für die interne Konsistenz wurde der Koeffizient von Cronbach verwendet (Cronbach 1951). Ein Item wurde von der Skala ausgeschlossen, wenn die interne Konsistenz der Skala ohne das Item die interne Konsistenz der Skala mit dem Item überstieg. Als Maß für die Trennschärfe wurde der part-whole-korrigierte Trennschärfekoeffizient $r_{j(t-j)}$ genutzt.

Im Folgenden wird mithilfe der gefundenen Subskalen der EPS beschrieben, aus welchen Gründen Lehrende gegenwärtig hochschuldidaktische Weiterbildungskurse besuchen. Es werden sowohl die Gesamtstichprobe als auch Subgruppen betrachtet. Diese Teilgruppen ergeben sich anhand der soziodemographischen Merkmale Geschlecht, Hochschulartzugehörigkeit, Berufsposition und Lehrerfahrung. Es werden die mittleren Tendenzen auf den Subskalen berichtet und verglichen. Für die Mittelwertvergleiche werden gezielt t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt und ausschließlich signifikante Unterschiede berichtet. Eine Ausnahme bilden die Teilgruppen der Lehrerfahrung, da diese drei Untergruppen umfasst. Daher wird an dieser Stelle eine univariate Varianzanalyse durchgeführt.

Ergebnisse

Educational Participation Scale im hochschuldidaktischen Kontext

Die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse wurde mit dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) und Bartlett's Test auf Sphärizität überprüft. Der KMO wies einen Wert von $KMO=.85$ auf und war damit als „gut“ einzuschätzen (Bühner 2011). Der Bartlett's Test auf Sphärizität ergab, dass die Korrelationen zwischen den Items signifikant von Null abweichen ($\chi^2_{(df=435)}=4322.07$; $p=.00$). Die Daten waren somit für die Analyse geeignet. Bei Anwendung des „Scree Tests“ nach Cattell (1966) ergaben sich sechs Faktoren, die in die orthogonale Rotation eingingen. Diese erklärten einen Varianzanteil von 59.0%, der exakt so hoch wie in der Originalstudie von Morstain und Smart (1974) war. Tabelle 1 zeigt die Items, die Faktorladungen der einzelnen Items und die Trennschärfe auf. Drei Items wurden von der Subskaleneinteilung ausgeschlossen.

Die Reliabilität der einzelnen Skalen lag zwischen $REL = .68$ und $REL = .84$ (vgl. Diagonale der Tabelle 2). Laut Bortz und Döring (2006, S. 124) ist ein Wert über $REL > .60$ „befriedigend“ und Werte von $REL > .80$ werden als „gut“ angesehen.

Die gefundene Faktorenstruktur ähnelte sehr der Struktur, die Morstain und Smart (1974) berichten. Es ist einschränkend anzumerken, dass eine umfassende Vergleichbarkeit wegen der Abänderungen der deutsch-

sprachigen Items nicht gegeben sein kann. Inhaltlich stimmten die Faktoren 1, 2, 3, 4 und 6 mit den Originalfaktoren von Morstain und Smart überein, wenngleich weniger Items zur Bildung der jeweiligen Skala herangezogen wurden. So ließ sich der erste Faktor als „Abwechslung vom Arbeitsalltag“ beschreiben. Personen, die auf dieser Skala hohe Werte erzielen, besuchen Weiterbildungsveranstaltungen, um der Routine und Langeweile der alltäglichen Aufgaben zu entfliehen. Der zweite Faktor konnte mit „Erkenntnisinteresse“ überschrieben werden. Hier waren die Gründe für den Besuch einer hochschuldidaktischen Fortbildung die Freude am Lernen und das Stillen des eigenen Wissensdurstes. Die dritte Subskala fasste Fragen zur „Erfüllung externer Ansprüche“ zusammen, die sich sowohl aus beruflichen Pflichten ergeben, aber auch durch das soziale Milieu, aus dem die Lehrenden kommen, geprägt werden. Faktor 4 umfasste Gründe, die das eigene berufliche Fortkommen betrafen und wurde als „Karriere“ bezeichnet. Lehrende, die auf dieser Skala hohe Werte erzielen, fokussieren vor allem ihren beruflichen Aufstieg. Der sechste Faktor wurde mit „Zwischenmenschliche Beziehungen“ überschrieben und setzte sich aus Gründen zusammen, die sich hauptsächlich auf den Aufbau und die Pflege sozialer Kontakte beziehen.

Der Faktor 5 war der einzige, der nicht dem Original von Morstain und Smart (1974) entsprach. Auf diesen Faktor luden Items, die die Erweiterung der Lehrkompetenz und den praktischen Nutzen für die eigene Lehre betonten. Er

wurde als „Hochschuldidaktische Professionalisierung“ bezeichnet. Aufgrund der sprachlichen Abwandlung und Anpassung der hier zusammengefassten Gründe auf den hochschuldidaktischen Bereich ist es verständlich, dass sich der assoziierte Originalfaktor „Social Welfare“ nicht replizieren ließ (Morstain und Smart 1974).

Die Faktoren korrelierten gar nicht bis moderat (vgl. Tabelle 2). Die höchsten Zusammenhänge fanden sich zwischen „Abwechslung vom Arbeitsalltag“ und „Erfüllung externen Ansprüche“ ($r=.44$; $p=.00$) sowie „hochschuldidaktischer Professionalisierung“ und „Erkenntnisinteresse“ ($r=.42$; $p=.00$). Dies wiederum unterschied sich von den Zusammenhängen, die Morstain und Smart (1974) berichteten.

Tabelle 1: Faktorladungen der übersetzten EPS-Items

Item	1	2	3	4	5	6	$r_{j(t-j)}$
...Abwechslung von der Routine am Arbeitsplatz zu bekommen	.81						.67
...Abwechslung von der Routine zu Hause zu bekommen	.81						.68
...einen Kontrast zu meinem Alltag zu finden	.62						.56
...einige Stunden meinen beruflichen Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu entkommen	.78						.68
...der Langeweile zu entfliehen	.69						.70
...meinen Wissensdurst zu stillen		.76					.52
...zu Lernen, weil Lernen mir Freude bereitet		.73					.52
...dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Menschen mit bestimmten Status und Prestige diese Weiterbildungsveranstaltungen besuchen			.63				.45
...an einer Veranstaltung teilzunehmen, die in meinen beruflichen Kreisen üblich ist			.73				.51
...den Vorstellungen meines Arbeitgebers gerecht zu werden			.71				.60
...auf den Umstand zu reagieren, dass ich von Menschen umgeben bin, die sich kontinuierlich weiterbilden			.56				.49
...eine berufliche Pflicht zu erfüllen			.64				.45
...den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden				.80			.68
...im Beruf wettbewerbsfähig zu sein				.80			.64
...mein Ansehen im Beruf zu vergrößern				.55			.39
...mein berufliches Fortkommen zu sichern				.79			.67
...ein hochschuldidaktisches Zertifikat zu erwerben				.58			.45
...eine umfassende hochschuldidaktische Ausbildung zu erhalten					.61		.59
...meine bisherige Ausbildung zu ergänzen					.69		.65
...meine eigene Lehrpraxis zu verbessern					.74		.67
...Probleme der täglichen Lehre zu überwinden					.71		.46
...meine Studierenden von besserer Lehre profitieren zu lassen					.81		.74
...meine beruflichen Kompetenzen zu erweitern					.59		.64
...einen praktischen Nutzen zu haben					.57		.62
...gemeinsame Interessen mit anderen zu teilen						.65	.53
...an Gruppenaktivitäten teilzunehmen						.60	.46
...Menschen kennenzulernen, die die gleichen Interessen haben wie ich						.75	.66
...ein berufliches Netzwerk aufzubauen						.62	.52
...neue Freunde zu gewinnen						.72	.59
...meine bereits bestehenden sozialen Kontakte zu intensivieren						.70	.59

Anmerkung: Ladungen unter .40 sind hier nicht angegeben; $r_{j(t-j)}$ = part-whole-korrigierter Trennschärfekoeffizient.

Tabelle 2: Korrelation der EPS-Subskalen

	1	2	3	4	5	6
Abwechslung vom Arbeitsalltag		.84				
Erfüllung externer Ansprüche	.44*		.74			
Erkenntnisinteresse	-.11	-.15*		.68		
Karriere	.00	.17*	.16*		.78	
Hochschuldidaktische Professionalisierung	-.38*	-.30*	.42*	.36*		.85
Zwischenmenschliche Beziehung	.34*	.37*	.19*	.22*	-.05	.80

Anmerkung: Auf der Diagonalen sind die Reliabilitäten der Skalen abgetragen. Mit * gekennzeichnet Korrelationen sind auf einem Niveau von $\alpha=.05$ signifikant.

Gründe für den Besuch hochschuldidaktischer Veranstaltungen

Die Lehrenden, die an einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung des Hochschulevaluierungsverbundes teilnahmen, gaben an, dass sie dies hauptsächlich aus Gründen der hochschuldidaktischen Professionalisierung taten ($M=4.44$, $SD=.74$). Weitere Gründe waren das eigene Erkenntnisinteresse ($M=3.76$, $SD=1.01$) und teilweise auch das Voranbringen der eigenen Karriere ($M=3.33$, $SD=.99$). Dies fanden auch Morstain und Smart (1974) in ihrer Studie mit $N=611$ Teilnehmern eines Weiterbildungsstudiengangs. Ebenso zeigten zwei weitere Studien, dass der größte Einfluss für eine Weiterbildungsteilnahme das Erkenntnisinteresse ist (Dia et al. 2005; O'Connor 1982).

Gründe, die auf die hier vorliegende Stichprobe eher nicht zutrafen, waren die „Abwechslung vom Arbeitsalltag“ ($M=1.54$, $SD=.79$) und die „Erfüllung externer Ansprüche“ ($M=1.74$, $SD=.77$) sowie „Zwischenmenschliche Beziehungen“ ($M=2.31$, $SD=.88$). Alle Werte sind in Abbildung 1 graphisch dargestellt.

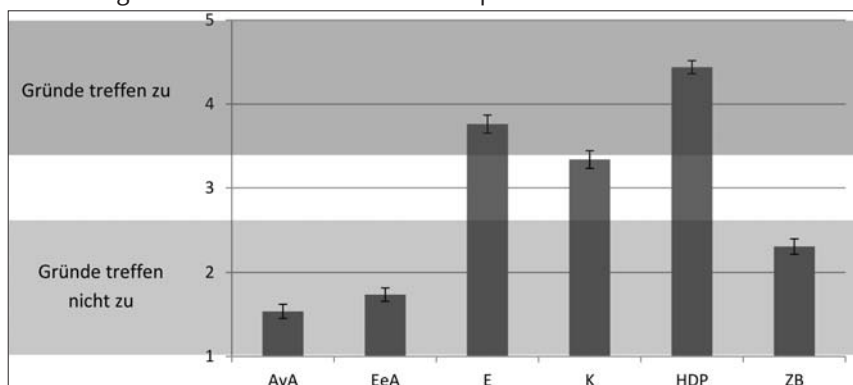
Differenziert man nun nach verschiedenen soziodemographischen Variablen und vergleicht diese Subgruppen, fällt auf, dass hier kaum Unterschiede zu finden sind. Die Besuchsgründe sind demnach unabhängig vom Geschlecht, der Hochschulart, an der die Lehrenden tätig sind, der Lehrerschaft und der Position, die die Lehrenden in der Hochschule innehatten. Eine Ausnahme bildete die Subskala „Karriere“. So lehnten Professoren diesen Besuchsgrund eher ab ($M=2.53$, $SD=1.07$), während der Mittelbau eher zustimmte ($M=3.46$, $SD=.91$). Ein Mittelwertvergleich dieser beiden Gruppen ergab, dass sich die mittlere Tendenz signifikant unterschied ($t_{(321)}=-6.08$, $p=.00$). Einen weiteren Unterschied in dieser Skala fand sich in Bezug auf die Lehrerschaft. Die drei Teilgruppen gingen als Stufen eines unabhängigen Faktors in eine univariate Varianzanalyse ein, welche einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen aufzeigte ($F_{(2; 316)}=11.01$, $p=.00$). Der Effekt $\eta^2=.07$ war mittelstark

(Cohen 1988, S. 285–287). So gaben Lehrende mit keiner bis zwei Jahre ($M=3.42$; $SD=.90$) und drei- bis fünfjähriger Erfahrung in der Lehre ($M=3.61$; $SD=.86$) signifikant häufiger an, dass sie an den Weiterbildungsveranstaltungen des Hochschulevaluierungsverbundes aufgrund der Verbesserung der eigenen Karrierechancen teilnahmen. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse eines Post-hoc-Tests nach Scheffé für die Subskala „Karriere“ dargestellt. Hier wird ersichtlich, dass sich die Teilgruppen mit weniger Erfahrung nicht unterschieden, während beide signifikant höhere Werte auf der Subskala „Karriere“ erzielten.

Diskussion

Um die Teilnahmegründe an Weiterbildungsveranstaltungen im hochschuldidaktischen Bereich systematisch zu erfassen, wurde die bereits im englischen Sprachraum implementierte EPS ins Deutsche übersetzt und inhaltlich an den hochschuldidaktischen Kontext angepasst. Es zeigte sich, dass sich die Ergebnisse der Originalskalen trotz der Verringerung der Itemanzahl sowie der sprachlichen und inhaltlichen Anpassungen replizieren ließen (Boshier 1971; Morstain/Smart 1974). Es fanden sich sechs übergeordnete Begründungen für den Besuch einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung. Die meisten Lehrenden gaben an, dass sie aufgrund der „hochschuldidaktischen Professionalisierung“ eine Fortbildung besuchen. Nachrangig wurden das eigene „Erkenntnisinteresse“ und die „Karriere“ genannt. Eher nicht zutreffend waren die beiden Subskalen „Erfüllung externer Ansprüche“ und „Abwechslung vom Arbeitsalltag“. Damit knüpfen die Ergebnisse an die Erkenntnisse der qualitativen Untersuchung Borchardts an. Rund 85% der von ihr erfassten

Abbildung 1: Mittelwert der Gesamtstichprobe auf den EP-Subskalen



Anmerkung: AvA = Abwechslung vom Arbeitsalltag; EeA = Erfüllung externer Ansprüche; E = Erkenntnisinteresse; K = Karriere; HDP = Hochschuldidaktische Professionalisierung; ZB = Zwischenmenschliche Beziehung; Fehlerindikatoren stellen 95%-Konfidenzintervalle dar. Der Range der Subskalen reicht von 1-5 (1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = teils-teils; 4 = trifft eher zu; 5 = trifft zu).

Tabelle 3: Lehrerfahrung: Ergebnisse des post-hoc Test nach Scheffé für die Subskala Karriere

Teilgruppe (I)	Teilgruppen (J)	Mittelwertdifferenz (Δ_{i-j})	p
keine bis 2 Jahre Erfahrung (N=136)	3 bis 5 Jahre Erfahrung (N=98)	-.19	.29
	mehr als 5 Jahre Erfahrung (N=82)	.45	.00
3 bis 5 Jahre Erfahrung (N=98)	mehr als 5 Jahre Erfahrung (N=82)	.65	.00

Begründungen der Teilnahme können der Skala Hochschuldidaktische Professionalisierung zugeordnet werden (S. 105).

Insgesamt unterschieden sich die Lehrenden anhand ihrer soziodemographischen Merkmale wie Geschlecht, Hochschulartzugehörigkeit, Berufsposition und Lehrerfahrung nicht in den modifizierten Subskalen der EPS. Eine Ausnahme bildete die Skala „Karriere“. Personen mit wenig Lehrerfahrung und Angehörige des Mittelbaus gaben sehr viel häufiger an, dass sie sich aufgrund des beruflichen Fortkommens hochschuldidaktisch weiterbilden. Dabei waren es überwiegend die Lehrenden im Mittelbau, welche keine bis wenig Lehrerfahrung hatten. In der Gruppe der Lehrerfahrenen waren jedoch überwiegend Professoren. Dies könnte dem typischen Karriereverlauf an der Hochschule geschuldet sein: So haben Professoren meist schon einige Jahre in ihrer weiteren Ausbildung wie Dissertation und Habilitation an der Hochschule gelehrt, während Angehörige des Mittelbaus erst am Beginn ihrer Lehrlaufbahn stehen und dementsprechend wenig Erfahrung gesammelt haben. Die Ergebnisse dieser Studie ähneln den Ergebnissen der Untersuchung von Flender (2004). Auch er konnte nachweisen, dass für unerfahrene Lehrende, also Lehrende in der Qualifizierungsphase, der Faktor Karriere eine wichtigere Rolle spielt als für erfahrene Lehrende. Eine weitere Übereinstimmung zur Studie von Flender findet sich bei Betrachtung der Subskalen der EPS und der von Flender erarbeiteten Faktoren. Flender identifizierte „Persönliche Kompetenzsteigerung“, „Nutzen für den Umgang mit Studierenden“ und „Angebote entsprechen dem persönlichen Interesse“ als wichtigste Motive für die Teilnahme. Die ersten beiden Faktoren sind in sehr ähnlicher Form Teil der ESP Skala „hochschuldidaktische Professionalisierung“ der dritte Faktor entspricht der ESP Skala Erkenntnisinteresse. Beide Skalen wiesen in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls die höchste Ladung auf.

Für die praktische Arbeit bedeuten die Ergebnisse der Untersuchung:

- Die von den Veranstaltern hochschuldidaktischer Kurse intendierte hochschuldidaktische Professionalisierung entspricht den Teilnahme Gründen der Teilnehmer.
- Bei der Gestaltung der Kurse sowie der Rahmenbedingungen kann an die Teilnahme Gründe angeknüpft werden (etwa Zertifizierung der Teilnahme, Einbeziehen der spezifischen Professionalisierungswünsche der Teilnehmenden).
- Die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen spielt für die Karriereplanung von Nachwuchs-

wissenschaftlern eine wichtige Rolle. Damit kann das Verhalten von entsprechenden Weiterbildungsprogrammen die Attraktivität einer Hochschule als Arbeitgeber für Nachwuchswissenschaftler steigern.

Die vorliegende Untersuchung konnte mit einer in diesem Kontext bislang nicht verwendeten Methodik die wesentlichen Ergebnisse älterer Studien bestätigen. Die Entwicklung der aggregierten Skala wurde stark am englischsprachigen Original ausgerichtet. Daher wurden die einzelnen Items zu Konstrukten reduziert. Interessant wäre an dieser Stelle ein Zwischenschritt, wobei die Ergebnisse auf Item-Ebene betrachtet werden. In der vorliegenden Studie wurden die Bildung der EPS-Skalen und die Untersuchung der Teilnahme Gründe anhand derselben Stichprobe vorgenommen. Daher wurde eine ausführliche, differenzierte Betrachtung einzelner Fragen nicht in Erwägung gezogen. Interessant wäre zudem eine Untersuchung von thematischen Einflüssen auf die Angabe von Besuchsgründen. Aufgrund der Datenlage konnte keine kursthemenspezifische Auswertung vorgenommen werden. Jedoch konnten bei der Auswertung keine Unterschiede zwischen Teilnehmern von didaktischen Basiskursen und vertiefenden thematischen Kursen festgestellt werden. Zur Validierung der EPS-Skalen sollten weitere Untersuchungen in verschiedenen Stichproben erfolgen. Zu prüfen ist, ob die Skalenstruktur in anderen Kursprogrammen oder zu späteren Zeitpunkten repliziert werden kann. Zukünftig sollten vor allem getrennte Stichproben betrachtet werden.

Literaturverzeichnis

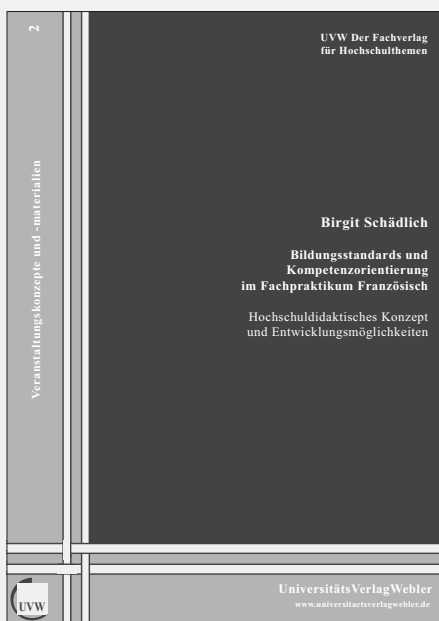
- Borchard, C. (2002): Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre, seiner Konzeption und Evaluation. In: Szagun, A.-K./Neumann, K./Asselmeyer, H. (Hg.): Band 2 der Schriftenreihe „Forum Hochschuldidaktik – Hochschulentwicklung“, Hamburg.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- Boshier, R. (1971): Motivational Orientations of Adult Education Participants: a Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. In: Adult Education Quarterly, 21. Jg./H. 2, S. 3-26.
- Boshier, R. (1976): Factor Analysis At Large: a Critical Review of the Motivational Orientation Literature. In: Adult Education Quarterly, 27. Jg./H. 1, S. 24-47.
- Boshier, R. (1991): Psychometric properties of the alternative form of Education Participational Scale. In: Adult Education Quarterly, 41. Jg./H. 3, S. 150-167.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3. Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium.
- Cattell, R.B. (1966): The Scree Test For The Number Of Factors. In: Multivariate Behavioral Research, 1. Jg./H. 2, S. 245-276.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd Ed. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

- Cronbach, L.J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. In: Psychometrika, 16. Jg./H. 3, S. 297-334.
- Dia, D./Smith, C.A./Cohen-Callow, A./Bliss, D.L. (2005): The Education Participation Scale – Modified: Evaluating a Measure of Continuing Education. In: Research on Social Work Practice, 15. Jg./H. 3, S. 213-222.
- Eccles, J.S./Wigfield, A. (2002): Motivational Beliefs, Values, and Goals. In: Annual Review of Psychology, 53. Jg./H. 1, S. 109-132.
- Flender, J. (2004): Optimierung ja – Weiterbildung nein? In: Das Hochschulwesen, 52. Jg./H. 1, S. 19-24.
- Fleuren, D./Seidl, T. (2009): Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest. Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen. Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 4. Jg./H. 3+4, S. 80f.
- Garst, W.C./Ried, L.D. (1999): Motivational Orientations: Evaluation of the Education Participation Scale in a Nontraditional Doctor of Pharmacy Program. In: American Journal of Pharmaceutical Education, 63. Jg./H. 3, S. 300-304.
- Haerberlin, F./Röchner, M. (1985): Die "Education Participation Scale" – Eine Erfassung der Weiterbildungsmotivation. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 10. Jg./H. 1, S. 27-39.
- Hochschulevaluierungsverbund (2014): Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes, <http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/132.php>, Aufruf 08.01.14.
- Houle, C.O. (1961): The Inquiring Mind: A Study of the Adult who continues to learn. Madison: University of Wisconsin Press.
- Klinger, M. (2013): Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen – Forschungsbefunde und Modellüberlegungen. In: ZHW Almanach – Online-Zeitschrift des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung.
- Morstein, B.R./Smart, J.C. (1974): Reasons for Participation in Adult Education Courses: a Multivariate Analysis of Group Differences. In: Adult Education Quarterly, 24. Jg./H. 2, S. 83-98.
- O'Connor, A.B. (1979): Reasons nurses Participate in Continuing Education. In: Nursing Research, 28. Jg./H. 6, S. 354-359.
- O'Connor, A.B. (1982): Reasons Nurses Participate in Self-Study Continuing Education Programs. In: Nursing Research, 31. Jg./H. 6, S. 371-374.
- Pötschke, M. (2004): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. In: Das Hochschulwesen, 52. Jg./H. 3, S. 94-99.
- Trautwein, C. (2012): Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Tagung Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills. Gutenberg Lehrkolleg. Mainz, 29.11.2012. Online verfügbar unter <http://www.glk.uni-mainz.de/Dateien/Trautwein.pdf>, Aufruf 08.01.14.
- Trautwein, C./Merkt, M. (2012): Zur Lehre befähigt? In: Rudolf Egger (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden.
- Webler, W.-D. (2009): Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen. Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 4. Jg./H. 3+4, S. 58-73 und 118-132.

■ **Franziska Schmidt**, Dipl. Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, JGU Mainz, E-Mail: Franziska.schmidt@zq.uni-mainz.de

■ **Dr. Tobias Seidl**, Leiter Didaktikzentrum, Hochschule der Medien Stuttgart, E-Mail: seidl@hdm-stuttgart.de

Birgit Schädlich: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten



ISBN 3-937026-72-X, Bielefeld 2011,
27 Seiten, 5.80 Euro

Im Zuge des Bologna-Prozesses sind in den letzten Jahren Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundlegend reformiert worden. Praxisorientierung, Berufsfeldbezug und ein verbesserter Austausch zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern und Institutionen gelten dabei als Schlagworte eines erwarteten Qualitätssprungs durch die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge.

Wie sich jedoch die administrativen Veränderungen in der hochschuldidaktischen Praxis einzelner Lehrveranstaltungen widerspiegeln, ist immer noch eine kaum diskutierte und untersuchte Frage: Nur selten treten Lehrende in einen Austausch darüber, wie sie ihre Seminare konkret planen und methodisch-didaktisch gestalten. Das vorliegende Veranstaltungskonzept hat zum Ziel, einen solchen Austausch zu fördern und stellt detaillierte Ablaufplanungen und Materialien zu einem Seminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik vor.

Beschrieben werden die Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum im Fach Französisch, das Lehramtsstudierende während des Studiengangs Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen absolvieren. Der thematische Fokus des Seminars liegt auf den aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich unter dem Schlagwort „Kompetenzorientierung“ aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates herleiten lassen. Ziel ist eine Einführung in diesen Themenbereich und seine Anbindung an die Unterrichtspraxis, der die Studierenden während des Praktikums begegnen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung richtet sich an der Frage aus, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug methodisch-didaktisch möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann. Die Publikation bietet eine Diskussionsbasis für Weiterentwicklungen des Seminartyps „Fachpraktikum“ sowie für empirische Forschungsarbeiten in diesem Feld.

Reihe: Veranstaltungskonzepte und -materialien

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

Judith Hoffmann, Frank Meier & Martin Schultze

Potenziale und Handlungsempfehlungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung

Erfahrungen aus einer Umfrage des akademischen Mittelbaus an der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Die Vorstellungen darüber, was im Rahmen der Hochschullehre als „gute Lehre“ verstanden wird, und welcher Stellenwert der Lehre in Abgrenzung zu anderen Zielen und Aufgaben der Hochschule gebührt, gehen weit auseinander. Auf dem Gebiet der Hochschulforschung sind zwar die unterschiedlichen Dimensionen des Kompetenzprofils von Hochschullehrern bereits beschrieben und analysiert worden (Webler 2004b, S. 30–38), doch bislang liegen in Hochschulen nur selten ausgearbeitete Konzepte im Sinne eines Leitbildes und einer schriftlich fixierten Strategie zur Förderung „guter Lehre“ vor (Becker et al. 2011a, S. 230f.). In einem solchen Konzept sollten die unterschiedlichen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualität gesammelt, im Hinblick auf die Realisierung der Leitidee „guter Lehre“ inhaltlich und organisatorisch abgestimmt und mit Rücksicht auf die vorhandenen Ressourcen umgesetzt werden.

Ein wesentliches Kernelement derartiger Maßnahmen der Lehrqualitätsverbesserung besteht im Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen und ist inzwischen an vielen Hochschulen etabliert.

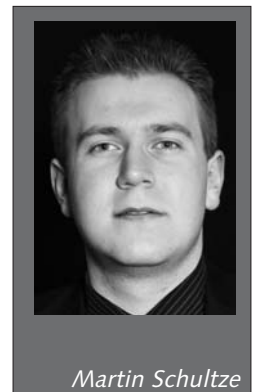
Hochschuldidaktische Angebote haben das Potenzial, Lehrende zu einer gezielten Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lehrauffassung zu motivieren und sie in ihrer Lehrkompetenz zu professionalisieren. Der wissenschaftliche Nachwuchs steht jedoch vor der Herausforderung, sich – neben der Qualifikation in der Lehre – vor allem durch das Anfertigen einer Dissertation/Habilitation in der Forschung weiter zu qualifizieren sowie Kompetenzen im Wissenschaftsmanagement zu erwerben (Webler 2004a). Die im universitären Wissenschaftsbetrieb vorliegenden Anreizstrukturen für Nachwuchswissenschaftler, z.B. im Kontext von Berufungsverfahren, weisen eine deutliche Höherbewertung von Forschungsleistungen und Drittmitteln gegenüber der Lehrkompetenz auf (Becker et al. 2011b, S. 110–117). Für den Bereich der Weiterqualifizierung in der Lehre stellt sich daher vor dem Hintergrund knapper zeitlicher Ressourcen die Frage, inwiefern bestimmte hochschuldidaktische Formate aus Sicht der Lehrenden überhaupt als effektiv eingeschätzt und tatsächlich genutzt werden. Für



Judith Hoffmann



Frank Meier



Martin Schultze

diese stark praxeologisch orientierte Fragestellung verwenden wir als Arbeitsdefinition von Lehrauffassung die Verbindung der bei der Lehre verfolgten individuellen Ziele und eingesetzten Methoden.

Zur Beantwortung der wahrgenommenen Effektivität und Nutzung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote haben wir mithilfe einer Online-Befragung im Wintersemester 2012/2013 an der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (HHU) Mitglieder des akademischen Mittelbaus zu diesen Aspekten befragt. Neben der Erfassung des Ist-Zustands interessierten uns dabei besonders die Potenziale und Verbesserungsmöglichkeiten hochschuldidaktischer Angebote. Die Erhebung hat explorativen Charakter, da vorher keine vergleichbare Umfrage an der Fakultät durchgeführt wurde und die Universität bislang nicht an großen nationalen Vergleichsstudien zu verwandten Themengebieten teilgenommen hat. In diesem Werkstattbericht werden ausgewählte Ergebnisse unserer Analyse vorgestellt.

Erkenntnisleitende Fragen der Studie sind,

- wie Mitglieder des Mittelbaus ihre berufliche Situation an der HHU einschätzen,
- wie effektiv hochschuldidaktische Angebote eingeschätzt werden, die an der HHU angeboten werden,
- inwiefern hochschuldidaktische Angebote tatsächlich genutzt werden,
- welche speziellen Handlungsempfehlungen sich für das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot der HHU hieraus ableiten lassen.

¹ Eine umfassende Auseinandersetzung mit der einschlägigen Begriffswelt zur Lehrauffassung bietet zum Beispiel die Dissertation von Dietrun Lübeck (Lübeck 2009, S. 35–41).

Im Folgenden stellen wir das Angebot der Hochschuldidaktik der HHU vor, ordnen die Umfrage in die theoretische Debatte um die Bologna-Reform ein, stellen unsere Vorüberlegungen zur Indikatorenauswahl vor und geben einige Eckdaten zur durchgeführten Online-Umfrage. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen anschließend die empirischen Ergebnisse zur Beantwortung der Leitfragen.

1. Hochschuldidaktisches Angebot der HHU

Die HHU bietet ein breitgefächertes Angebot an hochschuldidaktischer Qualifizierung, welches sich an Lehrende aller Fächer richtet. Die Teilnahme ist für Mitglieder der Hochschule kostenlos, die Finanzierung erfolgt durch Qualitätsverbesserungsmittel. Das Angebot besteht aus verschiedenen themenspezifischen Weiterbildungsveranstaltungen und Workshops, die als einzelne Fortbildung oder im Rahmen des Zertifikatsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ besucht werden können. Die HHU ist Mitglied im „Netzwerk Hochschuldidaktik NRW“. Ferner wird herausragende Lehre durch den Lehrpreis der HHU sowie eTeaching (eLearning-Projekte) durch den „Hein@ward“ am „Tag der Lehre“ jährlich prämiert. Die gezielte Reflexion der eigenen Lehrauffassung spielt im Hochschuldidaktikprogramm der HHU eine zentrale Rolle: Im Basismodul des Zertifikationsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ werden im Rahmen der obligatorischen Workshops „Lehren und Lernen I und II“ die individuellen Lehrauffassungen der Dozierenden thematisiert und reflektiert. Dies erfolgt durch Diskussionen innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden sowie durch die Entwicklung individueller Lehrkonzepte für spezifische Lehrveranstaltungen. Das Basismodul wird mit einer schriftlichen Reflexion anhand von Leitfragen zur Darlegung und Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrauffassung abgeschlossen. Innerhalb der HHU arbeitet das „Netzwerk für Lehre“ als offener Kreis von Expert/innen daran, Erfolge im Bereich Lehre sichtbar zu machen, Initiativen und Engagement im Bereich Lehre universitätsweit zu vernetzen und Perspektivenwechsel bei den Lehrauffassungen hin zu aktivierender, studierendenzentrierter Lehre zu initiieren. Im Zeitraum von April 2012 bis Dezember 2013 haben universitätsweit 143 Dozierende an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des Zertifikatsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ teilgenommen. Insgesamt verzeichnete das Zertifikatsprogramm in diesem Zeitraum 369 Teilnahmen, im Durchschnitt hat jede/r Dozent/in damit an 2,58 Workshops teilgenommen. Von den 73 Teilnehmer/innen aus der Philosophischen Fakultät hatten 59 einen Magister-, Master- oder Diplom-Abschluss, 12 waren promoviert und 2 Professor/innen haben an Workshops teilgenommen. Die Angebote des Zertifikatsprogramms wurden also überwiegend von Lehrenden wahrgenommen, die noch am Anfang ihrer akademischen Laufbahn standen und dementsprechend noch nicht über langjährige Lehrerfahrung verfügten. Ein Konzept „guter Lehre“, das den in der Einleitung formulierten Kriterien von Becker et al. 2011a entspricht

und die vorhandenen Maßnahmen inhaltlich und organisatorisch auf ein Leitbild abstimmt, liegt (zumindest in schriftlicher Form) an der HHU noch nicht vor. Allerdings laufen, angestoßen durch die Förderung des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt-Lehre“, zurzeit Strukturierungsmaßnahmen mit dem Ziel, solch ein Konzept zu entwickeln und darauf aufbauend vorhandene Maßnahmen in ein Qualitätsmanagement der Lehre zu überführen.

2. Theoretische Einordnung und Indikatorenauswahl

Das Ziel der Befragung ist es, durch „innerinstitutionelle Hochschulforschung“ einen differenzierten „Blick auf interne Prozesse in Lehre und Studium“ (Auferkorte-Michaelis 2009, S. 225) gewinnen zu können, um daraus konkrete Handlungsempfehlungen zur Verbesserung des hochschuldidaktischen Angebots der HHU zu erarbeiten. Dabei ist die Befragung im Kontext der Bologna-Reform sowie der sich wandelnden Rahmenbedingungen für Studium und Lehre zu verorten. Hierbei ist vor allem der gesteigerte Betreuungs- und Prüfungsaufwand der Mitglieder des akademischen Mittelbaus in den neuen gestuften Studiengängen zu beachten (Jaksztat/Briedis 2009).

Hinsichtlich des theoretischen Rahmens zur Frage der Arbeitsbedingungen orientieren wir uns an der HIS-Online-Umfrage von Jaksztat und Briedis (Jaksztat/Briedis 2009) sowie an einem Beitrag von Dörre und Neis zum „forschenden Prekariat“ (Dörre/Neis 2008). Der HIS-Projektbericht von Steffen Jaksztat und Kolja Briedis auf Grundlage einer bundesweiten Online-Umfrage geht der Frage nach, welche Auswirkungen die Bologna-Reform auf die Situation und den Arbeitsalltag des akademischen Mittelbaus hat. Die Grundgesamtheit dieser Studie bilden die 68 teilnehmenden Hochschulen mit Promotionsrecht, aus denen je 1/10 des Personals per Zufall ausgewählt und zu der Online-Befragung eingeladen wurde. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass durch den Umsetzungsprozess der Bologna-Reform die „Beratung und Betreuung von Studierenden und auch die Organisation der zunehmenden studienbegleitenden Prüfungen (...) mehr zeitliches Engagement“ (Jaksztat/Briedis 2009, S. 23) erfordern. Daher sollte diskutiert werden, wie durch eine „Modernisierung der Lehre“ die „didaktische Mehrarbeit (...) stärker als bisher honoriert werden kann und wie die didaktische Qualifizierung des Mittelbaus weiter gefördert werden kann“ (Jaksztat/Briedis 2009, S. 23). Zudem fehle es den Universitäten an „Stellen, die jungen Forscher/innen eine sichere und vor allem planbare Perspektive bieten“ (Jaksztat/Briedis 2009, S. 23).

Die Sonderstellung der Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Mittelbaus im öffentlichen Dienst, die aus den in der Regel befristeten Arbeitsverträgen hervorgeht, untersuchen Klaus Dörre und Matthias Neis in ihrem Beitrag „Forschendes Prekariat“. Mittels einer qualitativen Befragung von ca. 100 Personen aus allen Bereichen der Arbeitsgesellschaft wird eine Typologie zu den verschiedenen Ausprägungen von Prekariat entwickelt und anschließend mit dem Datensatz einer

quantitativen Befragung in Beziehung gesetzt. In einem weiteren Schritt wird diese Typologie auf den wissenschaftlichen Erwerbsbereich angewendet. Als Fazit wird deutlich, dass die Besonderheiten der wissenschaftlichen Erwerbsarbeit – exemplarisch dargestellt anhand der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen – nach einem eigenen Prekariatstypus verlangen, der Ähnlichkeiten mit anderen prekären Beschäftigungen in materieller und institutioneller Ebene aufweist, aber auch prekariatsdämpfende Elemente wie die sinnhaft-subjektbezogenen und sozial-kommunikativen Merkmale beinhaltet (Dörre/Neis 2008, S. 140).

Als Vorlage zur Indikatorenauswahl für unseren Fragebogens haben wir einige bereits durchgeführte Studien zur Frage der Lehrauffassungen des akademischen Mittelbaus herangezogen, insbesondere die Studie von Bos (1997) und den Lessi-Fragebogen von Teichler et al. (2011), die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Wilfried Bos stellt in seinem Beitrag die Ergebnisse einer Befragung von C1-Stelleninhaber/innen zu ihren Einstellungen zur akademischen Lehre an der Universität Hamburg mithilfe eines standardisierten Fragebogens vor (Bos 1997). Insbesondere die Items von Bos, welche die Effektivität und Nutzung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote abfragen, haben wir weitestgehend übernommen. Die Lessi-Studie 2011 von Teichler et al. untersucht in einer bundesweiten Befragung den „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen“. Die HHU hat an dieser Studie nicht teilgenommen – was uns darin bestärkt hat, eine eigene Erhebung durchzuführen. Die Lessi-Fragen der Themenbereiche „Berufliche Situation und Lehrtätigkeit“ und „Arbeitsituation, beruflicher Werdegang und Karriereperspektiven“ dienen uns als Richtschnur für die Konstruktion der Fragebogen-Items zu den Arbeitsbedingungen und der beruflichen Situation (Teichler et al. 2011).

3. Allgemeine Informationen zur Online-Befragung an der Philosophischen Fakultät der HHU

Die Befragung ist als passwortgeschützte Online-Befragung durchgeführt worden. Der mithilfe der Software EFS Survey angelegte Fragebogen wurde mehrfach vorab auf Filterführung und Verständnis getestet. Der Fragebogen umfasst in seiner finalen Form insgesamt 87 inhaltliche Variablen, die in drei thematische Fragengruppen gegliedert sind. Die erste Fragengruppe beinhaltet Items zum soziodemographischen Hintergrund und zu den allgemeinen Arbeitsbedingungen der Befragten. Die Fragen des zweiten Blocks beziehen sich auf die berufliche Situation. In der dritten Fragengruppe werden die wahrgenommene Effektivität und die tatsächliche Nutzung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote abgefragt.

Eingeladen wurden alle Mitglieder des akademischen Mittelbaus der Philosophischen Fakultät der HHU. Die Fakultät verfügt über ein breites Fächerspektrum aus dem Bereich der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften mit insgesamt zwölf Instituten. Der Link und das dazugehörige Passwort wurden allen Befragten per

E-Mail an ihre offizielle Universitätsadresse zugesandt. Die Feldphase verlief vom 26.11.2012 bis zum 23.12.2012. Nach der erstmaligen Einladung zur Umfrage wurden in kürzeren Zeitabständen vier weitere Erinnerungsschreiben per E-Mail an die Mitglieder des akademischen Mittelbaus versandt.

Von 415 angeschriebenen Mitgliedern des akademischen Mittelbaus der Philosophischen Fakultät haben insgesamt 127 Personen die Umfrage erfolgreich abgeschlossen. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 30,6%. Wie bei Online-Umfragen üblich, hat sich ein großer Teil der Befragten unmittelbar nach Versenden der ersten Benachrichtigung sowie jeweils nach den verschickten Erinnerungsemails beteiligt. Durchschnittlich haben die Befragten 10 Minuten und 59 Sekunden zum Ausfüllen des Fragebogens benötigt. Erfreulicherweise bekamen wir Antworten aus allen Instituten. Da aber keine Daten zur soziodemografischen Zusammensetzung der Mitarbeiter/innen an der HHU verfügbar sind, ist ein Abgleich der Randverteilungen der tatsächlich an der Umfrage teilgenommenen Personen und der Grundgesamtheit nicht möglich. Vorsichtig argumentiert beziehen sich unsere Umfrageergebnisse damit lediglich auf die Antwortenden der Befragung und können nicht auf die Grundgesamtheit aller Mitglieder des akademischen Mittelbaus an der Philosophischen Fakultät der HHU übertragen werden.

4. Ergebnisse der Studie

4.1 Berufliche Situation und Arbeitsbelastung

Im Verhältnis von Forschung und Lehre messen Hochschulleitungen der Forschung einen (teilweise erheblich) höheren Stellenwert als der Lehre zu (Becker et al. 2011a, S. 230). Diese Orientierung ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass staatliche Anreizstrukturen für Hochschulen Faktoren wie Forschungsoutput und Drittmittelerwerb einseitig heranziehen. Der auf akademische Weiterqualifizierung orientierte akademische Mittelbau sieht sich also mit Rahmenbedingungen konfrontiert, die unabhängig von der individuellen persönlichen Motivation oder Neigung zur Lehre eine berufliche Fokussierung auf Forschungstätigkeiten im Hinblick auf eine spätere Berufung nahelegen. Die berufliche Situation und die Arbeitsbelastung des akademischen Mittelbaus stellen wichtige Bedingungen dar, welche die Möglichkeiten, Kompetenzen in den Bereichen individuelle Forschung, Wissenschaftsmanagement und Lehre zu erwerben, strukturieren und begrenzen.

Die berufliche Situation der Befragten an der Philosophischen Fakultät der HHU wird zunächst charakterisiert durch Art und Umfang des Beschäftigungsverhältnisses. Zusätzlich wird abgefragt, inwiefern die Befragten eine akademische Weiterqualifizierung anstreben. 61,4% der Antwortenden ordnen sich der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen zu. Auffällig ist zudem der hohe Anteil der Lehrbeauftragten mit 18,9%. Von den Antwortenden geben 89,4% an, befristet beschäftigt zu sein. Lediglich 10,6% können ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis vorweisen. 83,5% verfolgen das Ziel einer akademischen Weiterqualifizierung (Promotion oder Habilitation). Der Großteil der Studien-

teilnehmer/innen befindet sich also in einer befristeten beschäftigten Phase der akademischen Weiterqualifikation. Die Mitglieder des akademischen Mittelbaus, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, sind mit ihrer eigenen beruflichen Situation insgesamt durchaus zufrieden (vgl. Tabelle 1). 61,9% haben ihre Berufszufriedenheit positiv bewertet, weitere 32,5% haben angegeben, zumindest teilweise zufrieden zu sein. Maßgeblich für sie sind hierbei die interessanten Arbeitsinhalte (91,1% Zustimmung), die weitgehend eigenständige Arbeitsplanung (96% Zustimmung) und das gute Betriebsklima (86,7% Zustimmung). Auch die Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifikation wird überwiegend positiv (57,1%) bewertet. Die Aufstiegsmöglichkeiten (56,2%) und die Arbeitsplatzsicherheit (61,2%) werden von einer Mehrheit der Befragten hingegen deutlich negativ beurteilt und spiegeln damit die Problematik fehlender Dauerstellen im akademischen Mittelbau sowie die geringen Chancen auf eine Professur berufen zu werden wider.

Aussagekräftige Befunde zu den wahrgenommenen Arbeitszeiten liegen für die Vollzeitbeschäftigten und die Beschäftigten mit 50% der regelmäßigen Arbeitszeit vor. Die Antwortenden, die angeben vollzeitbeschäftigt zu sein (N=37), arbeiten nach eigener Einschätzung im Durchschnitt in der Vorlesungszeit knapp 49 Stunden und in der vorlesungsfreien Zeit fast 43 Stunden wöchentlich. Noch größere Differenzen zwischen tatsächlicher und vertraglich fixierter Arbeitszeit finden sich bei den antwortenden Personen des akademischen Mittelbaus auf halben Stellen (N=30). In der Vorlesungszeit arbeitet diese Personengruppe im Durchschnitt 35 Stunden, in der vorlesungsfreien Zeit immer noch ca. 29 Stunden wöchentlich.

Tabelle 1: In welchem Maße treffen die folgenden Aspekte auf Ihre gegenwärtige berufliche Situation zu?

In welchem Maße treffen die folgenden Aspekte auf Ihre gegenwärtige berufliche Situation zu?	trifft völlig zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
interessante Arbeitsinhalte (N=123)	61,0%	30,1%	7,3%	0,8%	0,8%
weitgehend eigenständige Arbeitsplanung (N=123)	54,5%	41,5%	3,3%	0,8%	0,0%
gutes Betriebsklima (N=120)	40,0%	46,7%	9,2%	2,5%	1,7%
Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifikation (N=121)	17,4%	39,7%	28,1%	9,9%	5,0%
Vereinbarkeit von Familie und Beruf (N=121)	11,6%	22,3%	33,9%	27,3%	5,0%
Arbeitsplatzsicherheit (N=121)	8,3%	14,9%	15,7%	24,0%	37,2%
gesellschaftliche Anerkennung (N=121)	5,8%	42,1%	37,2%	13,2%	1,7%
gute Aufstiegsmöglichkeiten (N=120)	5,0%	8,3%	30,6%	38,0%	18,2%

4.2 Wahrgenommene Effektivität hochschuldidaktischer Angebote

Die Angebote der Hochschuldidaktik an der HHU sind bei den antwortenden Mitgliedern des akademischen Mittelbaus der Philosophischen Fakultät weitgehend bekannt. 94,5% der Antwortenden geben an, bereits von Hochschuldidaktikangeboten gehört zu haben. Im Vergleich dazu kennen lediglich 71,7% das Zertifikatsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“. 49,2% der Antwortenden haben selbst bereits an Hochschuldidaktikveranstaltungen teilgenommen; die meisten davon (78%) ausschließlich an der HHU.

Ob Mitarbeiter/innen an hochschuldidaktischen Weiterbildungen (potenziell) teilnehmen, hängt maßgeblich von der wahrgenommenen Effektivität der Veranstaltungen ab. Wir haben dazu den Befragten ausgewählte Angebote zur Einschätzung der Effektivität vorgelegt. Die Auswahl ist dabei nicht erschöpfend und spiegelt primär die an der HHU angebotenen Formate wider. Die unterschiedlichen hochschuldidaktischen Angebote werden dabei differenziert eingeschätzt (vgl. Tabelle 2). Der unmittelbare Austausch mit Kolleg/innen hat mit Abstand die größte Bedeutung für die Lehrenden. 93% der Antwortenden halten dies für eine effektive Methode der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Ähnlich positiv wird auch die kollegiale Fallberatung eingeschätzt. Diese Methode findet mit 82,6% große Zustimmung. Die beiden Methoden mit der höchsten Zustimmung beziehen sich also auf den direkten Kontakt zu Kolleg/innen und stellen eher niedrigschwellige, zeitsparende, an konkreten Problemen orientierte Angebote dar.

Die Rückmeldungen von Studierenden erreichen mit 70,5% ebenfalls einen hohen Grad der Zustimmung. Die Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen (69%) und die Beobachtung von erfahrenen Kolleg/innen (68,9%) werden ebenfalls vergleichbar häufig als effektiv eingeschätzt.

Wechselseitige Hospitationen sind ein obligatorischer Bestandteil des Zertifikatsprogramms der Hochschuldidaktik an der HHU. Dennoch halten lediglich 49,1% der Antwortenden die wechselseitige Hospitation für eine effektive Methode der Weiterbildung. Die Lektüre hochschuldidaktisch-methodischer Schriften erhält die geringste Zustimmung bei den antwortenden Mitgliedern des akademischen Mittelbaus. Lediglich 18,1% der Befragten äußern sich positiv über die Effektivität

Tabelle 2: Welche Methoden der hochschuldidaktischen Weiterbildung halten Sie persönlich für effektiv?

Welche Methoden der hochschuldidaktischen Weiterbildung halten Sie persönlich für effektiv?	sehr effektiv	eher effektiv	teils, teils	eher ineffektiv	sehr ineffektiv
Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (N=122)	50,0%	43,4%	5,7%	0,8%	0,0%
Rückmeldung von Studierenden (N=122)	33,6%	36,9%	23,0%	6,6%	0,0%
Kollegiale Fallberatung mit Kolleginnen und Kollegen (N=115)	30,4%	52,2%	16,5%	0,0%	0,9%
Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen (N=116)	27,6%	41,4%	22,4%	8,6%	0,0%
Beobachtung von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen (N=119)	22,7%	46,2%	26,1%	4,2%	0,8%
Wechselseitige Hospitation (N=112)	17,9%	31,2%	33,9%	15,2%	1,8%
Lektüre hochschuldidaktisch-methodischer Schriften (N=116)	0,9%	17,2%	50,9%	29,3%	1,7%

der Lektüre solcher Schriften, wohingegen 31% dies für eine ineffektive Methode zur hochschuldidaktischen Weiterbildung halten. Dieses Ergebnis, dass niedrigschwellige Angebote als eher effektiv eingeschätzt werden, während die systematische Weiterbildung durch Lektüre entsprechender Schriften sehr negativ abschneidet, deutet darauf hin, dass die antwortenden Nachwuchswissenschaftler/innen eher an schnellen Tipps für gute Lehre interessiert sind, anstatt die Professionalisierung ihrer Lehrtätigkeit mittelfristig zu verfolgen.

4.3 Nutzung von hochschuldidaktischen Angeboten

Im Hinblick auf die Methoden, die von Dozierenden zur Verbesserung der eigenen Lehre auch tatsächlich genutzt werden, fällt auf, dass die Antwortenden vor allem diejenigen Methoden in der Praxis anwenden, die niedrigschwellig sind und nah an der Lehrtätigkeit liegen (vgl. Tabelle 3). Die am häufigsten genutzte Methode, die eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren, besteht im – mittlerweile ohnehin im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation obligatorischen – Einholen studentischer Feedbacks. Dies wird von 82,1% der Antwortenden sehr oft oder oft praktiziert. 68,4% greifen sehr oft oder oft auf die Erfahrungen der eigenen Studienzeit zurück und 74,1% der Antwortenden sprechen häufig mit Kolleg/innen über hochschuldidaktische Fragen. Immerhin 56,3% verwenden sehr oft oder oft, hochschuldidaktische Methoden in ihrer Lehre, wobei in zukünftigen Studien an dieser Stelle die konkret eingesetzten Methoden differenzierter erhoben werden müssten. Ein großes Potenzial besteht bei der Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen: 46,2% der Antwortenden haben noch nie an einer solchen teilgenommen, 56% haben noch nie eine kollegiale Hospitation besucht, 42,2% haben noch nie an einer kollegialen Fallberatung mitgewirkt. Angesichts des Umstands, dass kollegiale Fallberatungen von den Antwortenden als effektiv eingestuft werden, müsste näher geklärt werden, warum diese Möglichkeit in der Praxis nicht stärker genutzt wird.

Ein Problem stellt möglicherweise der Umstand dar, dass 39,4% der Antwortenden zeitlich so belastet sind, dass sie keine Möglichkeit sehen, hochschuldidaktische Angebote wahrzunehmen. 40,9% der Antwortenden geben außerdem an, nicht während ihrer regulären Arbeitszeit an solchen Veranstaltungen teilnehmen zu können. Dem gegenüber sind immerhin 89,8% der Antwortenden an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen interessiert, und 48% würden eine hochschuldidaktische Einzelberatung begrüßen. Im Gegensatz zu Gruppenveranstaltungen sind Einzelberatungen zeitlich und

inhaltlich flexibler und lassen sich besser an die individuellen Bedürfnisse der Lehrenden im laufenden Lehrbetrieb anpassen. Außerdem wünscht sich knapp die Hälfte der Antwortenden mehr Informationen zum Angebot der Hochschuldidaktik. Hier besteht offensichtlich ein großes Potenzial zur Erweiterung und Verbesserung des Hochschuldidaktikprogramms an der HHU. Dadurch könnten auch gezielter Weiterbildungen angeboten werden, die stärker auf die Professionalisierung der Lehrkompetenz des akademischen Mittelbaus und weniger auf Tipps zum Überleben der nächsten Seminarstunde abzielen (ausführlicher dazu siehe Kugel 1993; Webler 2004b; Webler 2013).

4.4 Handlungsempfehlungen

Welche Perspektiven und Potenziale ergeben sich aufgrund der Ergebnisse der Studie für die Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Angebots an der HHU zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit von Nachwuchswissenschaftler/innen? Im Folgenden dazu einige aus den empirischen Ergebnissen abgeleitete Handlungsempfehlungen:

Knapp 50% der Antwortenden wünschen sich mehr Informationen zum hochschuldidaktischen Angebot an der HHU. Hier sind sowohl zentrale Multiplikator/innen, welche die Angebote stärker kommunizieren sollten, als auch Mundpropaganda gefragt, um potenziell interessierte Personen ausreichend zu informieren und dabei die Möglichkeit für Fragen einzuräumen. Auch die Diskrepanz zwischen Wahrnehmung einzelner hochschuldidaktischer Angebote (96,4% geben an, von derartigen Angeboten gehört zu haben) und dem Wissen um die Möglichkeit des Erwerbs eines modularisierten Zertifikats (71,7% kennen das Zertifikatsprogramm) kann durch solche entsprechende Maßnahmen verringert werden.

Insgesamt sollte für das Zertifikatsprogramm stärker geworben werden. Im Gegensatz zu dem Besuch punktueller Veranstaltungen bereitet das modular aufgebaute Zertifikatsprogramm, das an vielen Hochschulen

Tabelle 3: Es gibt verschiedene Möglichkeiten sich für die akademische Lehre zu qualifizieren. Bitte geben Sie an, welche Möglichkeiten Sie wie oft genutzt haben?

Es gibt verschiedene Möglichkeiten sich für die akademische Lehre zu qualifizieren. Bitte geben Sie an, welche Möglichkeiten Sie wie oft genutzt haben?	sehr oft	oft	ab und zu	selten	nie
Ich habe mit Kolleginnen und Kollegen über hochschuldidaktische Fragen gesprochen. (N=116)	31,9%	42,2%	22,4%	2,6%	0,9%
Ich habe mir Feedback von Studierenden geben lassen. (N=117)	46,2%	35,9%	14,5%	3,4%	0,0%
Ich habe mir von Lehrenden während meines Studiums einiges abgeschaut. (N=117)	32,5%	35,9%	20,5%	8,5%	2,6%
Ich habe an kollegialen Fallberatungen zu hochschuldidaktischen Fragen teilgenommen. (N=116)	7,8%	8,6%	23,3%	18,1%	42,2%
Ich habe an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilgenommen. (N=117)	11,1%	18,8%	16,2%	7,7%	46,2%
Ich habe an kollegialen Hospitationen teilgenommen. (N=116)	3,4%	4,3%	25,0%	11,2%	56,0%
Ich habe versucht, hochschuldidaktische Methoden, von denen ich gehört oder gelesen habe, in meiner Lehre einzusetzen. (N=119)	16,8%	39,5%	29,4%	8,4%	5,9%

ähnlich strukturiert ist (vgl. Heiner/Wildt 2009), umfassender auf die Lehrtätigkeit an Hochschulen vor, wenn es komplett absolviert wird, und dient damit eher der Professionalisierung der Nachwuchswissenschaftler/innen.

Insgesamt sind über 90% der Antwortenden interessiert an hochschuldidaktischen Weiterbildungen, aber nur ca. 55% ist es nach eigener Auskunft möglich, im Rahmen ihrer regulären Arbeitszeit an solchen Veranstaltungen teilzunehmen. Es erscheint daher sinnvoll, auch die jeweiligen Dienstvorgesetzten dahingehend zu sensibilisieren, um den Mitarbeiter/innen die nötigen Freiräume zur Wahrnehmung dieser Fortbildungsangebote zu ermöglichen.

Es besteht ferner eine große Nachfrage nach hochschuldidaktischer Einzelberatung: Mehr als 50% der Antwortenden interessieren sich hierfür. Es wäre daher empfehlenswert, das entsprechende Angebot auszubauen und dies entsprechend zu kommunizieren.

Deutliche Potenziale gibt es bei der Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten: 46% der Befragten haben noch nie an hochschuldidaktischen Veranstaltungen teilgenommen, und 42% haben noch nie eine kollegiale Fallberatung durchgeführt. Angesichts des Umstands, dass gerade kollegiale Fallberatungen von den Antwortenden überwiegend als effektiv eingestuft werden, sollte mit den Dozierenden z.B. im Rahmen von hochschuldidaktischen Einzelberatungen darüber gesprochen werden, warum diese Möglichkeiten in der Praxis bislang noch nicht stärker genutzt werden.

Lediglich 49,1% der Befragten halten die wechselseitige kollegiale Hospitation für eine effektive Methode der Weiterbildung und 56% haben noch nie eine solche besucht. Da die Hospitation aber ein obligatorischer Be-

standteil des Zertifikatsprogramms der Hochschuldidaktik ist, sollte geprüft werden, ob sich deren Akzeptanz wie Effektivität mithilfe einer verbesserten Kommunikationsstrategie oder verstärkter didaktischer Begleitung durch die Hochschuldidaktik der HHU steigern lassen kann. Um die Lehrtätigkeit an Hochschulen strategisch und nachhaltig zu professionalisieren, bedarf es einer deutlichen Steuerung der Hochschulleitung. Die bisherige einseitige Fokussierung auf Forschungsqualifikation bei der Neuberufung von Professor/innen ist zwar unter den gegebenen staatlichen Rahmenbedingungen rational nachvollziehbar, steht allerdings einer strategischen Professionalisierung der Lehre schon auf der Ebene der Nachwuchswissenschaftler/innen im Wege.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die explorative Online-Befragung der Mitglieder des akademischen Mittelbaus der Philosophischen Fakultät der HHU im Wintersemester 2012/2013 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Antwortenden an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten interessiert ist. Etwa die Hälfte hat bereits an einer oder mehreren solcher Veranstaltungen teilgenommen. Hinsichtlich der Effektivität hochschuldidaktischer Angebote wird am häufigsten der unmittelbare Austausch mit Kolleg/innen genannt, gefolgt von der kollegialen Fallberatung. Vor allem niedrigschwellige und nah an der Lehrtätigkeit liegende Methoden, um die eigene Lehre zu verbessern und zu reflektieren, werden tatsächlich von den Dozierenden genutzt. Etwa drei Viertel der Antwortenden sprechen dabei häufig mit Kolleg/innen über hochschuldidaktische Fragen. In der Praxis werden vor allem diejenigen Angebote hochschuldidaktischer Weiterbildungen von den Lehrenden angenommen, die zeitlich flexibel und gut in den Arbeitsalltag integrierbar sind.

Die Nutzung solcher Angebote ist dabei aber meist an konkreten „Lehrproblemen“ orientiert und nimmt dabei oft die Form von Tipps zur Bewältigung der Lehrtätigkeit an (Webler 2004a, 68). Einen echten Kompetenzerwerb sichert hingegen nur das systematische Absolvieren von nicht voneinander isolierten Angeboten in Form des modular aufgebauten Hochschuldidaktikzertifikats. Bei der Planung sollte dabei allerdings berücksichtigt werden, dass Bedürfnisse, Erwartungen und Kompetenzen der Lehrenden eine stufenweise Entwicklung durchlaufen. Die Weiterbildungsbedürfnisse von Berufseinsteiger/innen unterscheiden sich von denen der lehrer-

fahrenen Kolleg/innen. Um Erwartungen abgleichen zu können, ist es wichtig, die Beteiligten möglichst früh über die Ziele des Zertifikatsprogramms und darüber, was eine professionelle Lehrkompetenz ausmacht, zu informieren. Neben einer Erweiterung des Methodenrepertoires in Form von Tipps geht es zu einem wesentlichen Teil darum, die eigene Haltung und Wertebasis der Lehrenden zu Studium, Lehre, ihrem eigenen Selbstverständnis als Lehrende und insbesondere zu den Studierenden als Lernenden zu reflektieren (Webler 2013).

Zukünftige Studien, welche die Einstellungen von Lehrenden zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen erheben möchten, sollten dies bei der Konzeption berücksichtigen. Es könnte beispielsweise untersucht werden, ob und welche Ziele des Zertifikatsprogramms den Teilnehmer/innen an der Studie bekannt sind bzw. welche konkreten Erwartungen und Bedürfnisse sie an ein solches Zertifikatsprogramm oder andere Möglichkeiten der Professionalisierung ihrer eigenen Lehre stellen. Weitere Anschlussforschung könnte sich damit befassen, was genau die Studienteilnehmer/innen unter Begriffen wie „gute Lehre“, „Lehrkompetenz“ und „Hochschuldidaktik“ verstehen. Dabei wäre ein Methodenmix, z.B. mit offenen Fragen, leitfadengestützten Interviews oder teilnehmender Beobachtung anzuwenden.

Um repräsentative Ergebnisse und verallgemeinerbare Schlussfolgerungen ziehen zu können, und um vergleichend potenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lehr- und Lern- bzw. Weiterbildungskultur, z.B. zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, zu untersuchen, sind weitere fakultäts- oder hochschulübergreifende Studien mit ausreichend hoher Fallzahl notwendig. Unsere Fallstudie kann hierzu nur erste Impulse setzen.

In Bezug auf die Personal- und Organisationsentwicklung an der Philosophischen Fakultät der HHU können von Seiten der Dienstvorgesehenen sicherlich wichtige Anstöße hinsichtlich einer gemeinsamen Qualitäts- und Weiterbildungskultur gesetzt werden. Das hochschuldidaktische Engagement der Lehrenden muss aber auch im Kontext prekärer Beschäftigungsverhältnisse diskutiert werden. Die berufliche Situation des akademischen Mittelbaus zeichnet sich durch die außergewöhnlich hohe zeitliche Beanspruchung der Mitarbeiter/innen aus, insbesondere bei Teilzeitstellen. Zusätzlich werden die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und die Arbeitsplatzsicherheit mehrheitlich negativ bewertet (vgl. Dörre/Neis 2008; Jaksztat/Briedis 2009). Trotz dieser suboptimalen beruflichen Rahmenbedingungen wird die Berufszufriedenheit insgesamt mehrheitlich positiv beurteilt. Die Gründe hierfür sind in den interessanten Arbeitsinhalten, der eigenständigen Arbeitsorganisation und dem guten Arbeitsklima zu finden.

Vor diesem Hintergrund der prekären Beschäftigung, der hohen Arbeitsbelastung und den vielfältigen Qualifizierungserfordernissen des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eine Professionalisierung der Lehre für Nachwuchswissenschaftler/innen oft nicht prioritär, da vor allem Forschungsleistung und Publikationen den Verbleib im Wissenschaftssystem sichern und seltener die Qualifizierung in der Lehre. Solange sich diese strukturellen

Gegebenheiten nicht ändern, ist die Nachfrage nach hochschuldidaktischen Angeboten deutlich begrenzt.

Literaturverzeichnis

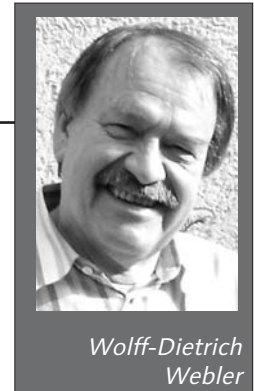
- Auferkorte-Michaelis, N. (2009): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, S. 220-231. Bielefeld.
- Becker, F. G./Wild, E./Tadsen, W./Stegmüller, R. (2011a): „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In: Nickel, S. (Hg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis, Arbeitspapier Nr. 148, S. 226-239. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Zentrum für Hochschulentwicklung.
- Becker, F. G./Wild, E./Tadsen, W./Stegmüller, R. (2011b): Zur Professionalität von Hochschulleitungen in Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: Das Hochschulwesen, 59. Jg./H. 4, S. 110-117.
- Bos, W. (1997): Motiviert und alleingelassen. Ergebnisse einer Befragung von Assistentinnen und Assistenten zur Problematik akademischer Lehre. In Arnold, E. (Hg.): Lehren lernen: Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des Mittelbaus, S. 71-92. Münster.
- Dörre, K./Neis, M. (2008): Forschendes Prekariat: Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung zur Analyse atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft. In: Klecha, S./Krumbein, W. (Hg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs, S. 127-142. Wiesbaden.
- Heiner M./Wildt, J. (2009): Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten – vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz? In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20/H. 1, S. 17-20. http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2009_1/Artikel_Profile.pdf, Stand 21.07.2014.
- Jaksztat, S./Briedis, K. (2009): Studienstrukturenreform und berufliche Situation aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ergebnisse der ersten WiNbus-Befragung. HIS-Projektbericht April 2009. http://www.wiNbus.eu/studies/WiNbus_Studienstrukturenreform.pdf, Stand 21.07.2014.
- Kugel, P. (1993): How professors develop as teachers. In: Studies in Higher Education, Jg. 18/H. 3, S. 315-328.
- Lübeck, D. (2009): Lehransätze in der Hochschullehre. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin, Fachbereich Psychologie und Erziehungswissenschaft. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf, Stand 21.07.2014.
- Teichler, U./Wolf, V./Schomburg, H./Flöther, C./Samadi, E. (2011): „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden“ (Lessi) [Fragebogen].
- Webler, W.-D. (2004a): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. In: Das Hochschulwesen, 52. Jg./H. 2, S. 66-74.
- Webler, W.-D. (2004b): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2013): Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell“ an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen. In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), Jg. 8/H. 1, S. 10-15.

■ **Judith Hoffmann**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Studiendekanat der Philosophischen Fakultät, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, E-Mail: judith.hoffmann@uni-duesseldorf.de

■ **Frank Meier**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Studiendekanat der Philosophischen Fakultät, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, E-Mail: frank.meier@uni-duesseldorf.de

■ **Martin Schultze**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Sozialwissenschaften, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, E-Mail: martin.schultze@uni-duesseldorf.de

Wolff-Dietrich Webler



Konflikte in Seminaren der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Tabu?

Eine komplexe Gemengelage aus Wünschen, Zufriedenheit, Missverständnissen, Abwehr, Kompromissen und Kooperation im Prozess eigenen Wandels

Teil I: Umriss der Konflikte sowie Analyse der Konfliktursachen

Die Weiterbildungsangebote für das eigene Personal der Hochschulen in Deutschland haben sich in ihrer Thematik und ihren Zielen erweitert und gewandelt. Die Motivationslagen bei der Wahrnehmung von Weiterbildung sind verwickelt, oft auch gegensätzlich – stehen z.T. auch in Gegensatz zu den Zielen des Programms selbst, die die ReferentInnen bzw. Moderator/innen zu vertreten haben. Die Konstellation ist dann konfliktträchtig.

Das Thema „Konflikte“ in Weiterbildungen wird selten behandelt, insbesondere solche betreffend, in die Moderator/innen berechtigt oder unberechtigt selbst verwickelt sind. Oft ist allerdings eine Schuldzuweisung, wie sie einseitige Teilnahmebefragungen z.T. suggerieren, ein zu undifferenzierter Ansatz, wie zu zeigen sein wird.

Zunächst sollen Alltagsbeobachtungen der unterschiedlichen Motive zur Teilnahme an derartigen Weiterbildungsangeboten zusammen gestellt werden. Sie sind vermutlich vielen vertraut. Dann sollen die Alltagsercheinungen einzelnen Typen von Konflikten zugeordnet und damit aus der Ereignisebene abstrahiert werden. Schließlich sollen mit Hilfe von Anleihen bei Persönlichkeitstheorien, Lerntheorien, Motivationstheorien, Konflikttheorien und Theorien des Wandels Ursachen geklärt werden, um Lösungen zu erleichtern.

Die Beispiele sind z.T. den inzwischen verbreiteten Seminaren zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz entlehnt. Die Konflikte lassen sich aber vielfach auf andere Themenfelder übertragen, u.a. weil die gleichen Menschen agieren.

I. Einführung

Der hier vorliegende Aufsatz greift unterschiedliche Konflikte im Zusammenhang mit und im Verlauf von Seminaren der Fort- und Weiterbildung auf. Er ordnet jahrzehntelange Beobachtungen des Verfassers aus Hunderten von selbst moderierten, aber auch kollegial hospitierten Workshops bis hin zu supervidierten Seminaren bzw. Coaching. Der Artikel befasst sich schwerpunktmäßig mit Anspruchsebenen der Weiterbildung sowie

der Interaktion zwischen den Beteiligten (incl. Moderation), damit verbundenen Konflikten und deren Ursachen. Die Erfahrungsfelder des Verfassers beziehen sich auf Dekane-Weiterbildung, Teambildungen und allgemeine Weiterbildung in Hochschulverwaltungen sowie Seminare zum Wissenschaftsmanagement und zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz.

Der Text ist gegliedert in die Abschnitte

- Anlass und Focus
- Erscheinungsformen
- deren Ursachen im Licht einschlägiger Theorien.

In einem Teil II (in der folgenden Ausgabe) werden Lösungsansätze entwickelt: Vermeidung von und Umgang mit Konflikten (Konfliktmanagement).

Der Begriff Konflikt (von lat. *confligere*, „zusammentreffen, kämpfen“; Partizip Perfekt Passiv: *conflictum*) bezeichnet unvereinbare oder unvereinbar erscheinende Gegensätze in der Verfolgung von Interessen, Zielsetzungen oder Wertvorstellungen oder statt Gegensätzen auch Konkurrenzen (etwa die Rivalität gleich gelagerter/ähnlicher Interessen, wobei der Gegensatz darin besteht, dass nicht ein Wettbewerber, sondern die eigene Seite das Ziel (als erste) erreichen soll). **Konflikte gehen also nicht automatisch auf Fehlverhalten zurück, sondern sind völlig normal, alltäglich. Entscheidend ist der Umgang mit ihnen.** Die beteiligten Akteure (und die von den Folgen Betroffenen) können Personen, gesellschaftliche Gruppen, Organisationen oder Staaten sein. Der vorliegende Text beschränkt sich auf Gruppen in der Weiterbildung, ordnet dies aber in größere theoretische Zusammenhänge ein.

Das erste Problem besteht in einer verbreiteten Deutung des Erfolges eines Weiterbildungsseminars mit den Indikatoren „möglichst konfliktarm“ und „möglichst hoher Grad der Zufriedenheit“. Konflikte sind unpopulär und werden gemieden bis gescheut. Wenn ein harmonisches Klima „verfehlt“ wird, liegt der (Kurz-) Schluss auf „Misserfolg“ nahe. Der nachfolgende Artikel wird zeigen, dass derartige Annahmen im Sinne eines nachhaltigen Lernerfolges zu kurz greifen. Das sind se-

kundäre Merkmale, die dafür genommen werden, dass eine harmonische, zufriedenstellende Atmosphäre geeignet ist, Menschen für Lernvorgänge zu öffnen. Das trifft aber nur teilweise zu.

II. Anlass und Focus

Die Weiterbildungsangebote für das eigene Personal der Hochschulen in Deutschland haben sich in ihrer Thematik und ihren Zielen erweitert und gewandelt. Das gilt sowohl für lokale, als auch für überregionale Verbundangebote. Zur klassischen Weiterbildung, in der von interessierten Individuen gewählt wurde, was ihnen persönlich weiter zu helfen schien, traten immer systematischer entwickelte Personalentwicklungsprogramme hinzu, in denen der „Arbeitgeber Hochschule“ seinen Bedarf an Weiterentwicklung seines Personals formulierte und entsprechende Veranstaltungen organisierte. Hier liegen also bereits zwei Interessendimensionen (individuell/institutionell) vor.

Die Motivationslagen bei der Wahrnehmung von Weiterbildung sind verwickelt. Es geht auch nicht nur um Motivationslagen, sondern in weiteren Dimensionen um sehr unterschiedliche Persönlichkeiten. Sie reagieren auf Veranstaltungsangebote und deren geplanten Verlauf sehr unterschiedlich. Die Annahme, dass sich dort Teilnehmer/innen versammeln, die sich für das Thema des Workshops oder zumindest das Generalthema des Programms interessieren, ist nicht ganz selbstverständlich. In einem der üblichen Blockseminare stoßen mit der moderierenden Person und etwa 12-16 Teilnehmer/innen sehr unterschiedliche Erwartungen aufeinander, bezogen auf unterschiedliche Lerngewohnheiten und -präferenzen, Erwartungen an den Lerngewinn, die Rollenverteilung zwischen Moderation und Teilnehmer/innen, die „Flughöhe der Information“ – sehr theoriebezogen oder sehr praxisnah, von den Beteiligten präferierte eher aktive oder passive Aneignungsformen, Rezepte für den Einzelfall oder übertragbare, eher abstraktere Regeln usw. Alle Teilnehmer/innen möchten natürlich ihre persönlichen Erwartungen im Workshop möglichst maximal erfüllt sehen. Aber diese Erwartungen widersprechen sich z.T. erheblich, stehen also von vornherein im Konflikt zueinander, wie schon in Vorstellungsrunden sichtbar wird (s.u.). Und trotzdem: Viele dieser Weiterbildungen verlaufen weithin unproblematisch und erfolgreich. Als Ergebnis eines Weiterbildungsseminars in der häufigen Blockform von zwei intensiven Tagen kommen am Ende mehrheitlich immer wieder sehr positive Bewertungen zustande, die den hohen Lerneffekt, das gute Gruppenklima, die allseitige Harmonie im Workshop, die geschickte Leitung usw. betonen. Änderungen des künftigen Verlaufs scheinen kaum notwendig, etliche der Beteiligten kommen auch gerne in weitere Workshops der Seminarleitung. Die Ursachen dieses positiven Eindrucks werden hier nicht weiter verfolgt. Das Hauptgewicht liegt also nicht auf der Frage der möglichst erfolgreichen Moderation von Weiterbildungen, sondern auf der Ursachenanalyse und Lösung evtl. auftretender Konflikte.

Von der jeweiligen Tagesform aller Beteiligten abgesehen, die zu Konflikten beitragen kann, werden zahlrei-

che weitere Einstellungen, Haltungen, Dispositionen von den Beteiligten mitgebracht, die konfliktträchtig sein können. Ohne einwirkende Rahmenbedingungen, den Verlauf oder das Moderationsverhalten der Workshop-Leitung außer Acht zu lassen, lohnt aufgrund zahlreicher anderer Eindrücke, zunächst eine Analyse der Teilnahmekonstellation vorzunehmen. (In allen voranstehenden Richtungen gibt es jedoch ebenfalls genug Anlass zur Reflexion.) Rückmeldungen der Teilnehmer/innen führen auf der Seite der Moderation immer wieder zu Modifikationen der Durchführung, den Wünschen von Gruppenmitgliedern folgend. Erfolge führen dann zu einer gewissen Stetigkeit der Abfolge und des Verhaltens. Wenn dann ein themengleiches Seminar von der gleichen, moderationserfahrenen Person öfter durchgeführt wird, kann trotz Differenzen in der Tagesform von einer gewissen Stetigkeit des Angebots ausgegangen werden. Treten trotzdem wechselnde Bewertungen auf, sogar in einer deutlichen Polarität in der gleichen Veranstaltung, so fällt der Blick auf der Suche nach Antworten zunächst wieder auf die Seite der Teilnehmer/innen. Nicht selten kommen so unterschiedliche, ja widersprüchliche Bewertungen zustande, dass der Eindruck entsteht, manche der Beteiligten hätten an unterschiedlichen Veranstaltungen teilgenommen. Wo liegen die Ursachen, wo eine Lösung? Als Frage drängt sich auf: Wie verschieden muss der Betrachtungsfilter, also auch hier das Ausmaß an Heterogenität sein, um zu so unterschiedlichen Wahrnehmungen eines identischen Verlaufs zu kommen?

III. Erscheinungsformen und deren Ursachen – Konfliktpotentiale in Weiterbildungen

1. Diversität der Teilnehmer/innen als Konfliktpotential

1.1 Merkmale unterschiedlicher Zusammensetzung

Die nachfolgend genannten Merkmale unterschiedlicher Zusammensetzung zählen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) **zum Hintergrund bzw. zu Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmer/innen**, die im Verlauf zu unterschiedlichen Erwartungen und Verhaltensweisen und damit auch zu Konflikten führen können:

- Verschiedener Fachhintergrund, d.h. unterschiedliche
 - fachliche Denkgewohnheiten
 - Verwendungskontexte (Lehrkulturen)
 - Annahmen zur wissenschaftlichen Absicherung der Erkenntnisse
 - Diskussions- und Interpretationsbedürfnisse in der Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Sozialwissenschaften.
- Unterschiedliche je individuelle
 - Teilnahmemotive/Nutzenerwartungen
 - Vorkenntnisse zum Thema
 - Lehrerfahrung
 - Kommunikationsbedürfnisse
 - Bereitschaft, die Materie aktiv zu erarbeiten oder (vom Moderator möglichst kompakt bedient) einfach nur abzuholen.
- Unter den Nutzenerwartungen bestehen Differenzen bzgl.
 - der sofortigen Verwendbarkeit (situationsangepasste Problemlösung)

- des Abholens einer Kiste möglichst universell einsetzbarer „Tipps und Tricks“
- des Verständnisses von (auch historischen Entstehungs-)Kontexten und Rahmenbedingungen
- eines alltagsnahen Austausches mit Kolleg/innen
- Widersprüche in den Anforderungen an Lehrende zu verstehen und aufzulösen
- formal ein Zertifikat zu erlangen, das die beruflichen Chancen erhöht
- (und darüber hinaus) der Chance, eine grundsätzliche Lehrkompetenz aufzubauen (als Investition in die berufliche Zukunft).
- Hier ist generell an die beiden Motivationstypen des Oberflächenlerner (surface learning approach) und des Tiefenlerner (deep learning approach) zu erinnern. Um die Differenz mit zwei marxistischen Begriffen zu verdeutlichen: Die Oberflächenlerner/innen sind am „Tauschwert“ des Abschlusszertifikats interessiert, also als äußeres Zeichen erworbener Expertise und seinem Wert für die Karriere. Die Tiefenlerner/innen interessiert der „Gebrauchswert“ der im Programm erwerbenden Kompetenzen für eine in der Praxis qualitativ hochstehende Lehre. Letztere sind daher bereit, sich deutlich intensiver auf die Inhalte und Lernchancen einzulassen als erstere, die eher die Minimalinvestition suchen, mit der das Zertifikat gerade noch erreicht werden kann. Beides sind allerdings keine feststehenden Persönlichkeitsmerkmale, sondern stellen eine (je nach Basismotivation) von Fall zu Fall wechselnde Einstellung dar.
- Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Lernertypen am Beispiel serieller und holistischer Lerner/innen.

Serielle Lerner fühlen sich am wohlsten beim Lernen, wenn sie sich systematisch anhand eines roten Fadens (einer systematischen Gliederung oder nach dem Prinzip „erst Grundlagen, dann Anwendung“) in ein Thema einarbeiten können bzw. eingeführt werden. Sie sind vermutlich auch diejenigen, die sich am ehesten mit deduktiver, ableitender Mathematik zurecht finden. Große Teile der akademischen Lehre sind seriell aufgebaut. Häufig wird dazu sogar das Erkenntnisgebäude der betreffenden Disziplin in seinem Aufbau und seiner inneren Logik den Veranstaltungen zugrundegelegt und dort in einer Serie aufeinander aufbauender Veranstaltungen abgebildet (Physik I bis VI, VWL oder BWL I bis VI usw.).

Holistische (ganzheitliche) Lerner gehen am liebsten von komplexen (Alltags-)Erscheinungen, von Problemen aus. Sie packen das Problem bei einem Zipfel, wühlen sich hinein, loten den Problemkomplex nach allen Seiten aus, geraten in Sackgassen, arbeiten sich wieder heraus, laufen vor Wände und beherrschen den Komplex am Ende nach allen Seiten. Sie sind vermutlich auch diejenigen, die sich am ehesten mit induktiver, in Abstraktionsritten von der Ebene der Erscheinungen aufbauender Mathematik zurecht finden. Ihre Ergebnisse werden ebenso systematisch geordnet wie bei seriellen Lernern – es geht hier lediglich um andere Zugänge, um andere Arten, neues Wissen zu erschließen. Dementsprechend kommt ihnen auch ein problembasierter Aufbau von Weiterbildungsseminaren sehr entgegen.

2. Illustrierende Einzelbeispiele für Konfliktpotential – strukturelle Zusammenhänge

An den Qualifizierungsprogrammen sind nicht nur die Weiterbildungswilligen interessiert, sondern auch die Hochschule (und mehr und mehr die disziplinären Fachgesellschaften). Beide Seiten stellen sich die jeweilige Förderung unterschiedlich vor.

2.1 Angebotsorientierung versus Nachfrageorientierung:

In der Weiterbildung gibt es einen seit langem bestehenden Streit zwischen Angebotsorientierung versus Nachfrageorientierung. *Angebotsorientierung* meint, dass die Organisator/innen von Weiterbildungsprogrammen (vielfach auf theoretische und empirischer Grundlage) jeweils Veranstaltungen zusammen stellen, von denen sie der Meinung sind, dass sie die Interessen der potentiellen Teilnehmer/innen treffen (aber auch treffen sollten). Die Beteiligten haben relativ wenig Einfluss auf das Zustandekommen des Programms und stoßen sich auch wiederholt an der stillen Mahnung (was sie interessieren *sollte*). Die Klientel fühlt sich teilweise bevormundet. Die *Nachfrageorientierung* kümmert sich von vornherein um die Wünsche ihrer Zielgruppe und stellt das Programm „wunschgemäß“ zusammen. Die subjektive Sicht ist einzige Richtschnur – mit den Vorteilen eigener Erfahrung und den Nachteilen eventueller Selbsttäuschung, zumindest Unvollständigkeit aufgrund subjektiven Problemverständnisses. Mit der stärkeren Unterscheidung zwischen Personalentwicklung und interner Weiterbildung löst sich der Konflikt tendenziell auf. Weiterbildung unterliegt stärker den Wünschen der Zielgruppe und ihrer Überzeugung von ihrem individuellen Bedarf – Personalentwicklung fragt in erster Linie nach dem institutionellen Bedarf des Arbeitgebers an Weiterqualifizierung seines Personals und leitet daraus die Angebote ab. Im Fall der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses ergänzen sich beide: Das Karriereinteresse und Interesse an Professionalität der Klientel und die Vorstellungen der Hochschulen vom Berufsbild der Hochschullehrer/innen, beide münden in ein Curriculum, nach dem dann gehandelt wird. Der Einzelperson muss das Programm aber keineswegs einleuchten (insbesondere, weil die Kenntnisse erst erworben werden sollen, die der Entwicklung des Curriculums bereits zugrunde gelegen haben). Konflikte sind daher auch weiterhin nicht ausgeschlossen.

2.2 Schnelle Alltagslösung vs. mittelfristige Berufsausbildung (Investition in die Zukunft): Eine Untergruppe zu vorstehendem Problem stellt der Konflikt „Schnelle Alltagslösung vs. mittelfristige Berufsausbildung (Investition in die Zukunft)“ dar. Viele Lehrende nehmen an Workshops teil auf der Suche nach Lösungen für konkrete Alltagsprobleme in der Lehre (Bearbeitung akuter Fälle). Gemeint ist der Bedarf an gezielter Bearbeitung eines spezifischen Problems. Demgegenüber haben die hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramme den Anspruch, eine breite und möglichst gründliche Ausbildung für die Hochschullehre zu bieten. Der erste Wunsch wird zwar Ernst genommen und real zu befriedigen versucht; aber im Mittelpunkt steht zweifellos die professionelle Qualifizierung mit längerer Perspektive.

Diese beiden Ziele sind in konkreten Veranstaltungen nicht immer zur Deckung zu bringen. Die einzelnen Workshops haben spezifische Aufgaben und können weder zu jeder Zeit auf jedes auftretende Problem in der Lehre eingehen, noch ist es möglich, in einem einzigen Workshop das ganze Spektrum üblicherweise auftretender Probleme in der Lehre aufzuarbeiten. Allein dies (gegenüber ursprünglichen Erwartungen) zu erkennen, bedeutet für manche Beteiligte eine Enttäuschung, die erst einmal verarbeitet werden muss. Für die gesuchte schnelle Alltagslösung müsste ein zweites, punktuelles Beratungsangebot existieren, das fallbezogen aufgesucht werden kann. Damit könnten die Workshops entlastet werden.

Es gibt Teilnehmer/innen, die sich auf eine breitere Qualifizierung als berufliche Zukunftsinvestition nicht einlassen, sondern nur ihre Tagesprobleme bearbeiten wollen. Das spiegelt sich in dem Satz: „Ich halte keine Vorlesungen! Warum soll ich das lernen?“ Wenn es soweit ist (oder z.B. überraschend in der Vorlesung des Lehrstuhls eine Vertretung übernommen werden muss) fehlt in der Regel dann die Zeit für eine solche Vorbereitung.

2.3 Forschung gegen Lehre – Orientierungskonflikte

Der Klassiker an Konflikten, wiederum eng mit dem voranstehenden Konflikt verwandt, besteht besonders in Deutschland in der einseitigen Ausrichtung des Berufsbildes der Professur an Forschungsleistungen, obwohl eine qualitativ hochstehende Lehre gesellschaftlich mindestens ebenso wichtig ist. Die sozialen Kosten hoher Abbrecher- und Durchfallquoten – trotz empirischer Widerlegung nach wie vor auf Eignungsfragen der Studierenden geschoben – hat noch niemand exakt berechnet; allein, sie sind auch schon geschätzt viel zu hoch. Nachwuchswissenschaftler/innen sind quasi gezwungen (von denen gezwungen, die in einem Selektionsmechanismus selbst allein nach diesen Kriterien berufen worden sind und von der Richtigkeit dieser Entscheidung überzeugt sind), ihre eigene Qualifikation allein nach dem Forschungsparadigma auszurichten, obwohl viele die Lehre subjektiv als ebenso bedeutungsvoll einstufen. Hier befinden sie sich ständig in einem Konflikt – manchmal verbal sogar direkt mit ihren Vorgesetzten, die sie für hochschuldidaktische Qualifizierung nicht frei geben wollen – ihnen zumindest dringend abraten.

2.4 Allgemeine Hochschuldidaktik versus fachspezifische Hochschuldidaktik (Hochschul-Fachdidaktik)

Die unterschiedlichen Fachkulturen haben eigene Lehrtraditionen ausgebildet, die sich nur z.T. in den Workshops des hochschuldidaktischen Programms spiegeln können. Auf einige Spezialitäten kann zwar in den meisten deutschen Programmen im Modul III durch Spezialisierungen eingegangen werden, aber in den davor liegenden Seminaren stoßen sich manche Teilnehmer/innen an angeblich mangelnder Einschlägigkeit, weil sie die besonderen Bezüge zu ihrem Fach vermissen. Hier spielt in den Konflikt herein, dass Lehrtraditionen fast immer vom Fach und seiner Systematik her denken und dabei stoffzentriert sind, während Hochschuldidaktik zwar sehr wohl die Wissenschaftstheorie beachtet und einsetzt, aber sehr stark von menschlichem Lernen und

seinen Bedürfnissen her denkt. Und da sind die kognitiven Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit physikalischer Theorie für studentische Lerner durchaus vergleichbar mit der Auseinandersetzung mit Theorien in der Nationalökonomie. Vom Lernen her zu denken, ist gerade ein Ziel und gewünschter Effekt hochschuldidaktischer Qualifizierung. Das lässt sich in den Seminaren der Allgemeinen Hochschuldidaktik ebenso gut erwerben wie in der Hochschulfachdidaktik, nur muss in der Allgemeinen Hochschuldidaktik der Transfer in die eigene Disziplin an Beispielen illustriert und selbst gelernt werden – was manchen Teilnehmer/innen schwer fällt. Obendrein erlauben letztere den Austausch mit Kolleg/innen anderer Disziplinen (was als besondere Stärke von den Teilnehmer/innen immer wieder hervorgehoben wird), um überrascht fest zu stellen, dass in anderen Disziplinen völlig vergleichbare Probleme zu bewältigen sind.

3. Einzelbeispiele für Konfliktpotential – individuelle Zusammenhänge

In den nachfolgenden Beispielen aus dem Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung werden z.T. Konflikte sichtbar, die emotionale Momente und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale offenbaren. Sie werden vor allem in Seminaren mit höheren (Selbst-)Reflexionsanteilen erkennbar, die bis zur Ebene eigener Einstellungen und Haltungen reichen. Viele der routinemäßig eingesetzten Fragebögen (obendrein erst am Ende eingesetzt) bieten keine ausreichenden Informationen zum **Hintergrund der Teilnehmer/innen**. Die nachfolgende Aufzählung schon in einem einzigen Werkstattseminar real beobachteter Merkmale gibt ein erhebliches Maß an Diversität wieder und stellt in seinen Erscheinungsformen eine erste **Typisierung von Teilnehmer/innen** (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) dar, von denen viele Typen wiederkehrend in Seminaren anzutreffen sind. (Jede Typisierung bringt eine leichte Überzeichnung bestimmter Merkmale und Vernachlässigung erkennbarer Differenzierung mit sich, aber lässt dadurch Gemeinsamkeiten klarer erkennen):

- Hochschuldidaktische Workshops besuchen ausgeglichene Persönlichkeiten, offen für Neues; sie wollen für ihre Lehre lernen.
- Personen nehmen teil, die vermischte oder negative Evaluationen erlebt haben und daher mehr über Lehre und Lernen erfahren wollen.
- Personen, die an Lehre nicht besonders interessiert sind, diese hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung aber für ihre Karriere für förderlich halten. Solche Konstellationen können sich auch bis zu einem Grad steigern, bei dem es schwierig wird: Es gibt Teilnehmende, die mit einer vollständig ablehnenden Voreinstellung kommen; sie wirken, wie wenn sie in vollem Ölzeug und Südwester dasäßen und sich beregnen ließen, wobei alles an ihnen abtropft... Sie sind auch sehr schweigsam und treten in eine aktive Auseinandersetzung, m.a.W. Konflikte oft gar nicht erst ein.
- Personen, die eigentlich an dieser Weiterbildung nicht interessiert sind, weil sie auch glauben, keine besonderen Schwierigkeiten in der Lehre zu haben. Warum sie trotzdem teilnehmen, darüber geben sie keine Auskunft.

- Personen, die sich in einer Phase grundlegenden Zweifels an einer akademischen Karriere befinden und daher auch bzgl. der Lehre und entsprechender Weiterbildung nur noch halb engagiert sind.
- Personen im ständigen Hader mit sich selbst, die diesen Mix an Selbstzweifeln auch in den Workshop einbringen. Verwandt damit, wenn auch eine eigene Konfliktursache: eigene, häufig begangene Fehler, die „nerven“, aber beim Wiedererkennen an anderen Beteiligten noch viel mehr nerven als bei sich selbst.
- Personen, die sowieso notorisch unzufrieden sind; mit ihrer Situation, ihren eigenen Leistungen, den Leistungen anderer, der Leistung der Moderation...
- Personen, die ein Autoritätsproblem haben und weder Sachautorität (durch Fachkompetenz) noch Amtsauctorität (förmlich übernommene Funktionen) anerkennen wollen. Infolgedessen wird die Seminarleitung ständig angegriffen, quasi kein Satz bleibt unkommentiert stehen, Aussagen werden sogar ständig negativ kommentiert. Eine starke Herausforderung für die Moderation und starke Belastung für das Gruppenklima.
- Personen, die schnell ein paar methodische „Tricks“ und „Tipps“ abholen möchten, um ihre Alltagsprobleme in der Lehre (stark an der Oberfläche verstanden) vermeintlich schnell durch eine Reihe von Methodenwechseln o.ä. bewältigen zu können. Bekommen sie diese „Tricks“ und „Tipps“ nicht oder wird ihnen erklärt, die Ursache lägen tiefer und müssten dort erst aufgesucht werden, reagieren sie enttäuscht; soviel Zeit wollten sie nicht investieren...
- Personen, die **ganz bestimmte Weiterbildungserwartungen haben – und nur diese!** Jede Darstellung von weiteren Zusammenhängen, Hinweise auf die Abhängigkeit von Rahmenbedingungen, historischen Entwicklungen bis hin zum heutigen Zustand usw. sind ihnen zuwider, gelten ihnen als „Abschweifung“ in die Breite, als Zeitverschwendung.
- Personen, die die **Einflechtung eines Praxisfalles** (um in die Theorie etwas anschauliche Praxis zu bringen) als Märchenerzählerei abtun.
- **Personen, die nur die eigenen, aber nicht die Lernbedürfnisse anderer Personen wahrnehmen**, geschweige denn respektieren (bis hin zu Egoismen).
- **Personen mit unterschiedlicher Flexibilität** im Umgang mit dem realen Ablauf im Workshop, z.B. in der Reaktion bei phasenweise bekannten Inhalten. Statt Langeschweife und Ungeduld könnte von ihnen in eine Hospitationsrolle übergewechselt und beobachtet werden, wie der Kollege/die Kollegin den bekannten Stoff lehrt. Das eine bedeutet traditionelle Fixierung auf den Stoff, das andere eine offene Lernhaltung.
- **Personen, die extrem konkurrenzorientiert sind.** Wenn z.B. das Weiterbildungsthema in ihrem Wissenschaftsgebiet liegt (Evaluation, Lerntheorie o.ä.), dann diesen Workshop besuchen und zeigen wollen, dass sie in einer Rivalität mit der Seminarleitung besser sind – was die Gruppe der Teilnehmer/innen als sehr belastend erlebt.
- **Personen, die einen früh intervenierenden, auch eher dozentenorientierten Moderationsstil erwarten**, wenn ihrer Meinung nach die Diskussion aus dem Ruder läuft oder zu breit wird. Sie (an-)erkennen nicht, dass

sie auch selbst gefordert sind, als Mitglied der Gruppe gegenüber den KollegInnen für die ihnen zuträglichen Lernbedingungen zu sorgen; sie möchten sich – trotz ihrer Kritik an den Kolleg/innen – mit diesen nicht anlegen und möchten dies gerne der Moderation überlassen. Hier kann sich die Abwälzung von Verantwortung einstellen.

- Personen, die nicht sehen, dass **andere Teilnehmer/innen andere Aneignungsformen für neue Inhalte** brauchen als sie selbst und daher eine Reihe von Fragen stellen, um sich den Gegenstand klarer zu machen. Daher kritisieren erstere innerlich, dass der Moderator (ihrer Meinung nach allzu sehr) längere Nachfragen und Diskussionen zulasse, ohne dass sie dies an Ort und Stelle äußern bzw. selbst aktiv in den Gruppenprozess eingreifen. Das findet sich dann nach Ende der Veranstaltung im Evaluationsbogen wieder...
- Manche Teilnehmer/innen zeigen ein **starkes Sicherheitsbedürfnis**. Das zeigt sich daran, dass für manche Teilnehmer/innen ein vorab klar definiertes Ergebnis, eine klare Struktur des Vorgehens mit Meilensteinen als Zwischenbilanzen, als Orientierungsmarken sehr wichtig ist. Auf offene Prozesse (zeitlich und – in Grenzen – inhaltlich) reagieren sie verunsichert und unzufrieden.
- **Große kulturelle Unterschiede der Beteiligten** werden erkennbar. Sie könnten sich daraus erklären, dass die Betreffenden vielleicht in romanischen Ländern oder Ländern des ehemaligen Ostblocks studiert haben. Dort überwiegen dozentenorientierte Vorgehensweisen, oft in frontaler Instruktion und mit hohem, hierarchischem Respekt für die Lehrperson. So geprägt worden zu sein, erzeugt meist andere Präferenzen, andere Lehrstile als in eher partizipativen Studienformen.
- **Unterschiedliche Tagesform** (nicht dauerhafte Merkmale, sondern durch Tagesereignisse ausgelöste Grundstimmungen, die zu unterschiedlicher Konzentrations- und Kooperationsfähigkeit führen können, z.B.):
 - aufziehende Krankheit, Trauerfälle
 - private Sorgen: Bedrohung durch Arbeitslosigkeit/private Trennung usw.
 - Gefühl, Opfer großer Ungerechtigkeit geworden zu sein
 - übergroßer Überarbeitung/Übermüdung/Überforderung/Stress, sodass dem Workshop nur lückenhaft gefolgt werden kann.
Solche Konstellationen externer Faktoren (verbunden mit starken Emotionen) können zu starker Passivität oder Aggressivität führen, die aus dem Workshopverlauf heraus nicht erklärlich wären, unter denen das Kooperationsklima aber sehr leiden kann.
- **Reaktionsweisen aufgrund früherer Erfahrungen/Begegnungen** mit Personen, die vermeintlich ganz ähnlich wiederkehren (déjà vu) und bestimmte Reaktionsmuster auslösen, obwohl die Situation und die beteiligten Personen andere sind.
- **Differenzen in den Persönlichkeitsmerkmalen von Teilnehmenden und Moderator/innen:** Stoßen sich Persönlichkeitsmerkmale von Teilnehmer/innen und Moderator/innen, ist die Relevanz dieser Differenz für die Kooperation über zwei Tage zu überlegen. Mögliche

persönliche und in Vorgeschichten liegende Gründe für Konflikte (Antipathie, Gefühl, ungerecht behandelt worden zu sein, Konkurrenz) können Seminare ebenfalls belasten. In solchen Fällen hilft ein Gespräch mit dem Versuch, evtl. bestehende Mißverständnisse und Fehlinformationen aufzuspüren und auszuräumen. Und wenn Antipathie herrscht, einfach die „Chemie“ nicht stimmt? Ist das unveränderbar? Antipathie wird nur schwer zu beseitigen sein. Beide Seiten sollten bei einer professionellen Haltung im Stande sein, unabhängig von solchen Gefühlen die beruflichen Anforderungen fair und sachlich zu erfüllen. Sympathiewerte haben für Lehr-/Lernprozesse immer Bedeutung. Aber sie dürfen nicht ausschlaggebend sein.

- **Konflikte aufgrund der eigenen Lerngeschichte:** Auf einer noch relativ wenig komplexen Konfliktebene kommt es aufgrund der eigenen Lerngeschichte z.B. vor, dass Beteiligte Gruppenarbeit kategorisch ablehnen und im Plenum bleiben wollen. Sie haben mit Gruppenarbeit so schlechte Erfahrungen gemacht, dass sie sich zu pauschaler Ablehnung entschlossen haben. Eine differenzierte Analyse bisheriger Misserfolge in Gruppen hätte vielleicht Ansatzpunkte für gezielte Änderungen gebracht, aber sie hat vermutlich nicht stattgefunden. Solche Kontroversen zu verhandeln und zu einem Kompromiss zu führen, stellt mindestens einen Zeitfaktor dar und kann eine Kette von Unzufriedenheiten eröffnen. Hier handelt es sich schon um den aus der Sozialpsychologie (hier Persönlichkeitstheorien) bekannten Versuch, mit der Forderung nach „Plenum“ selbst präferierte Situationen und Interaktionen herzustellen bzw. andere zu vermeiden.

Je mehr auf die Bedürfnisse der einen Gruppierung eingegangen oder Rücksicht genommen wird, desto mehr fühlt sich die andere Gruppierung in ihren Erwartungen vernachlässigt. Manchmal kombinieren sich solche Motivationslagen. Sie führen zu (manchmal verdeckten) Konflikten – mindestens Unzufriedenheiten – im Workshop. Sehr häufig kommen diese unterschiedlichen Erwartungen bei der Erwartungsabfrage zu Beginn des Workshops nicht (deutlich) zum Vorschein, werden nicht im Verlauf des Workshops geäußert, sondern werden erst im abschließenden Evaluationsbogen offenbart, sodass sie im Plenum nicht mehr bearbeitet werden können. Dadurch entfällt die Chance, den Beteiligten selbst anhand der Befragungsergebnisse die ganze Bandbreite der Erwartungen sichtbar zu machen. Im Workshop besprochen, würden diese Beteiligten erleben, dass die gegensätzlichen Erwartungen anderer Beteiligter mit gleichem Recht vertreten werden und eine Moderation, die auch auf deren Erwartungen eingeht, nicht fehlerhaft ist. Gerade in einem hochschuldidaktischen Workshop bestünde die Chance, mit den Beteiligten über Parallelitäten zu ihren eigenen Lehrveranstaltungen und dortigen Lösungsmöglichkeiten zu sprechen. Das gleiche gilt für eine Form des Ablaufs bzw. der Moderation, die den (durchaus berechtigten) Präferenzen einiger Beteiligter widerspricht, anderen aber gerade entspricht.

Der Umfang des Konfliktpotentials ist aber noch größer: Bisher geschilderte Gegensätzlichkeiten können als Zielkonflikte und Motivationsdifferenzen zur

Teilnahme identifiziert werden, kombiniert mit Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstverständnissen der Teilnehmenden. Andere kommen hinzu:

Vorbereitungsgrad der Teilnehmer/innen: Einfache, aber schwer zu vermeidende Gründe für Konflikte liegen im Vorbereitungsgrad der Teilnehmer/innen selbst. Da stellt sich im Verlauf des Workshops heraus, dass der Ankündigungstext mit den Lehrzielen der Veranstaltung (also Erwartungen des Curriculums an diesen Workshop und Ziele der Moderation) nicht gelesen wurde, dass sogar das Programm allenfalls überflogen wurde und den betreffenden Teilnehmer/innen trotz Übersendung vorab auch während des Workshops nicht vorliegt (Erklärung: „Ich muss den Workshop für das Zertifikat ja sowieso machen“). Dadurch fehlt es begreiflicherweise an Orientierung (Wo befinden wir uns gerade? Mit welchem Ziel diskutieren wir das jetzt?), fehlt es an der Kenntnis wichtiger Strukturierungen (Abschnittsgliederungen im Programm), sodass im Abschlussfragebogen „mangelnde oder unklare Struktur des Programms“ angegeben wird. So kommt es leicht zum Irrtum über Ziele, Profil und geplanten Ablauf der bevorstehenden Veranstaltung. Bei entsprechender Offenheit („na gut, mal sehen, was auf mich zukommt“) kann das konstruktiv verarbeitet werden. Verbunden mit mangelnder Bereitschaft jedoch, sich auf Änderungen einzulassen, führt die Situation zu Konflikten.

Auch wird sehr unterschiedlich viel von den zur Lektüre übersandten Vorlagen gelesen. Während diese Vorlagen gerade bestehende Heterogenität der Voraussetzungen reduzieren und Zeit sparen sollten, wird durch die Vorbereitungsdifferenzen die Heterogenität noch erhöht. Während die einen erwarten, dass die Inhalte alle im Plenum noch einmal vorgetragen werden, beginnen sich die anderen zu langweilen und werden mit Recht ärgerlich. Das sind aus der „normalen“ Lehre mit Studierenden wohl bekannte Probleme; aber gerade deshalb überraschen sie im Kreis von selbst Lehrenden.

Konflikte, die durch ungeklärte bzw. differente Rollenerwartungen, abweichende Selbstverständnisse von Teilnehmenden und Moderator/innen ausgelöst werden:

Wenn sich die Seminargruppe (einschließlich Moderation) auch auf gemeinsame Ziele verständigt haben sollte, können Konflikte doch über die Art des Seminarverlaufs entstehen (zu den Lernbedürfnissen s.o.). 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.

Wieder: „Tricks und Tipps“ oder Probleme des „Quereinstiegs“: Selbst wenn (als Teilproblem) in der Erwartungsabfrage zu Beginn zumindest die Heterogenität der Voraussetzungen und Wünsche erkennbar wird und da-

raus im Auftaktgespräch die Notwendigkeit zu Kompromissen, ja u.U. sogar Änderungen des Programms abgeleitet worden ist, sind keinesfalls alle Teilnehmer/innen bereit, Rücksicht auf diese, von eigenen Vorstellungen abweichenden Lernbedürfnisse oder Vorkenntnisse bzw. Lernwünsche anderer zu nehmen. Was eigentlich selbstverständlich sein müsste, wird von bestimmten Teilnehmer/innen nicht unbedingt akzeptiert. Dann sind erste Ziel- und Verlaufskonflikte schon erkennbar. Ein Beispiel mag das verdeutlichen: In einem hochschuldidaktischen Curriculum wird als 8. Workshop eine Veranstaltung angeboten, die in ihrer Planung von der Kenntnis eines Großteils des vorangegangenen Curriculums bei den Teilnehmer/innen ausgehen kann. Entsprechend ist das Seminarprogramm entworfen. In der Vorstellungsrunde stellt sich heraus, dass für 9 von 14 Teilnehmer/innen dieses der erste besuchte hochschuldidaktische Workshop überhaupt ist und bei einem großen Teil kaum Lehrerfahrungen vorliegen. Der Moderator bittet die anderen Beteiligten also um Verständnis, dass diese Lage ein Eingehen auf einige grundlegende Aspekte der Hochschuldidaktik nötig mache und damit eine entsprechende Änderung des Programms bedeute. Von einem Teil erfahrenerer, aber vor allem der unerfahrenen Teilnehmer/innen kommen daraufhin regelrechte Proteste; sie verlangen die strikte Beschränkung auf das angekündigte Programm und reagieren z.T. provokant und aggressiv auf darüber hinausgehende Beiträge und die Behandlung entsprechender Fragen. Es stellt sich heraus, dass ein Teil dieser 9 ausschließlich diesen einen Workshop besuchen wollte, um möglichst kompakt „Tricks und Tipps“ abzuholen und auch nicht vorhatte, andere Teile des Hochschuldidaktik-Programms zu besuchen. Entsprechend negativ fällt bei dieser Gruppe die Abschlussevaluation des Workshops aus, während ein anderer Teil höchst zufrieden reagiert und irritiert die aggressive Stimmung bedauert. Natürlich werfen solche Ereignisse wieder die Frage auf, ob jeglicher Quereinstieg in das Curriculum weiter möglich sein soll oder doch (zumindest milde) Mindestbedingungen für den Besuch fortgeschrittener Seminare des Curriculums gesetzt werden müssten. Solche Verläufe verweisen außerdem darauf, dass Aggressivität auch durch den mittlerweile außerordentlichen Zeitdruck, erzeugt durch kurze Laufzeit des Dienstvertrages, durch zu umfangreiche und sogar weiter wachsende Aufgaben, Termindruck und das bei manchen überbordende Gefühl völliger Überforderung erzeugt wird. Alles, was nicht auf knappste Weise erreichbar ist, wird aus dieser Gruppe heraus als Zeitfresser, sogar als Zeitverschwendung angesehen. So werden dann auch ein tieferes Verständnis fördernde, weiter einordnende Beiträge im Seminargespräch, die sich nicht auf die reine Handlungsanweisung beschränken, von diesen Teilnehmer/innen mit Ungeduld quittiert.

Konflikte, verursacht durch einen hohen Anspruch, der nicht gewünscht wird: Ein weiteres Konfliktpotential kommt mit den Inhalten hinzu: Einen Workshop allein über Lehr-/Lernmethoden zu veranstalten (möglichst auch noch als „Tricks und Tipps“ missverstanden), ist nicht nur konfliktarm, er kann sogar mit viel Zustimmung rechnen. Je mehr es aber um hochschul- oder gesellschaftspolitische Implikationen geht, um wissen-

schaftstheoretische Folgen o.ä., nimmt das Interesse bei einigen Beteiligten stark ab. Es geht z.T. um Ansprüche der Seminarleitung an ein breiteres, vernetztes Verständnis von Alltagsvorgängen im Studium, die bei den einen nicht unbedingt auf Wertschätzung stoßen und von den anderen sehr geschätzt werden.

Konflikte, umgekehrt verursacht durch einen zu niedrigen Anspruch des Workshops, der als „läppisch“ empfunden wird: Dies kann eintreten, wenn das Weiterbildungsangebot auf der Ebene der methodischen „Tricks und Tipps“ verharrt, ohne zu den wirklichen Ursachen z.B. für studentische Motivationslosigkeit, Unverbindlichkeit/Unzuverlässigkeit, Ruf nach fertigen Lösungen usw. vorzudringen und dazu gehörige Dimensionen der Lehrkompetenz zu thematisieren. Daraus kann ein aus eigener Sicht von Teilnehmer/innen unergiebigem Verlauf der Veranstaltung resultieren (d.h. eigene Nutzenerwartungen werden enttäuscht).

Unterschiedliche Lernstile und Lerngewohnheiten: Andere Spannungen entstehen durch unterschiedliche Lernstile und Lerngewohnheiten. Naheliegenderweise versuchen die Seminarbeteiligten einen Verlauf zu beeinflussen, der ihren momentan und subjektiv empfundenen Lernbedürfnissen möglichst nahe kommt. Da stoßen sich leicht Vorstellungen im Raum. Das gilt z.B. auch für die Ausführlichkeit des Nachfragens: Manche haben neue Inhalte im Handumdrehen erfasst (oder glauben sie erfasst zu haben), andere erschließen sich den Gegenstand durch mehrere Nachfragen. Hier gibt es Differenzen in der Art, sich ein Thema zu erschließen. Während die einen die Inhalte kurz und linear erfassen (und später verarbeiten), beginnen die anderen schon mit Assoziationsketten zu den Inhalten. Die Gedanken „mäandern“ um den roten Faden. Sie brauchen beim Lesen länger, haben aber mit dem Verarbeiten längst begonnen. Das Vorgehen kann gekennzeichnet werden als „Mäandern vs. lineares Durcharbeiten“. Da die einen mit dem Thema bereits „fertig“ sind, empfinden sie subjektiv den sich entwickelnden Frage/Antwort-Wechsel als „unnötig“ und „ausufernd“. Dass es sich um unterschiedliche Lernstile handelt, denen zum besseren Lernen des Anderen durchaus nachgekommen werden sollte (als Teil von Gruppensolidarität) bleibt meist auf der Strecke. Das Unbehagen wird oft auch nicht ausgesprochen (dann könnte es geklärt werden) sondern findet sich erst auf dem Abschlussbogen. Für die einen also verhasst: Das Ausufern der Beratungen. Für die anderen: Notwendiger Bestandteil eines vernetzten Lernens.

Wenn die Moderation solche unausgesprochenen Bedürfnisse aus Erfahrung (und z.T. persönlicher Kenntnis der Teilnehmer/innen) berücksichtigt, macht sie sich selbst zur Zielscheibe von Konflikten, weil andere meinen, hier würde deren ganz persönliches Steckenpferd geritten.

Wie weit sollte denn nun auf die Bedürfnisse eingegangen werden, wie viel Raum sollte für Fragen gegeben werden? Da gehen die Meinungen weit auseinander. Auch hier gilt wieder, dass nur bei einer mündlichen Feedback-Runde die Seminarbeteiligten erfahren, welche kontroversen Wahrnehmungen im Raum standen, nicht aber bei den üblichen Abschlussfragebögen. Deren Ergebnisse werden nur der Organisationsseite und der Moderation bekannt.

Wenn nicht nur Abläufe bewertet, sondern in der Abschlussbefragung auch Vorschläge zu einer „künftig besseren“ Gestaltung gemacht werden, brechen die Gegensätze vollends auf. Die Vorschläge zeigen u.U. völlig gegensätzliche Erwartungen, sind nicht selten unvereinbar miteinander. Hier zeigen sich ebenfalls Konflikte. Dabei lassen sich oft durchgängige Konfliktmuster erkennen. Anlass, Verlauf und Ergebnis sind jeweils typisch. Dieser Heterogenität der Erwartungen und eigenen Verhaltensweisen nachzugehen, lohnt sich auf dem Weg zur Entwicklung von Lösungen.

4. Weitere Konfliktauslöser: Ziele und Tiefenwirkung von Weiterbildungen

4.1 Änderung des Selbstkonzepts durch Weiterbildung?

Eine zweite, erheblich komplexere Dimension kommt hinzu: Es gibt Weiterbildungen, deren Inhalte für die Beteiligten interessant sind und für berufliche Anforderungen besser ausstatten. Sie berühren die Teilnehmenden aber in ihrer Persönlichkeit u.U. relativ wenig. Und es gibt Aus- und Weiterbildungen, die bisherige grundsätzliche Sichtweisen, eigenes Selbstverständnis, Einstellungen und Haltungen in einem bestimmten Anforderungsfeld (subjektive Theorien, Selbstkonzepte) nicht nur berühren, sondern u.U. in Frage stellen und eine Neuorientierung herausfordern. Während bisher situative Anforderungen und ihre Lösung stimmig zu sein schienen (deren alltägliche Diagnose und eigene Reaktion, d.h. Handlungsweise), kommen nun Erkenntnisse hinzu, die diese Stimmigkeit nicht mehr situationsangemessen, erfolgversprechend usw. erscheinen lassen und letztlich zu einer Identitätsänderung (z.B. des Selbstkonzepts als Lehrperson) führen.

Bei solchen Perspektiven fallen die Reaktionen je nach Persönlichkeit unterschiedlich aus. Zum Teil wird der Wert des Gewinns neuer Stimmigkeit gesehen, der mit neuen Einsichten verbunden ist, z.T. aber auch die Mühe, die sich ankündigt, um gewohnte Handlungsmuster zu ändern und diesen Einsichten entsprechend zu handeln. Die Reaktionen können bis zur Blockade reichen. („Studierendenzentrierung der Lernveranstaltung? Nein, das lehne ich ab! Ich will daran festhalten, dozentenzentriert „meine“ Veranstaltung zentral zu steuern!“ (O-Ton einer Teilnehmerin, die große Teile eines Hochschuldidaktik-Programms schon absolviert hatte und mit Motivations- sowie kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien durchaus vertraut war). Natürlich gibt es aus dem anderen Lager dann auch Erfolgsmeldungen: „Ich habe sehr von den Seminaren und von der Auseinandersetzung mit Deinen Sichtweisen profitiert, ganz praktisch, aber auch hinsichtlich allgemeinerer Überlegungen zu der Frage, was wir da an den Hochschulen eigentlich machen und machen wollen.“

Schon im Verlauf solcher Weiterbildungen können also durch die eingesetzten didaktischen Mittel Konflikte ausgelöst werden (z.B. die Verwicklung in Widersprüche).

4.2 Nachhaltigkeit der Weiterbildung?

Angesichts dieser Gemengelage unterschiedlicher Öffnung für Neues ist es nicht verwunderlich, wenn bei der Durchführung von Weiterbildungen am Ende nicht sel-

ten sehr unterschiedliche, ja widersprüchliche Bewertungen zustande kommen. Das signalisiert eine erhebliche Heterogenität der Beteiligten in Lernbedürfnissen, Erwartungen an das Seminar, didaktischen und methodischen Überzeugungen, die sich weder zu Beginn bei einer Erwartungsabfrage zeigen, weil solche Konstellationen für die Teilnehmer/innen nicht vorhersehbar sind, noch am Ende in der Evaluation, weil die Befragungsinstrumente relativ formal den Verlauf und oft einseitig die Leistungen der Moderation abfragen. Auf solche Grundüberzeugungen der Teilnehmer/innen gehen sie nicht ein. Entsprechend bleibt die Heterogenität (zunächst) verborgen und führt allenfalls am Schluss zu „Unzufriedenheit“.

Weiterbildungen, die sich weitgehend auf eine Erweiterung des didaktischen Methodenrepertoires beschränken, verlaufen überwiegend problemlos; der Nutzen scheint auf der Hand zu liegen – Zustimmung ist ihnen daher gewiss. Sie bleiben aber instrumentell und oberflächlich. Wie wir aus entsprechenden Forschungen wissen:¹ ***Wenn Weiterbildungen die Ebene der eigenen Einstellungen und Haltungen nicht erreichen und die Beteiligten nicht mit ihren eigenen Widersprüchen oder den Widersprüchen zwischen dem gegenwärtigen Stand der Lehr-/Lernforschung und ihren Einstellungen und Handlungsmustern konfrontieren, bleiben sie weitgehend folgenlos. Erreichen sie diese Ebene jedoch, sind sie konfliktträchtig. Sie lösen mindestens innere Konflikte bei den Betroffenen aus. Das ist insoweit auch als Teil des Weiterbildungskonzepts so gewollt. Solche inneren Konflikte werden dann aber auch nicht selten nach außen gekehrt und gegen den „Verursacher“ gerichtet.***

Das Befragungsbild am Ende zeigt oft bipolar eine Gruppe mit großer Zustimmung neben einer mit großer Ablehnung – die Art der Moderation bzw. die Anlage des Workshops „polarisieren“ anscheinend, indem sie bei den Teilnehmer/innen grundlegendere Reaktionen hervorruft.

Die Wirkung kann z.B. dadurch hervorgerufen werden, dass die Teilnehmer/innen

- a) alltagstheoretisch selbst schon Überzeugungen entwickelt hatten, zu denen ihnen bisher eine wissenschaftliche Fundierung fehlte, die sie jetzt erlernt haben. Sie fühlen sich bestätigt und sind zufrieden;
- b) selbst schon Überzeugungen entwickelt hatten, zu denen ihnen bisher methodische Umsetzungsmöglichkeiten fehlten, die sie aber jetzt erlernt haben;
- c) offen in den Workshop hineingegangen sind und Vieles erfahren haben, das ihnen Lehr-/Lernvorgänge transparenter, plausibler usw. erscheinen lässt;
- d) Zusammenhänge kennen gelernt haben, die ihren bisherigen Erklärungs- und Handlungsmustern eklatant widersprechen und denen sie zunächst mit Abwehr begegnen;
- e) viele weitere Reaktionsvarianten sind (je nach Persönlichkeitseigenschaften) denkbar.

¹ Hochschuldidaktik will verändern. Es liegt nahe, dass sich Hochschuldidaktiker/innen immer wieder fragen, mit welchem nachhaltigen Erfolg sie Aus- und Weiterbildung betreiben. Daher sind entsprechende Forschungen immer wieder gefordert worden – und selten geblieben; vgl. Gibbs/Coffey 2002, S. 50ff.

Es gibt bisher nur wenige empirische Studien zur nachhaltigen Wirksamkeit hochschuldidaktischer Programme.² Und doch müssen sich die Organisator/innen solcher Programme fragen, welche Wirksamkeit der betriebene Aufwand erzielt und ob die Auswahl der Themen, Konzepte und vor allem der Moderation mit ihren jeweiligen Charakteristika geeignet ist, dauerhafte Wirkungen zu erzielen. Beliebtheits- bzw. Zufriedenheitsabfragen, wie sie bisher bevorzugt werden und überwiegend programmsteuernd sind, erweisen sich für die Erfassung solchen Erfolges als ungeeignet. Zufriedenheit kann nur sehr eingeschränkt als Indikator für irgendwelche Erfolge gesetzt werden. Dagegen führen Ärger über einen Standpunkt des Moderators oder anderer Mitbeteiligter, Provokationen, Reibungsflächen zu wesentlich intensiverer Beschäftigung mit dem Thema als allseitige Harmonie und Bestätigung eigener Standpunkte. Ein solcher Ärger ist natürlich nur bei einer gemischten Rolleninterpretation für die Moderation zu erwarten, die über die neutrale Moderation von Teilnehmeraktivitäten hinausgeht (vgl. Teil II). Andernfalls ergeben sich kaum Reibungsflächen. Mit diesem Ansatz übereinstimmend hat auch ein Preisträger für exzellente Lehre der Harvard-University, Teofilo Ruiz, die Grundidee seiner Lehre beschrieben: „What I seek to do in the classroom is to question what the students think they know and how they have come to hold their values. Learning is essentially a process of unlearning, of shedding what Plato calls images.“³

Ken Bain, zur Zeit führend in den USA in der Debatte um die Qualität guter Lehre, liefert in seinem Buch „What the Best College Teachers Do“ (Bain 2004)⁴, ein weiteres Beispiel, auf welchem hohen Niveau inzwischen die Reflexionen über Lehre angekommen sind. Ergebnisse seiner 15jährigen Studie finden sich auf den Seiten mit Teaching Tips z.B. der Park University auf dem Weg in den Alltag:

„The best college teachers in Bain's 15 year study all shared three common conditions:

- they created a learning environment in which students existing paradigms did not work (i.e. creating an expectation failure or intellectual challenge).
- they created a learning environment in which students cared that their existing model didn't work, and required them to engage in metacognition.
- they created a learning environment that provide students with emotional support as they confront the challenges to deeply held beliefs.“

Die Beispiele zeigen, dass Harmonie auch in der Weiterbildung kein Wert an sich ist; es geht eher darum, die rechte Balance zwischen Harmonie und Konflikt zu finden, weil sich Dauerkonflikte gruppenspezifisch nachteilig auswirken.

IV. Erste Zwischenbilanz

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*.

Zu 1. in der Person selbst liegende Konflikte, die sich nicht an Teilen des Seminars entzünden. Workshopteilnehmer/innen dieser Art in den Workshop zu integrieren, fällt sehr schwer, weil die Konfliktursachen nicht im Workshop selbst liegen. Sie sind in einem Workshop kaum zu lösen; es sei denn, ein Schlüsselerlebnis käme zustande. Das ist aber nicht planbar und wäre also Zufall. Allerdings schwankt die Intensität, mit der innere Konflikte überhaupt in das Seminar eingebracht werden. Manchmal werden sie nicht sichtbar.

Zu 2. in der Interaktion mit den Moderator/innen: Konflikte dieser Art entzünden sich an (manchmal irrtümlichen) Erwartungen an den Aufbau und Verlauf des Seminars, am Umfang von Kommentaren, der Tiefe von Erläuterungen usw. Manchmal scheinen auch Autoritätskonflikte durch und erinnern an typische gruppenspezifische Konstellationen und Verläufe. Derartige Verläufe sind jedenfalls fast immer von einer Selbstüberprüfung der Moderation begleitet. Manchmal sind Verständigungen möglich.

Zu 3. in der Interaktion mit anderen Teilnehmer/innen: Aus der Perspektive der für die Weiterbildung Verantwortlichen sind konflikthafte Auseinandersetzungen zwischen den Teilnehmer/innen geradezu erwünscht. Erst wenn sich das Geschehen von der Moderation weg zwischen die Beteiligten verlagert, hat sich der Workshop in eine Lerngemeinschaft verwandelt. Die Beteiligten beginnen voneinander zu lernen.

Zu 4. in den Inhalten: Konflikte dieser Art, in denen Teilnehmer/innen sich kontrovers mit Inhalten der Weiterbildung auseinandersetzen, sind ambivalent; sie können den Lernprozess durch Teilblockaden behindern (strikte Opposition) oder als Reibungsfläche intensivieren.

Zu 5. in den Rahmenbedingungen liegende Konflikte: Der Begriff umfasst in diesem Zusammenhang alles, was vorfindlich und nicht durch die Akteure selbst veränderbar ist. Das kann den Gegensatz zwischen Neigung zur Forschung und Zwang zur Lehre ebenso bedeuten wie umgekehrt – Neigung zur Lehre und karriereträchtiger Zwang zur Forschung. Gemeint sein können Zwänge aus der eigenen Vertragssituation ebenso wie Konflikte zwischen festgeschriebenen Studiengängen und eigenen didaktischen Einsichten usw.

² In der ersten größeren internationalen Studie von Gibbs und Coffey wurden die deutschen Programme nicht berücksichtigt, weil die Interventionsdauer deutscher Programme mit 200-240 Stunden bzw. 9 Workshops zu kurz/gering war.

³ Ruiz, Teofilo online: Inspiring Teaching: Carnegie Professors of the Year Speak; zit. n. Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, Faculty Enrichment, Scholarship of Teaching and Learning, <http://www.evergreen.edu/washcenter/project.asp?pid=69>, Aufruf 19.05.2010

⁴ Das Buch hat den „Virginia and Warren Stone Preis“ gewonnen, „awarded annually by Harvard University Press for an outstanding book on education and society“.

V. Erklärungsansätze aus Theorien

Einschlägige Aspekte der Konflikttheorien

Konflikte reichen von der Mikro-Ebene der intrapersonalen („inneren“) Konflikte über mehrere Ebenen bis zur Makro-Ebene von Kriegen zwischen Staaten. Daher beschäftigen sich zahlreiche, auf diese verschiedenen Ebenen focussierten Disziplinen mit Konflikten. Auf der Mikro-Ebene sind das eher die Psychologie und Pädagogik sowie die Gruppendynamik (mit Teilen in der Soziologie) sowie die Spieltheorie, auf der Makro-Ebene die Geschichte, die Konfliktsoziologie (oft interdisziplinär geöffnet als Friedens- und Konfliktforschung), Politikwissenschaft und Volkswirtschaft.

Hier herein spielen als exemplarische soziologische Konflikttheorien unterhalb der Makroebene diejenigen von Simmel (Der Streit), Dahrendorf (Ausübung von Macht und Herrschaft), Bourdieu (erweiterte Felder des Interessenkonflikts durch Gruppen und Fraktionskämpfe um soziale, kulturelle und symbolische Kapitalformen), Honneth/Fraser (soziale Konflikte als Reaktionen auf die Verweigerung von Anerkennung in den drei Dimensionen der Gewaltanwendung (Angriff auf körperliche Integrität), der Entrechtung (Negierung der sozialen Integrität) und der Entwürdigung (Missachtung der Selbstschätzung)). Auf der Mikroebene sind Teile der psychologischen Kommunikationstheorien einschlägig, besonders von Watzlawik und Schultz von Thun.

In diesem Abschnitt wird nach einem Überblick nur auf Bereiche der Konflikttheorien eingegangen, die auf dieses Feld anwendbar sind. Diese Weiterbildungskonflikte mit Hilfe von Konflikttheorien zu erklären, gelingt jedoch nur teilweise, weil die Kooperationsphasen in solchen meist 2-tägigen Blockveranstaltungen nur kurz sind; die Konflikttheorien gehen häufig von längeren Kontakten aus. Trotzdem sind in eingeschränktem Umfang solche Erklärungsmuster nützlich, um die voran stehend dargestellten Konflikte strukturieren, typisieren und (evtl. auch in Kombination mit anderen Ansätzen) erklären zu können. Wenn die Überblicksdarstellung auch vorübergehend von den plastischen Beispielen im 1. Abschnitt wegzuführen scheint, sind in den Schematisierungen doch die Konfliktmuster schnell wiederzuerkennen.

Konflikte werden in der Literatur unterschiedlich gefasst. Zu der eingangs formulierten Definition kommen zwei Klassiker hinzu: „Der Begriff des Konfliktes soll zunächst jede Beziehung von Elementen bezeichnen, die sich durch objektive (latente) oder subjektive (manifeste) Gegensätzlichkeiten kennzeichnen läßt.“ (Dahrendorf 1963, S. 201). „Konflikte sollen nicht als etwas Unmoralisches, zu Beseitigendes, sondern als eine potentielle Chance zur menschlichen Bereicherung, Änderung und konstruktiven Wandlung verstanden werden. Konflikte sollen nicht beseitigt oder erdrosselt, sondern in einer Weise ausgetragen werden, daß Gewaltanwendung oder die unkontrollierte Explosion aufgrund aufgestauten Konfliktstoffs vermieden wird“ (Kaiser 1970). Einige Theorieansätze schreiben Konflikten nicht destruktive, sondern gänzlich produktive Funktionen zu und betrachten sie als Auslöser bzw. Förderer sozialen Wandels. Im

Gegensatz zu den beiden erstgenannten Positionen, wo der Konflikt als Resultat des Wandels angesehen wird, ist hier der Wandel eine Funktion des Konflikts. In diesem Sinne weist etwa Dahrendorf sozialen Konflikten fast uneingeschränkt eine positive Rolle zu. Für ihn ist geregelter Konflikt gleichbedeutend mit Freiheit. Für Marx und Engels waren soziale Konflikte (im Sinne von Klassenkämpfen) gar das zentrale vorwärtstreibende Element in der Geschichte (Bonacker/Imbusch 1996, S. 71f.).

In der Konflikttheorie gibt es unterschiedliche Untergliederungen von Konflikten; z.B. werden folgende Konfliktarten unterschieden:⁵

- Verteilungskonflikt (empfundene Gegensätze in Bezug auf die Nutzung/Realisierung von Ressourcen),
- Zielkonflikt (empfundene Gegensätze in Bezug auf Absichten bzw. Interessen),
- Beziehungskonflikt (empfundene Gegensätze in Bezug auf Verhaltensdispositionen),
- Rollenkonflikt (widersprüchlich empfundene Rollen, z.B. Gewerkschaft und Arbeitgeberverband),
- Machtkonflikt (ungleich empfundene Machtverteilung, z.B. Bürger und Behörde),
- Informationskonflikt (unterschiedliche Information, z.B. falsch, ungenügend, falsch verstanden),
- Wertekonflikt (unterschiedliche Anschauungen zu moralischen, religiösen, kulturellen oder ideologischen Überzeugungen bzw. Grundsätzen, z.B. fairer Handel),
- Strategiekonflikt (unterschiedliche Auffassung zur Erreichung eines Ziels),
- Identitätskonflikt (empfundene Bedrohungen des eigenen Selbstbildes oder dessen, was jemanden als Person ausmacht).

Maringer/Steinweg (1997, S. 5ff.) kommen zu einer anderen Akzentuierung nach Konfliktgegenständen:

- Interessenkonflikt,
- Bedürfniskonflikt (immaterielle Wünsche, wie z.B. das Bedürfnis nach Ruhe, nach Gemeinsamkeit oder nach Gesprächsmöglichkeiten),
- Wertkonflikt (kollektive Normen, Maßstäbe sowie Bewertungen konkurrierender gesellschaftlicher Aufgaben und Ziele),
- Identitätskonflikt (z.B. die Einsicht in das Mißverhältnis von vertretenen und praktizierten Werten oder das „Zerrissensein“ zwischen den Wertmaßstäben und Normen unterschiedlicher, für die betreffende Person gleich attraktiver Kollektive),
- Ideologischer, weltanschaulicher, Glaubenskonflikt (u.U. spezielle Form von Identitätskonflikt),
- Wertschätzungs- und Bewertungskonflikt (Personen, Teams oder Gruppen wird eine bestimmte fachliche und/oder soziale Kompetenz abgesprochen; oder erbrachte Leistungen werden nicht wertgeschätzt. Verschärfte Form: Diskreditierung der Leistung und/oder Kompetenz von Mitarbeiter/innen).

Konflikte können innerhalb einer Person bestehen als Zielkonflikt, Gewissenskonflikt usw. (intrapersonaler Konflikt) oder als interpersonaler (sozialer) Konflikt zwi-

⁵ <http://de.wikipedia.org/wiki/Konflikt>

schen zwei Personen, Gruppen (Intergruppenkonflikt), Organisationen (z.B. Hochschulen und Unternehmen) oder Staaten. Unterschieden wird weiter zwischen Beteiligten (Akteuren, Konfliktparteien) und Betroffenen (die die Folgen auszuhalten haben, z.B. weitere Seminarmitglieder) (Crisand/Reinhard 1995, S. 14; Hagedorn 1994, S. 6; Wasmuth 1996, S. 180). Ein Konflikt besteht fast immer aus mehreren miteinander zusammenhängenden Aspekten.

Konflikte sind von Missverständnissen zu unterscheiden. Bei letzteren liegen keine echten, sondern nur vermeintliche Interessengegensätze oder -konkurrenzen vor. Der Irrtum lässt sich aufklären, hinterlässt aber u.U. noch eine Weile anhaltende Irritation. Konfliktmanagement schließlich bezeichnet die Vermeidung von Konflikten (Konfliktprophylaxe) und – wenn schon eingetreten – die Suche nach Konfliktlösungen.

VI. Zweite Zwischenbilanz

1. Bezug der Alltagsbeispiele auf Konfliktarten

Im Bereich der innerbetrieblichen Weiterbildung an Hochschulen können Konflikte in erster Linie als intrapersonelle, innere Konflikte auftreten (als Konfrontation mit konträren eigenen Einsichten bzw. konträren eigenen Wertigkeiten, die überwunden werden müssen) sowie als interpersonelle Konflikte zwischen Personen, die manchmal nur stellvertretend für die inneren Konflikte der Teilnehmer/innen an Weiterbildungen stehen. Seltener wird die das Weiterbildungsprogramm tragende Organisation zum Konfliktgegner (z.B. weil sie woanders besuchte Seminare nicht anerkennen will, weil sie für nur teilweise besuchte Seminare die Teilnahmebescheinigung verweigert, weil sie sich weigert, das Curriculum zu verändern oder aufzustoßen usw.).

Relevante Gegenstände der Betrachtung bilden die Konfliktstruktur, den Konflikt begleitende Gefühle (z.B. Neid, Vorstellung, im Recht zu sein, Wut über (vermeintliche) Ungerechtigkeit, einen Verlust, eine Niederlage, über die Unfairness eines anderen usw.) und das Konfliktverhalten (z.B. aggressives Verhalten, üble Nachrede, Benachteiligung durch „Schachzüge“ oder Versuch konstruktiver Konfliktanalyse bis hin zu einer rationalen Einigung).

Ein gedanklicher Bezug der voranstehenden Alltagsbeispiele auf die Konfliktarten zeigt, dass in der innerbetrieblichen Weiterbildung (insbesondere des wissenschaftlichen Personals) fast alle Arten vertreten sind (8 von 9). Nur Verteilungskonflikte (empfundene Gegensätze in Bezug auf die Nutzung/Realisierung von Ressourcen) treten nicht unmittelbar in den Veranstaltungen auf. Aber

- Zielkonflikte (empfundene Gegensätze in Bezug auf Absichten bzw. Interessen),
- Beziehungskonflikte (empfundene Gegensätze in Bezug auf Verhaltensdispositionen),
- Rollenkonflikte (widersprüchlich empfundene Rollen),
- Machtkonflikte (ungleich empfundene Machtverteilung in typischen gruppenspezifischen Konstellationen),
- Informationskonflikte (unterschiedliche Information, z.B. falsch, ungenügend, falsch verstanden),

- Wertekonflikte (unterschiedliche Anschauungen zu moralischen, religiösen, kulturellen oder ideologischen Überzeugungen bzw. Grundsätzen),
- Strategiekonflikte (unterschiedliche Auffassung zur Erreichung eines Ziels) und
- Identitätskonflikte (als Lehrperson) sind alle anzutreffen.

Dieser Bezug zeigt einerseits die Vielfalt und Intensität der inneren und äußeren Auseinandersetzungen, die von derartigen Weiterbildungen ausgelöst werden. Er zeigt andererseits erneut, dass Konflikte zum Alltag gehören und **eine bestimmte Form des Lernens** darstellen. Wie zu sehen war, verlaufen sie oft verdeckt, werden nur ansatzweise ausgetragen oder (oft aus Zeitgründen) abgebrochen. Da viele Beteiligte einem *Harmoniemodell des Umgangs miteinander* anhängen, werden Konflikte nicht als eine andere, willkommene *Variante des Lernens* empfunden, sondern nach wie vor sogar als *Störung des Lernens*. Es lohnt weiter darüber nachzudenken, wie diese Lernprozesse besser offenbart, in den Seminarverlauf integriert, aber dadurch auch abgekürzt werden können, um die ursprünglichen Ziele zeitlich nicht zu gefährden. Der Seminardialog wird explizit metakognitive Phasen erleben, in denen über die Sinnhaftigkeit der Art des Vorgehens usw. gesprochen, eigenes Unbehagen (auch von Seiten der Moderation!) vorgebracht wird und nicht unmittelbar transparente didaktische Entscheidungen erklärt werden können. Wie wichtig das für den weiteren Verlauf ist, wird bei der Beschäftigung mit Kommunikationstheorien und deren Umgang mit Störungen – i.d.R. Konflikten – deutlich (vgl. Ruth Cohn: „Störungen haben Vorrang!“).

2. Konfliktauslöser und -ursachen

Zwar bezeichnen die Konfliktarten mit ihrem Gegenstand auch schon ihre Ursachen. Aber oft sind es viel weniger bedeutende, alltägliche Anlässe, an denen sich Konflikte entzünden. Gelegenheiten und Anlässe dafür sind zahlreich. Sie lassen sich vier Gruppen zuordnen. Stichworte sollen hier genügen, weil viele Kontexte auch aus eigener Erfahrung oder zumindest Beobachtung aus der Nähe bekannt sind:

1. Konflikthafte, gegensätzliche oder „unglückliche“ Konstellation von Umständen: mangelnde Zeit, Stress-Situationen, falsche Informationen, momentane Überforderung (z.B. selbst verursachtes Chaos), Termindruck, Missverständnis, (unberechtigte) Übertragung aus einer anderen Situation (scheinbares déjà vu Erlebnis), mangelnde Flexibilität wegen eines anderen, parallelen Konflikts, (vermeintliche) Beleidigung, Beschuldigung, (vermeintliche) Unfairness, Ungerechtigkeit und (vermeintliche) Benachteiligung.

2. Unterschiedliche Sichtweisen: Uneinigkeit, verschiedene Meinungen, mangelnde Informationen, Entscheidungskonflikte zwischen Alternativen.

3. Unterschiedliche Sachinteressen: verschiedene Interessenlagen, unterschiedliche Ansprüche, Zielkonflikte (z.B. Beibehaltung oder Neuausrichtung der Arbeit bzw. der Organisationsziele), Zielkonsens – aber Wege dorthin/Maßnahmen umstritten und Entscheidungskonflikte zwischen Alternativen.

4. Verfolgung persönlicher Interessen als persönliche Vorteile/Vermeidung von Nachteilen: Egoismus, Veränderung der Arbeitsbedingungen (der Aufgabenart; des Aufgabenvolumens; Zuständigkeitserweiterung), Verbesserung des Einkommens, Verfolgung der eigenen Karriere/des eigenen Aufstiegs, Verbesserung der kollektionalen Konstellation, Kooperationsabwehr bzw. Unterstellungsabwehr.

Diese lange Liste von oberflächlichen, alltäglichen Anlässen und tieferen Ursachen zeigt erneut, dass Konflikte im Umgang miteinander zum Alltagsleben dazu gehören und nahezu unvermeidbar sind. Da sie aber Kraft kosten, nicht Selbstzweck sind und uns von eigentlich verfolgten Zielen in der Sache abhalten, ist es umso wichtiger zu lernen, wie damit umgegangen werden kann: Deeskalierend und lösungsorientiert.

3. Erklärungsmöglichkeiten aufgrund von Motivationstheorien

In den Konflikttheorien wird unter den Konfliktursachen kontinuierlich nach Motiven gefragt. Daher soll hier nur auf einen anderen Teil der Motivationstheorien verwiesen werden, den McClelland (1987) entwickelt hat: Die Unterscheidung von drei Grundmotiven des Handelns (Antrieben), bestehend aus dem Streben nach **Beziehung** (Zugehörigkeit, Sicherheit, Geborgenheit usw.), **Macht** (Status, Einfluss usw.) und **Leistung** (Erfolg, Neugier, Kreativität, Fortschritt usw.) wird von ihm um Richtungsdimensionen erweitert: Um die Dimension „hin zu“ (Einlösen von Wünschen, Hoffnungen, Möglichkeiten) und „weg von“ (Meidung von Ängsten, Befürchtungen, Notwendigkeiten und Verlusten). Oft überwiegt das Vermeidungsverhalten, weil seit der Kindheit weniger ermutigt, als vielmehr auf die Einhaltung von (Vorsichts-)Regeln und die Vermeidung von Gefahren hin erzogen wurde.⁶ Solche Haltungen haben gegenüber (in ihren Auswirkungen nicht ganz überschaubaren) Neuerungen mindestens Abwarten, wenn nicht Abwehr zur Folge. Eine typische Erfahrung in Weiterbildungsveranstaltungen bezieht sich auf die Art, wie neue, größere Änderungsvorschläge von den Beteiligten diskutiert werden: Mit Sorgfalt und Scharfsinn werden die *mutmaßlichen Grenzen der Anwendbarkeit* ausgelotet und Möglichkeiten eventuellen Misslingens diskutiert, die vielleicht 5% der Anwendungen betreffen, während die *95% Erfolgswahrscheinlichkeit und breiten Einsatzmöglichkeiten* kaum angesprochen werden. Die Fixierung auf mögliche Nachteile erzeugt tendenziell ein ablehnendes Klima, was selbst wieder zur Quelle von Konflikten werden kann und Fortschritt nicht befördert.

4. Lerntheoretische Erklärungen für konflikthafte Wandlungsprozesse in der Weiterbildung

Da Lernen in pädagogisch-psychologischen Konzepten mit Veränderung gleichzusetzen ist, bilden sie eine Grundlage für erfolgreiche Wandlungsprozesse in der Weiterbildung. An dieser Stelle soll nicht ausführlich auf Lerntheorien eingegangen werden – sie werden bei den Leser/innen als weithin bekannt vorausgesetzt – aber hier soll auf der Basis kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorien noch einmal auf den Zusammenhang hingewiesen werden. Pädagogisches Handeln, also der Ver-

such externer Einwirkung auf Personen, und sei es auch nur durch den Aufbau eines Arrangements von Anreizen zum Lernen (geistigen oder physischen Räumen zum Lernen), das von eigenen Intentionen der Lehrperson getragen wird, zielt auf Veränderungen z.B. im Wissen, Können und Wollen ab, die bestimmten Normansprüchen genügen und dauerhaft sind (vgl. Gruber/Prenzel/Schiefele 2001, S. 125). In der kognitiven, d.h. auf die Denk-Operationen abstellenden Sichtweise gerät Lernen zum Aufbau von Wissen, das treibende Subjekt ist der lernende Mensch selbst. **Lernen kann nun als aktive Konstruktion von Wissen durch die lernende Person verstanden werden.** Dieses Verständnis geht auf zeitweise unbeachtet gebliebene theoretische Konzeptionen, z.B. von Dewey (1902) zurück und schließt an Vorstellungen von Piaget (1974, 1983), Aebli (1991) und Reusser (1995) an. Der Aufbau von Wissensstrukturen umfasst „nicht nur deklaratives Wissen über Sachverhalte („Wissen, dass“ als Fakten-, Begriffs- oder Zusammenhangswissen), Handlungswissen („Wissen, wie“ als Strategien- und Prozedurenwissen) und Meta-Wissen („Wissen über das – eigene – Wissen und Lernen“ als Planungs- und Steuerungswissen), sondern auch Sichtweisen, Überzeugungen, Wertorientierungen“ (Gruber u.a. 2001). Da Weiterbildungen – insbesondere bezogen auf die Lehrkompetenz – diese Ebene erreichen wollen, sind diese Perspektiven umso wichtiger.

Beim aktiven Aufbau von Wissensstrukturen wird „unterstellt, dass Wissen in Situationen nicht einfach aktiviert, sondern bezogen auf die jeweilige Konstellation „re-konstruiert“ wird.“ Dadurch findet immer neu ein Lernprozeß statt, in dessen Verlauf frühere Wissensbestände immer wieder aktiviert und in der Anwendungssituation verändert werden. Dieses *kumulative Lernen* ist nachhaltiges Lernen (Baumert/Bos/Watermann 1999). Sobald Lernen als aktiver Konstruktionsprozeß verstanden wird, kommt es zu potentiell konflikthafter Konstellationen: In Bildungseinrichtungen (außer bzw. schwächer in sog. Lernzentren, z.B. großer Firmen) findet in der Regel intentionale Instruktion statt. So organisierte Lernprozesse sind absichtsvoll und bewusst gesteuert. Aber der Intention der Lehrenden („Lehrziele“) stehen Lernende gegenüber, die ebenfalls Bedürfnisse und die Absicht haben, eigene Ziele zu verfolgen („Lernziele“), sodaß beide – durchaus nicht deckungsgleiche – Zieldimensionen miteinander ausgehandelt werden müssen. Die in der Literatur vielfach synonym verwendeten Begriffe („Lehr-/Lernziele“) sind nicht synonym, sondern i.d.R. verschieden. Daraus folgt, dass Konzeptionen des Lehrens grundlegend neu überdacht werden müssen.

⁶ Ein Fund, der noch weiter überprüft werden muss: „Untersuchungen belegen zudem, dass hier in Mitteleuropa etwa 70% der Bevölkerung überwiegend weg von orientiert ist und lediglich 30% hin zu. Das hängt wohl sehr stark mit der Erziehung zusammen. Wenn wir ständig hinter unseren Kindern her laufen und sie mit „pass auf“, „fall da nicht runter“, „tue dir nicht weh“, „lass das“ und ähnlich motivierenden Botschaften formatieren, werden daraus wahrscheinlich keine sehr neugierigen und zielorientierten Menschen.“

Das erklärt dann wohl auch, warum regelmäßig rd. ein Drittel der Mitarbeiter oder Kunden total positiv auf Ziele, Möglichkeiten und positive Bilder ansprechen, während die restlichen eher zaudern und zagen, Befürchtungen und Ängste haben und mehr von Notwendigkeiten und der Vermeidung von Risiken und Verlusten überzeugt werden müssen.“ <http://sglscheuermann.com/2012/07/02/motivation-folge2-was-und-wozu-taugen-motivationstheorien/>, Aufruf 26.09.14

5. Erklärungsbeiträge der Persönlichkeitstheorien

Um intentional auf Lernprozesse einwirken zu können, geht es wieder darum, Ausbruch und Verlauf von Konflikten besser zu verstehen. Sie sind in hohem Grad von Persönlichkeitsmerkmalen der Konfliktparteien abhängig, insbesondere von: unterschiedlichen Einstellungen, unterschiedlichen Erfahrungen, Vorurteilen, Neid, Mißgunst, mangelndem Gemeinsinn, mangelndem Verständnis für andere, Rechthaberei, Hilflosigkeit, Unfähigkeit, Scheitern an Aufgaben, Faulheit, mangelnder Sorgfalt, mangelnder Verlässlichkeit, mangelnder Pünktlichkeit, Überempfindlichkeit, Launenhaftigkeit, Grobheit und mangelnder Diplomatie.

Die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale lenkt die Aufmerksamkeit auf mögliche Hilfen aus den Persönlichkeitstheorien. Das wird noch verstärkt dadurch, dass Konfliktverläufe davon abhängig sind, wie Persönlichkeitsmerkmale im **persönlichen Verhalten der Konfliktparteien** akut ausgelebt werden. Solche Merkmale können sein: Ungeduld, Nicht-anerkennen von Autorität, mangelnde Solidarität, Unsachlichkeit, mangelnde Aufgabenerfüllung, Pflichtverletzung, Burnout-Syndrom, innere Kündigung/innere Emigration, Alkohol u.ä. Probleme, sexuelle Übergriffe, Mobbing, Verbreitung von Unterstellungen, Gerüchten, von übler Nachrede.

Davon ist nur ein Teil auch für Weiterbildungsveranstaltungen einschlägig.

Zu vielen der Konfliktursachen bzw. -anlässe waren im 1. Teil schon Beispiele genannt worden. Dabei sind viele nicht nur *aus eigener persönlicher Erfahrung* bekannt, anzunehmen sind ähnliche Erfahrungen *auch beim Gegenüber*. Im Sinne der Konfliktprophylaxe stellt sich die Frage: Welche der Konfliktursachen bzw. -anlässe davon können wir relativ leicht beeinflussen, welche nur schwer bzw. nur mittel- bis langfristig?

Die Wahrscheinlichkeit einer Änderung und von Umsetzungsversuchen nimmt zu, je geringer der Änderungsaufwand (z.B. Aneignung neuer didaktischer Methoden) bei möglichst hoher Konstanz aller anderen Routinen, Einstellungen, Selbstkonzepte usw. und bei subjektiv erwartetem relativ hohen Nutzen ist. Bei größeren Änderungen muss der Problem- oder gar Leidensdruck relativ hoch sein, wenn ein Anwendungsversuch folgen soll.

Im Teil II dieses Artikels kommen wir auf Möglichkeiten der Konfliktprophylaxe und -bewältigung zurück. Zunächst geht es um weitere Erklärungsmöglichkeiten.

Die Persönlichkeitstheorien der Psychologie (Persönlichkeit als die Gesamtheit der Eigenschaften eines Menschen) stellen wertvolle Erkenntnisse über psychodynamische Antriebs- und Kontrollvorgänge oder Selbstkonzepte zur Verfügung und erklären, warum sich Menschen in manchen Konstellationen in beobachtbarer Weise verhalten (z.B. Gordon Allport und Robert Heiß). Sie stellen allerdings nur bestimmte Eigenschaften in den Mittelpunkt – in der Psychologie die autoritäre Persönlichkeit oder die kreative Persönlichkeit. In einem so kurzfristigen Zusammenhang wie einem Blockseminar – aber doch erweitert durch die Wiederbegegnung in einem ganzen Veranstaltungsprogramm – geht es nicht um die Erklärung der Entwicklung zu bestimmten Persönlichkeiten, sondern um das Begreifen bestimmter Persönlichkeitsseigenschaften. In der Lerngeschichte des Menschen

werden Verhaltensweisen nach dem Prinzip der Konditionierung, nach dem Prinzip des operanten Lernens und dem Prinzip des Lernens durch Beobachtung erworben. Naheliegender Weise geht es im Zusammenhang mit Weiterbildung darum, wie bestimmte Überzeugungen und Verhaltensweisen erworben, variiert und verlernt werden. Im Sinne einer Weiterbildung, die die Ebene der Einstellungen und Haltungen erreichen und dort Veränderungen anstoßen will, sind vor allem die psychologischen Theorien der persönlichen Konstrukte relevant (George A. Kelly). Danach entwickeln die Menschen ein System persönlicher Konstrukte, um sich, ihre unmittelbare Umgebung und die Welt zu verstehen. Das System wird permanent verändert, indem sie ihre Wahrnehmungen verarbeiten, Hypothesen entwickeln und sie durch ihre Erfahrungen kontrollieren. So werden auch Selbstkonzepte, d.h. subjektive Theorien über die eigene Person ausgebildet und weiter entwickelt. Im vorliegenden Kontext besonders relevant sind dann Konzepte darüber, wie durch neue Wahrnehmungen entstehende Widersprüche (benachbart auch zu kognitiven Dissonanzen) und damit entstehende Konflikte bewältigt werden. Solche beabsichtigten, bevorstehenden oder sogar eingetretenen Änderungen können mit bestimmten Reflexionsfragen abgefragt werden (z.B. in dem Evaluationsinstrument „Koffer packen“).

6. Beiträge der Kommunikationstheorien

Kommunikationstheorien (zu nennen sind hier vor allem Karl Bühler, Carl Rogers, Alfred Adler, Ruth Cohn, Fritz Perls, Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun) analysieren u.a. komplexe, auch vieldeutige verbale und nonverbale Signale, die – fehlgedeutet – zu Verständigungsstörungen führen können. Daher erklären sie (insbesondere F. Schulz von Thun mit seinem Vier-Seiten-Modell, 1981) zwischenmenschliche, also interpersonale Konflikte aus Missverständnissen, die aus dieser Vieldeutigkeit resultieren. Zwischen Sender und Empfänger gibt es die vier Seiten einer Nachricht: a) die Sachebene, b) die Beziehungsseite, c) die Selbstoffenbarung und d) die Appellseite. Widersprüchliche Botschaften der agierenden Person (des Senders mit „vier Schnäbeln“) können wegen ihrer Uneindeutigkeit beim Empfänger der Nachricht („vier Ohren“) zu Fehldeutungen und damit zu Konflikten führen. Außerdem gestalten die Menschen ihre Kommunikationsbeziehungen je unterschiedlich – nicht nur situationsabhängig, sondern auch als Stil mit einer gewissen Stetigkeit. Schulz von Thun beschreibt sie in acht Kommunikationsstilen (Stilen der Kontakt- und Beziehungsgestaltung):

- Der bedürftig abhängige Stil
- Der helfende Stil
- Der selbst lose Stil
- Der aggressiv entwertende Stil
- Der sich beweisende Stil
- Der bestimmende kontrollierende Stil
- Der sich distanzierende Stil
- Der mitteilungsfreudig dramatisierende Stil.⁷

⁷ Zu Einzelheiten der acht Kommunikationsstile siehe: http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikationsstile_nach_Schulz_von_Thun

Zu prüfen wäre allerdings, ob damit tatsächlich alle unterscheidbaren Stile erfasst sind. Bis auf zweiten und dritten Stil haben alle anderen eine negative Konnotation. Wie Schulz von Thun erläutert, handelt es sich um die Kommunikationsform, bestimmt von einer bestimmten Erfahrung (z.T. in der Kindheit) sowie einem bestimmten Ziel bzw. Interesse. Auch hier stellen sich schnell Anknüpfungsmöglichkeiten an kommunikative Alltagserfahrungen in Workshops der Weiterbildung ein. In den zu Beginn dargestellten Beispielen sind solche Kommunikationsformen zu erleben, die verschiedenen Stile sind also auch dort anzutreffen. Z.T. haben sie ein komplementär-harmonisches, z.T. ein gegenseitig ablehnendes Verhältnis zueinander; bei letzterem sind Konflikte absehbar.

7. Beiträge der Theorien des sozialen Wandels

Weiterbildungen bilden den Kontext individueller Entwicklungsprozesse, also Lernen. Lernen bedeutet u.a. den Erwerb neuer Einsichten und den Abschied von bisher für zutreffend und verlässlich gehaltenen Lösungskonzepten und -methoden – also Veränderung. In anderer Begrifflichkeit bewegen wir uns in Wandlungsprozessen. Daher liegt es nahe, uns auf dem Weg zu vertieftem Verständnis auch mit Theorien des Wandels zu beschäftigen. Besondere Aufmerksamkeit haben im Kontext der beabsichtigten Veränderungen sozialpsychologische und betriebswirtschaftliche Theorien des Wandels erfahren, auf ihrer Anwendungsseite als Change Management zusammengefasst.

Die häufig öffentlich verwendete Begrifflichkeit ist (wegen der zahlreichen beteiligten Disziplinen) ebenfalls vielfältig. Neben dem (neutralen) Begriff des sozialen Wandels werden Begriffe verwendet wie „Entwicklung“, „Evolution“, „Fortschritt“ oder „Modernisierung“, in neuester Zeit vor allem „Innovation“, im Zusammenhang mit dem Handeln an Hochschulen vor allem „Professionalisierung“. Sie sind interpretativ mit eindeutigen, suggestiv-positiven Bewertungen verbunden⁸ (wer wendet sich schon gegen Fortschritt? Wer will unprofessionell sein? usw.).

Theorien des (meist sozialen) Wandels beobachten und erklären die Veränderungen, die Individuen, Familien, Gruppen, Gesellschaften, die Menschheit und ihre Organisationen erfahren oder selbst herbeiführen. Entsprechend vielfältig und umfangreich ist diese Theoriebildung, betrieben von fast allen Geistes- und Sozialwissenschaften.⁹ An dieser Stelle kann auf diese Vielfalt nicht eingegangen werden. Aber auch der Fokus hier: Wandel, der durch Weiterbildung und in dafür typischen Veranstaltungsformen beeinflussbar scheint, und dort besonders bei Individuen, profitiert von diesen Theorien. Die klassischen Theorien des sozialen Wandels betreffen vor allem die Makroebene ganzer Gesellschaften und bieten relativ wenig Details auf der individuellen, Familien- und Gruppenebene. Über diese Vorgänge arbeitet vor allem die soziologische und psychologische Sozialpsychologie (incl. der Gruppendynamik). Die entsprechenden Theorien beschäftigen sich immer wieder (auf den unterschiedlichen Konkretisierungsstufen) mit der Frage nach den Ursachen für Wandel. Auf gesellschaftlicher Ebene herrscht weitgehend Konsens darüber, dass soziale Ungleichheit als „Motor“ des sozialen

Wandels anzusehen ist. Über die Motivation zur Veränderung auf individueller Ebene enthält dieser Text schon zahlreiche Hinweise: Bewegung entsteht, wenn Personen sich Vorteile davon versprechen. Sich auf diese Vorteile, deren Erreichen und deren Wahrnehmung einzustellen, erfordert (informelles oder formelles) Lernen. Gegenbewegung, ja Widerstand wird hervorgerufen, wenn Personen von Veränderungen Nachteile erwarten oder die Abwägung zwischen den Mühen der Veränderung und dem erwartbaren Nutzen negativ ausfällt.

Allerdings enthält jede Veränderung Risiken, die Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799) in seinem bekannten Aphorismus schon überaus treffend formuliert hat:

„Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Ich weiß nur, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll.“¹⁰

Eine besondere Erklärung für Konflikte hält die gruppendynamische Theorie insbesondere dort bereit, a) wo es um das Verhalten der Moderator/innen geht. Durchaus beabsichtigt geben Moderator/innen, die nach diesen Regeln handeln, relativ wenig Struktur für die Abläufe vor, etwa als Arbeitsanweisungen.

Damit wird anfänglich große Unsicherheit erzeugt, um (nach Kurt Lewin) Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Bisherige Erwartungen und Verhaltensweisen gelten offensichtlich nicht (sollen förmlich aufgetaut werden: unfreeze), neue werden nicht angeboten, eine Lücke, ein Vakuum entsteht und wird registriert, sodass die Gruppe (oft widerwillig) ein situationsadäquates, neues Verhalten entwickeln muss. Darüber kann es schon zu Konflikten mit der moderierenden („schuldigen“) Person kommen.

b) Weiter hält die Gruppendynamik Konflikterklärungen in dem Bereich bereit, in dem es um Machtverteilung in Gruppen geht (Rangdynamik Modell von Raoul Schindler 1969, S. 31-37). Hier werden Positionen in der Gruppe unterschieden, die in fast allen Gruppenprozessen von Teilnehmer/innen eingenommen werden, allerdings meist in länger bestehenden Gruppen. Dazu zählen die Leitung der Gruppe (Alpha) und ihr Gegenüber als Herausforderer (Omega, Gegenposition zu Alpha). Omega schließt sich nicht der Ziel- und Lageinterpretation von Alpha an, hat sogar abweichende Vorstellungen über den Weg dorthin und vertritt sie konflikthaft. Zunächst stellt diese Position ein wichtiges, kritisches Korrektiv der Gruppe dar. Dann aber zieht sie den Unmut anderer Gruppenmitglieder auf sich, die aus verschiedenen Gründen den Führungsanspruch von Alpha nicht gefährdet sehen wollen, und sie wird zur Außenseiterin (wenn sie Alpha nicht gestürzt und ersetzt hat). Wie weit diese Übernahmen von Rollen auch in kürzer zusammen arbeitenden Gruppen stattfinden, hängt u.a. von der Spontaneität der Mitglieder und davon ab, ob sich die Mitglieder in anderen Kontexten (z.B. vorausgehenden Workshops) schon kennen gelernt haben.

Beide Erklärungsangebote der Gruppendynamik lassen

⁸ Der Begriff „Innovation“ ist dabei von Hans Martin Gauger, November 2010 sprachkritisch analysiert worden: <http://www.deutscheakademie.de/sprachkritik/2010/11/15/innovation/>, Aufruf 04.10.2014

⁹ Auf Abgrenzungen von der Art, ob Mathematik eine Geistes- oder Naturwissenschaft, ob die Psychologie eine Geistes-, Sozial- oder Naturwissenschaft sei, wird hier nicht eingegangen.

¹⁰ Sudelbücher II. München 1971, S. 450, Aph. K 293 (1796).

sich vielfältig im Alltag beobachten und sind auch in den vorstehenden Beispielen aus dem Alltag vertreten.

Theorien sozialen Wandels behandeln *auf ihrer analytischen Seite* Wandlungsnotwendigkeiten und Gründe für Wandlungs-/Anpassungsbereitschaft sowie Ursachen für Widerstände, also für Konflikte. *Auf ihrer handlungsanleitenden Seite* zeigen sie Strategien des Wandels einschließlich der Vermeidung von Konflikten (= Umgehung von Widerständen) und Strategien, um Widerstand notfalls zu brechen. Insofern werden vom Verfasser hier auch Konsensmodelle einerseits sowie Konfrontations- bzw. Konfliktmodelle des Wandels andererseits unterschieden. In diesem Teil des Artikels wird sich auf die analytische Seite beschränkt. In der Fortsetzung (Teil II) wird auch auf die handlungsanleitende Seite eingegangen.

Wie bei sonstigen Konflikten gilt auch hier: Widerstand ist ein ganz alltägliches Phänomen und eine normale Begleiterscheinung jedes Entwicklungsprozesses. Widerstand zwingt zu Denkpausen, zu klärenden Gesprächen, gelegentlich zu Kurskorrekturen. Bei Zeitdruck – der fast immer herrscht – erscheint Widerstand lästig, z.T. unerträglich und unakzeptabel. Für den Fortgang eines Veränderungsprozesses ist jedoch von entscheidender Bedeutung, dass Widerstand rechtzeitig erkannt und richtig beantwortet wird. Sonst drohen ernsthafte Verzögerungen, Blockaden und Fehlschläge. In der Literatur zum Management von Veränderungen wird der konstruktive Umgang mit Widerstand daher als einer der zentralen Erfolgsfaktoren angesehen.

Was aber ist Widerstand? *„Von Widerstand kann immer dann gesprochen werden, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, „logisch“ oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“* (Doppler/Lauterburg 2008, S. 293).

VII. Erklärung der Alltagskonflikte in Weiterbildungsveranstaltungen mit Hilfe der vorstehenden Theorieansätze

Hier können nicht alle anfangs dargestellten Alltagskonflikte analysiert werden. Aber an einzelnen Beispielen können Erklärungsmöglichkeiten exemplarisch demonstriert werden.

1. Kollision mit Rahmenbedingungen: Forschung gegen Lehre

Ein in vielen Gesprächen (bei gewachsenem Vertrauen) immer wieder auftauchender Grund, vor größeren Änderungen (z.B. in der Lehre) zurück zu schrecken, ist der gefürchtete Aufwand, der von der Forschung ablenken könnte. Von vielen wohlmeinenden Ratgebern kommt immer wieder der Hinweis, nicht zu viel Zeit mit Lehre zu verbringen (manche sagen auch: „zu verschwenden“). Die Karrierebedingungen stürzen die betreffenden Lehrenden wegen ihrer Teilnahme an einem Programm zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in

einen Wertekonflikt. Sie sind (auch aufgrund eigener Studienerfahrungen) von der Relevanz guter Lehre überzeugt und investieren (oder opfern?) deshalb die Zeit für die Lehrqualifikation. Aber sie wissen, dass sie mit der Wahrnehmung ihrer sozialen Verantwortung ihre Karriere zumindest erschweren. Wie sie sich entscheiden, ist mit Hilfe der Persönlichkeits- und der Motivationstheorie zu erklären. Mit Mitteln der Workshop-Moderation ist der Konflikt kaum aufzulösen – es sei denn durch Zuspruch für die richtige Entscheidung zumindest zu mildern. Hier müssen die Erfolgskriterien für eine akademische Laufbahn dringend und nachhaltig ins Gleichgewicht gebracht werden. Dieser Vorgang – wenn er denn kommt – wäre mit Mitteln der Theorien sozialen Wandels zu erklären.

2. Für die Lehre nur das Nötigste „opfern“

Mangelnde (oder doch sehr begrenzte) Bereitschaft, auf die von eigenen Bedürfnissen abweichenden Bedürfnisse anderer Teilnehmer/innen an Weiterbildung einzugehen, ist mit Hilfe der Motivationstheorie erklärbar. Unter dem Wettbewerbs- und Zeitdruck, unter den sich gerade Nachwuchskräfte gestellt sehen, will dieser Teil nur das ihnen unbedingt nötig erscheinende Minimum an Zeit „opfern“, um ihre Lehre zu verbessern und ihr Gewissen zu beruhigen. Dieses Interesse (kurz, knapp und wirksam, notfalls auch ohne tieferes Verstehen) wird dann u.U. auch streitig eingefordert. Die Rahmenbedingungen sind dem 1. Fall sehr ähnlich, aber die Schlussfolgerungen andere.

3. Vieldeutigkeit der Kommunikation

Missverständnisse in der Kommunikation zwischen Menschen sind Alltag. Das kann an der Verwendung von Begriffen liegen, die mehrere Bedeutungen haben (z.B. regional in unterschiedlichen Teilen des deutschsprachigen Raumes verschieden belegt sind) oder in der Umgangssprache anders lauten als in der Wissenschaft usw. F. Schulz von Thun hat im Rahmen der Kommunikationstheorie mit seinem Vier-Seiten-Modell allerdings auf zahlreiche weitere Möglichkeiten des Missverstehens hingewiesen. Diese Fälle sind in Weiterbildungsveranstaltungen zahlreich anzutreffen.

Ebenso sind dort ein großer Teil der Kommunikationsstile wieder zu erkennen, die Schulz von Thun beschrieben hat. Diese Stile (im Teilnehmerkreis wie von Seiten der Moderation) können auf andere Teilnehmer/innen so provozierend wirken – vom bedürftig abhängigen über den aggressiv entwertenden bis zum bestimmend kontrollierenden Stil – dass daraus Konflikte im Workshop entstehen.

4. Rigide Moderation bevorzugt – eine Geschmacksfrage?

Konflikte entstehen zwischen einer stark dozenten-zentrierten und schnell intervenierenden Moderationserwartung und einer, die den Lernprozess der Gruppe(-mitglieder) in den Mittelpunkt stellt, die Gruppe eher unterstrukturiert zu Eigenaktivität (hier Eigenregulation) provoziert und die Übernahme sozialer Verantwortung fördert. Ohne Kenntnisse der Gruppendynamik wird dann dem Moderator von diesen Personen im Abschlussfragebogen eine eher mäßige

Fähigkeit zur Moderation zugebilligt. Die Vorgänge lassen sich mit Hilfe der Gruppendynamik, der Lerntheorien (Lehrziele vs. Lernziele) sowie der Persönlichkeitstheorie erklären.

In diesem Zusammenhang sind wiederkehrend bestimmte Kombinationen von Persönlichkeitsmerkmalen beobachtbar: Näher zu klären wäre, inwieweit diejenigen Personen, die ein hohes Maß an Struktur benötigen, obendrein diese Form rigider Moderation verlangen und offene Lernprozesse ablehnen, entweder sehr unsicher sind oder eigene Orientierung scheuen oder partizipative Modelle eigener Gestaltung ablehnen und statt dessen bevorzugen, dass jemand anderes ein striktes Regime exerziert. Falls es sich zeigen sollte, dass diese Personen eher rigide Persönlichkeiten sind und Eigenverantwortung eher abwälzen wollen, wären weitere Anleihen bei der Gruppendynamik notwendig, um hier Lernprozesse zu begünstigen.

VIII. Resümee

Konflikte sind normaler Alltag – weder ein Unglück, noch unmoralisch oder (i.d.R.) ein Versagen oder gar Fehlverhalten einer Seite, noch sind sie immer vermeidbar. Entscheidend ist der Umgang mit ihnen. Konflikte können auch positive Wirkungen entfalten, z.B. wichtige Klärungen herbeiführen. Im Anschluss an Kaiser (1970) sollen Konflikte als eine potentielle Chance zur menschlichen Bereicherung, Änderung und konstruktiven Wandlung verstanden werden.

Bezogen auf die Gestaltung von Weiterbildung wurde gezeigt, dass das erste Problem in einer verbreiteten Deutung des Erfolges eines Workshops mit den Indikatoren „möglichst konfliktarm“ und „möglichst hoher Grad der Zufriedenheit“ besteht. Konflikte sind unpopulär. Wenn ein harmonisches Klima „verfehlt“ wird, liegt der (Kurz-)Schluss auf „Misserfolg“ nahe. In dem vorstehenden Artikel konnte jedoch gezeigt werden, dass derartige Annahmen im Sinne eines nachhaltigen Lernerfolges zu kurz greifen. Es handelt sich um sekundäre Merkmale, die für die Annahme stehen, dass eine harmonische, zufriedenstellende Atmosphäre geeignet ist, Menschen für Lernvorgänge zu öffnen. Das trifft aber nur teilweise zu, denn konflikthafte Situationen sind kaum zu vermeiden, ja förmlich notwendig, um *das Ziel tieferreichender Weiterbildung zu erreichen, wie sie der Verfasser vertritt: Wandlungen als Änderungen auf der Ebene grundlegender Einstellungen und Haltungen bis hin zu Änderungen des Selbstkonzepts als Lernprozesse anzustoßen und zu moderieren*. Dies löst Prozesse der Neu-Orientierung aus. Damit sind Konflikte vorprogrammiert. Dabei gilt: Sich über einige im Seminar vertretene Positionen noch tagelang zu ärgern und der Frage nachzugehen, „wer denn nun Recht hat“, löst nachhaltigeres Lernen aus als das Gefühl von Harmonie und Zufriedenheit, das in seiner bestätigenden Wirkung eher zur Inaktivität verleitet.

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 davon entstanden – ist dem „Harvard Konzept“ ähnlich und verspricht Erfolg (vgl. dazu Teil II).

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.

Der vorstehende Artikel hat Umriss der verbreitetsten Konflikte anhand vieler Beispiele gezeichnet sowie Konfliktursachen mit Hilfe von Theorieansätzen der Konflikttheorien, Lern- und Motivationstheorien, Persönlichkeitstheorien und der Theorien des sozialen Wandels bis hin zu Aspekten der Gruppendynamik und der Kommunikationstheorien aufgeschlüsselt. Dabei zeigte sich, dass die anfangs eingeführten Alltagskonflikte keine singulären Erscheinungen waren, sondern dem Fallmuster entsprechender Theorien folgen. Das Verständnis der äußerst vielfältigen Konfliktursachen bildet die Voraussetzung für erfolgreiche Konfliktlösungen und kann vor voreiligen Schlussfolgerungen schützen. Der Artikel macht aber auch deutlich, dass die Organisator/innen derartiger Weiterbildungsprogramme empirische Erhebungsformen entwickeln müssen, um die Heterogenität der Voraussetzungen bei den Teilnehmer/innen schon im Vorfeld der Seminare zu erfassen. Das wären wertvolle Informationen, die ihre frühzeitige didaktische Beachtung sehr erleichtern würden. Auch die geringe Komplexität bisher verbreiteter eingesetzter Fragebögen für eine Abschlussevaluation einzelner Weiterbildungsseminare erscheinen im Licht des vorstehenden Artikels eher ungeeignet, den Erfolg einer Veranstaltung in seiner komplexen Planung und Durchführung auch nur annähernd zu erfassen. Schließlich müssen die mittel- und langfristigen Wirkungen der Weiterbildung im Längsschnitt erfasst werden, um die unterschiedliche Nachhaltigkeit der verschiedenen Seminar- und Moderationsformen einschätzen zu können.

Wie zu zeigen war, ist es mit gewachsenem Verständnis für die Konfliktursachen leichter, Konfliktprophylaxe zu betreiben (soweit möglich und wünschenswert) sowie Lösungen für auftretende Konflikte zu entwickeln. Welche Möglichkeiten hierfür bestehen, wird in Teil II dieses Artikels behandelt.

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.
 Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. (1999): TIMSS III – Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich; Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse (2. Aufl.). Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 64.

- Bonacker, Th. (2008): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: eine Einführung. (4. Aufl.), Heidelberg/Berlin.
- Bonacker, Th./Imbusch, P. (1996): Begriffe der Friedens und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, P./Zoll, R. (Hg.): Friedens und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen. Opladen.
- Coser, L. A. (1965ff.): Theorie sozialer Konflikte. Neuwied a. Rh.; Berlin
- Crisand, E./Reinhard, P. (1995): Methodik der Konfliktlösung. Heidelberg
- Dahrendorf, R. (1963): Gesellschaft und Freiheit. München.
- Dahrendorf, R. (1974): Pfade aus Utopia. München.
- Dewey, J. (1902): The school as social centre. The Elementary School Teacher, 3(2), pp. 73-86.
- Dewey, J. (1902): The Child and the Curriculum. Chicago: Univ of Chicago Press.
- Doppler, K./Lauterburg, Ch. (2008): Change Management: den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/M., New York.
- Fisseni, H.-J. (1998): Persönlichkeitspsychologie: auf der Suche nach einer Wissenschaft. Ein Theorienüberblick. (4. Aufl.), Göttingen.
- Galtung, J. (1972): Theorien zum Frieden. In: Dieter Senghaas (Hg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt.
- 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, S. 50-55.
- Glasl, F. (2004): Konfliktmanagement. (8., aktual. u. erg. Aufl.) Bern und Stuttgart.
- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele, H. (2006): Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Gugel, G./Jäger, U. (1995): Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen.
- Hagedorn, O. (1994): Konfliktlotsen. Stuttgart.
- Herkner, W. (1996): Lehrbuch Sozialpsychologie. (5. Auflage). Huber: Bern.
- Kaiser, K. (1970): Friedensforschung in der Bundesrepublik. Hannover.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. Weinheim.
- Krysmanski, H. J. (1971): Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle, Reinbek.
- Lay, R. (1985): Krisen und Konflikte. Ursachen, Ablauf, Überwindung. München.
- Lichtenberg, G. Chr. (1971): Sudelbücher II, Heft K (1796). München.
- Mahlmann, R. (2001): Konflikte managen. Weinheim und Basel.
- Maringer, E./Steinweg, R. (1997): Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen in institutionalisierten Konflikten. Berlin.
- McClelland, D. C. (1987): Human Motivation, Cambridge.
- Messelken, K. (1968): Politikbegriffe der modernen Soziologie. Eine Kritik der Systemtheorie und Konflikttheorie. (Diss.). Köln/Opladen.
- Pawlik, K./Amelang, M. (Hg.) (1995-2000): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie 8 (4 Bde). Göttingen.
- Piaget, J. (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart.
- Piaget, J. (1974): Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Frankfurt am Main.
- Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main.
- Reusser, K. (1995): Lehr Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: R. Dubs /R. Dörig (Hg.), 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 Gewalttätigkeit von Konflikten, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 28, S. 47-68.
- Rössel, J. (2006): Conflict. In: Beckert, J./Zafirovsky, M. (Hg.): International Encyclopedia of Economic Sociology. New York/London: Routledge.
- Rogers, C. R. (2004): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.
- Ruble, Th. L./Cosier, R. A. (1980): Experiential Learning Enters the Eighties, Volume 7 Online (PDF)
- Schindler, R. (1969): Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Band 3, S. 31-37.
- Schulz von Thun, F. (1981ff.): Miteinander Reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Bd. 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek.
- Simon F.B. (2010): Einführung in die Systemtheorie des Konfliktes. Heidelberg.
- Wasmuth, U. (1996): Friedensforschung als Konfliktforschung. In: Imbusch, P. /Zoll, R. (Hg.): Friedens und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen. Opladen.
- Watzlawik, P./Beavin, J. H. (1969): Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. (12. unveränd. Aufl. 2011). Bern: Huber
- Weber, H./Rammsayer, Th. (Hg.) (2005): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen.
- Quellen: <http://sglscheuermann.com/2012/07/02/motivation-folge2-was-und-wozu-taugen-motivationstheorien/>, Aufruf 26.09.14

■ **Wolff-Dietrich Webler**, 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

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

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

Jael Fuck & Ute Symanski

Kongress Personalentwicklung an Hochschulen – ein externer Blickwinkel



Jael Fuck



Ute Symanski

Der am 28. November 2013 von der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress zum Thema Personalentwicklung an Hochschulen setzte einen gelungenen Schlusspunkt des Jahres und widmete sich der Personalentwicklung als zeitgemäßer und innovativer Begleiterin in beruflichen Lebensphasen.

Rund 150 Teilnehmende bearbeiteten nennenswerte zukunftsweisende Themenfelder der Personalentwicklung im Rahmen von Vorträgen und Workshops.

Die folgenden Fragen bzw. Themen standen im Zentrum der Veranstaltung: die Forderung, den organisatorischen wie ökonomischen Nutzen von Personalentwicklung zu verdeutlichen, Personalentwicklung als Schlüsselgröße der Organisationsentwicklung zu sehen, Sensibilität für Diversität als Grundhaltung einzunehmen, Gesundheitsmanagement stärker zu betreiben, den demografischen Wandel und seine Auswirkungen auf die Hochschulen stärker zu beachten sowie sich eingehender der Rekrutierung und Bindung von Personal zu widmen.

Ein guter Ausblick: Der Gastgeber lud zum Abschluss des Kongresses dazu ein, das Themenfeld gemeinsam weiter voranzutreiben und sich im nächsten oder übernächsten Jahr erneut an der Uni Duisburg-Essen zu treffen.

Eine Einladung, der die Teilnehmenden gerne Folge leisten dürften, denn nur die weitere Vernetzung der vielen mit Personalentwicklung betrauten Expertinnen und Experten an den Hochschulen wird genug Kraft entfalten, das Thema Personalentwicklung an Hochschulen weiterzuentwickeln und stärker an den Hochschulen zu etablieren.

Personalentwicklung als innovatives Element

Durch unsere Arbeit als externe Beraterinnen erhalten wir differenzierte Einblicke in unterschiedlichste Organisationseinheiten an den Hochschulen und deren jeweils spezifische Themen und Charakteristika. Hochschulen sind besonders heterogene Organisationen – sowohl was die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Organisationseinheiten angeht, als auch die Diversität der Hochschulangehörigen in Wissenschaft und Verwaltung. Personalentwicklung an Hochschulen steht damit grundsätzlich vor einer enormen Herausforderung und braucht besonders vielfältige Entwicklungskonzepte, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der teils so verschiedenen Hochschulangehörigen zugeschnitten sind.

Dem steht entgegen, dass die Personalentwicklung innerhalb der Hochschule allzu oft vergleichsweise isoliert da steht oder als 'Kür' angesehen wird – und zwar nicht nur von der akademischen Seite, die sich durch eine Personalentwicklung, die innerhalb der Zentralverwaltung angesiedelt ist, nicht immer adäquat angesprochen fühlen mag. Auch innerhalb der Verwaltungen gilt das Feld der Personalentwicklung sicher nicht überall als unerlässliches Kerngeschäft.

Wie sehr Personalentwicklung das Potential in sich trägt, als innovatives Element die Entwicklung der Organisation Hochschule voran zu treiben, ist vielerorts noch nicht erkannt. Ein Umstand, der in deutlichem Widerspruch dazu steht, dass Hochschulen die Entfaltung von Wissen und damit auch die Entwicklung von Menschen zur Kernaufgabe haben. Personalentwicklung ist das Tool, mit dem dies erreicht werden kann – sie ist Entdeckerin, Unterstützerin und Förderin in Einem.

Die Vielfalt der Instrumentarien nutzen

In aller Regel schöpfen die Hochschulen die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Instrumente zur Personalentwicklung nicht aus. Ein besonders intensiv genutztes Instrument hingegen sind Schulungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu diversen Themenfeldern. Das Instrument Coaching hat sich in den vergangenen fünf Jahren stark etablieren können und wird auch im wissenschaftlichen Bereich an der Mehrzahl von Hochschulen mittlerweile gerne und erfolgreich eingesetzt. Viele Hochschulen haben auch Mitarbeiterjahresgespräche eingeführt, wenngleich dieses Instrument wesentlich häufiger in den Verwaltungsbereichen anzutreffen ist, als im akademischen Bereich.

Ebenso ist festzustellen, dass es ungeliebte Instrumentarien gibt, die von vielen Hochschulen eher stiefmütterlich behandelt werden. Dazu gehören Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile oder auch Fördergespräche und eine systematische Karriere- und Nachfolgeplanung. Dies könnte daran liegen, dass der Einsatz dieser Instrumente weitreichende strukturelle Konsequenzen mit sich ziehen würde und eine intensive Zusammenarbeit verschiedener Bereiche der Hochschule voraussetzt, die bisher ausgeprägt arbeitsteilig agiert haben und nur wenige Berührungspunkte miteinander hatten.

Zudem müssen Personalentwicklungsinstrumente auch auf die spezielle Kultur der Hochschule zugeschnitten werden. Das erfordert Zeit für konzeptionelles und strategisches Arbeiten mit und an den organisations-spezifischen Eigenheiten – eine Aufgabe, die eine hohe Bereitschaft der Leitungsebene voraussetzt, sich mit strategischen Fragen auseinanderzusetzen.

Um die Vielfalt der Personalentwicklungsinstrumente besser nutzen zu können, ist die Vernetzung und der Erfahrungsaustausch von Personalentwicklerinnen und Personalentwicklern der verschiedenen Hochschulen – so wie auf dem Kongress zu sehen – ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung. Austausch, Praxisbeispiele und die fachliche Weiterentwicklung derer, die entwickeln, ist ein guter Nährboden für eine starke und innovative Personalentwicklung.

Beobachtungen aus externer Sicht

Dieser Kongress setzte deutliche Zeichen und regte an, sich mit der weiteren Verzahnung wissenschaftlicher und administrativer Personalentwicklung, der Beziehung zwischen Personalentwicklung und Organisationsentwicklung und dem Thema Personalmarketing an Hochschulen zu beschäftigen.

An vielen Hochschulen werden Führungskräfte wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Wissenschaft und Verwaltung getrennt voneinander entwickelt – dabei wären die Synergieeffekte enorm, würden beide Bereiche gemeinsam gedacht. Was zielgruppenspezifische Personalentwicklungsmaßnahmen in keiner Weise ausschließt. Die Einrichtung kollegialer Beratungsgruppen, die aus akademischer wie administrativer Seite zusammengesetzt sind, würde neben wertvollen Impulsen und Perspektivwechseln auch zur Stärkung eines Zusammengehörigkeitsgefühls im Rahmen der Gesamtorganisation wichtige Beiträge leisten.

Auch wurde klar, welches Bindungspotential Personalentwicklung für die Gesamtorganisation erkennen lässt. Potentiale zu erkennen und diese zu binden ist eine Aufgabe, der sich Hochschulen in Zukunft stellen werden müssen. Beim Wettbewerb um wissenschaftliches wie nicht-wissenschaftliches Personal und bei den Bemühungen die eigenen Talente zu halten ist eine gut aufgestellte Personalentwicklung ein entscheidender Faktor – so eine Feststellung des Kongresses.

Betrachtet man die Personalentwicklung an Hochschulen als Schlüsselfaktor von Organisationsentwicklung innerhalb der Organisation, stellt sich die Frage nach der Verzahnung und gemeinsamen Strategie der beiden Bereiche. Eine symbiotische Beziehung zwischen Organisation und Personal wird als Erfolgsfaktor für eine funktionierende Gesamtorganisation gesehen – dies spricht dafür, dass auch die beiden Entwickler von Organisation und Personal in einer engen und guten Zusammenarbeit einem gemeinsamen Ziel entgegenstreben.

PE an Hochschulen – weiterdenken. Dies ist dem Kongress, den Veranstaltenden und Vortragenden sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gelungen.

■ **Jael Fuck**, systemische Beraterin, Trainerin und Coach, Organisationssoziologin und Sozialpsychologin, E-Mail: post@jaelfuck.de

■ **Dr. Ute Symanski**, Beraterin, Moderatorin und Coach, Kommunikationswissenschaftlerin und Organisationssoziologin, E-Mail: post@utesymanski.de

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

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

Cornelia Ruppert

Netzwerk „PE-NRW“ gegründet



Cornelia Ruppert

Die Sichtbarkeit von Personalentwicklung (PE) an Universitäten zu erhöhen, auf die strategische Bedeutung einer systematischen PE für die Hochschulentwicklung aufmerksam zu machen sowie den professionellen Austausch untereinander zu fördern, das sind drei wesentliche Ziele, die Anfang Mai 2014 zur Gründung des Netzwerks „PE-NRW“ geführt haben.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen aktuellen Herausforderungen für Personal- und Organisationsentwicklung (OE) an Hochschulen und den heterogenen Strukturen und Rahmenbedingungen, unter denen PE und OE an Hochschulen in NRW organisiert ist, entstand bereits im Sommer des vergangenen Jahres der Wunsch, eine neue Form übergeordneter Zusammenarbeit zu etablieren und Ansatzpunkte für gemeinsame Initiativen und Projekte auszuloten.

Die 1. Arbeitstagung des neu gegründeten Netzwerks hat am 07. Mai 2014 im Tagungszentrum des Wasserschlosses Rheda bei Bielefeld stattgefunden. Teilgenommen haben rund 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 11 NRW-Universitäten. Eingeladen waren alle NRW-Universitäten mit institutionalisierter PE, um einerseits den spezifischen universitären Kontexten Rechnung zu tragen und dennoch die Arbeitsfähigkeit zu erhalten.

An dem konstituierenden Prozess waren Personalentwickler/innen der Universitäten Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Duisburg-Essen und Köln beteiligt. Angeschlossen haben sich nun die Universitäten aus Dortmund, Düsseldorf, Münster und Siegen. Die Bergische Universität Wuppertal und die FernUniversität Hagen haben darüber hinaus ihr grundsätzliches Interesse an einer Beteiligung bekundet.

Der Idee des Netzwerks nach einem offenen Austausch, der konkreten Kooperation und der Bereitstellung von Expertenwissen folgend, sind in einem ersten Schritt eine Strategieguppe sowie vier Arbeitsgruppen entstanden. Beide Formen arbeiten in Eigenregie und kommen in der Regel nicht nur einmalig auf Arbeitstagungen des Netzwerks zusammen, sondern treffen sich zu weiteren, selbst organisierten Zeitpunkten. Die Mitglieder der Arbeitsgruppen finden sich themenspezifisch zusammen, eine/r Koordinator/in hält den Kontakt zum gesamten Netzwerk. Gemeinsame Arbeitstagungen sollen zukünftig einmal jährlich stattfinden. Dort werden sowohl strategische Fragestellungen erarbeitet als auch

die inhaltliche Arbeit der Arbeitsgruppen fortgesetzt bzw. deren bisherige Ergebnisse den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Künftig wird das Netzwerk außerdem auf der Website <http://nrw.netzwerk-personalentwicklung.de> aktuelle Informationen über seine Arbeit, Termine und Themen bereitstellen. Diese Adresse dient ebenfalls sowohl dem Austausch untereinander als auch der Veröffentlichung gemeinsam erarbeiteter freigegebener Materialien.

Der Strategieguppe gehören z. Zt. folgende Mitglieder an: Frau Barbara Bertges und Frau Dagmar Grübler – RWTH Aachen, Frau Dr. Martina Schmohr – Ruhr-Universität Bochum, Frau Dr. Kristina Bösel – Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Herr Stefan Schohl – Universität Bielefeld und Frau Susanne Schulz – Universität Duisburg-Essen. Neben den übergeordneten organisierenden Tätigkeiten liegen die Hauptaufgaben der Strategieguppe für die erste Zeit nach der Gründung in der Kommunikation für das Netzwerk und über das Netzwerk einschließlich der Konsensfindung darüber mit den übrigen Mitgliedern.

Auf der Gründungstagung in Schloss Rheda haben vier Arbeitsgruppen mit den Themenschwerpunkten

- Führung(skultur) in der Wissenschaft
- Führungskräfteentwicklung
- Demografie
- Nachwuchsförderung im Wissenschaftsbereich

bereits die inhaltliche Arbeit im Netzwerk aufgenommen.

In der Arbeitsgruppe „Führung(skultur) in der Wissenschaft“ soll zunächst ein gemeinsames Verständnis von „Führung/Leitung“ in der Wissenschaft entwickelt sowie die Rahmenbedingungen für gute Führung herausgearbeitet werden. Auf dieser Basis soll ein Konzept entstehen, das die Frage aufnimmt, wie „gute Führung“ erreicht werden kann und das anschließend in einem Praxisprojekt angewandt und evaluiert wird.

Die Arbeitsgruppe Führungskräfteentwicklung will sich insbesondere mit Themen der erfolgreichen Ansprache und Einbindung von wissenschaftlichen Führungskräften beschäftigen. Es sollen Ideen ausgetauscht und entwickelt werden, wie der Nutzen und Mehrwert von Führungskräfteentwicklung in und für die Wissenschaft vermittelt werden kann. Diskutiert werden sollen außerdem Vor- und Nachteile einer gemeinsamen bzw. ge-

trennten Führungskräfteentwicklung der Zielgruppen Wissenschaft bzw. Verwaltung/Technik. Geplant ist eine IST-Analyse des aktuellen Standes der Führungskräfteentwicklung an den in der Arbeitsgruppe beteiligten Universitäten.

Die Arbeitsgruppe „Demografie“ will sich in erster Linie mit der Frage beschäftigen, mit welchen Instrumenten, Argumenten bzw. Methoden eine Sensibilisierung der Hochschulleitungen im Hinblick auf die Herausforderungen der demografischen Entwicklung für Hochschulen in NRW erreicht werden kann. Damit einhergehend sollen Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und angeboten werden.

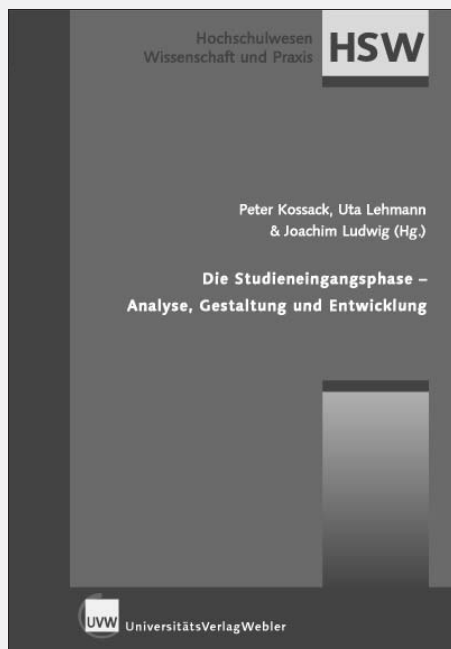
Für die Arbeitsgruppe „Nachwuchsförderung im Wissenschaftsbereich“ steht die Frage im Vordergrund, wie verbindliche Qualität-Standards für Personalentwicklung an Universitäten aus einem gemeinsamen Verständnis von PE über Universitäten hinweg abgeleitet werden können. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geht es darum zu definieren, welche Produkte PE für die Ziel-

gruppe wissenschaftlicher Nachwuchs hat, neue Produkte zu entwickeln und damit einen Beitrag zur strategischen Ausrichtung des Netzwerks zu leisten.

Alle Mitglieder des Netzwerks haben die Möglichkeit, flexibel bedarfs- und interessensgesteuert an den einzelnen Arbeitsgruppen mitzuwirken. Jede/r kann sich sowohl als Mitglied einer Arbeitsgruppe aber auch als „Gast“ oder „Experte“ einbringen und seinen Beitrag zur Diskussion und den Ergebnissen leisten. Dabei sind sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 1. Arbeitstagung einig gewesen, dass jederzeit neue Themenschwerpunkte und somit Arbeitsgruppen entstehen können.

■ **Cornelia Ruppert**, Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: cornelia.ruppert@uni-due.de

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

ISBN 10: 3-937026-77-0, Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro

Beziehbar 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

Reihe „Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis“



Reinhold Haller:
Mitarbeiterführung in Wissenschaft und Forschung. Grundlagen, Instrumente, Fallbeispiele.
 Berlin 2014, Berliner Wissenschafts-Verlag, ISBN-13: 978-3830513988, 169 S., 24.90 €

Reinhold Haller hat als wissenschaftlicher Mitarbeiter Führungskräfte im Hochschulkontext erlebt und war zudem selbst in einer Führungsfunktion einer außeruniversitären Forschungseinrichtung. Mit der Rollenvielfalt einer Führungskraft – oder wie er es nennt, dem „Spagat“ – ist er bestens vertraut. Auch seine Erfahrungen als Berater, Trainer und Coach spiegelt das Buch wider, das nun in erweiterter zweiter Auflage vorliegt.

Der Autor veranschaulicht die Übereinstimmungen, aber auch die deutlichen Unterschiede der Anforderungen an die Führung und die Führungspraxis zwischen Wirtschaft und Hochschulbereich. Im Letzteren geht es nicht um die Gewinnmaximierung, Produktion oder den Verkauf von Produkten oder Dienstleistungen, sondern um die „Produktion“ und den „Verkauf“ von neuem Wissen. Der State of the Art der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin ist einzubeziehen. Der Erfolg drückt sich weniger in Umsatzzahlen aus, sondern vor allem in der Wissensproduktion, die sichtbar ist in Publikationen oder der wissenschaftlichen Reputation.

Das Werk vermittelt Grundlagenwissen zur Mitarbeiterführung genauso wie die Besonderheiten des Wissenschaftsbetriebs mit seinen zahlreichen hochschulstrukturellen Veränderungen wie der Einführung der leistungsorientierten Bezahlung oder des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst. Mit zahlreichen Fallbeispielen veranschaulicht Haller seine Ausführungen; dadurch bleibt das Buch sehr praxisnah und lesbar am Thema.

„Mitarbeiterführung als Exzellenzfaktor erkennen“ ist der Inhalt des ersten Teiles. So setzt er sich schwerpunktmäßig damit auseinander, wie das Potenzial von Mitarbeiter/innen erkannt und gefördert werden kann. Wie sind Führungsaufgaben zu differenzieren und über Kommunikation und Führung umzusetzen? Anhand von Modellen präsentiert Haller Konzepte zur Motivation und Förderung und zeigt zugleich die zahlreichen Ambivalenzen in der Führungsrolle und ihre Vielseitigkeit auf. Deutlich hebt er hervor, wie Erfolg, Delegation, Projektmanagement oder Zielvereinbarungen dazu führen können, Mitarbeiter/innen engagiert und zielgerichtet zu steuern.

Im zweiten Teil veranschaulicht Haller anhand von Beispielen aus der Wissenschaft, wie Führung strategisch und operativ gelingen kann, wie aus Visionen konkrete Ziele entwickelt, daraus Strategien und letztlich Prozesse und Strukturen abgeleitet werden. Zudem befasst er sich mit den klassischen Führungsmodellen und -instru-



menten. Führungskräfte können so die Bandbreite von Führungsverhalten schematisch nachvollziehen und sich selbst einordnen, aber auch Anregungen mitnehmen, wie Mitarbeitergespräche zu führen und zu nutzen sind, wie Beurteilung und Feedback in Gesprächen adäquat vermittelt, Ziele im Hochschulkontext vereinbart und ein eigenes Feedback organisiert wird. Auf typische Fehler und Stolpersteine dabei weist uns Haller hin. Darauf aufbauend wird systematisch dargestellt, wie Personalentwicklung in der Forschung stattfinden kann.

Schwerpunkt des folgenden Abschnitts ist der Aufbau von Struktur und Kultur von Führung. Eingebettet in die historische Beschreibung der Entwicklung von Macht- und Organisationsstrukturen beschreibt Haller exemplarisch einige im Hochschulbereich tradierte Führungsstile und Haltungen, dass z.B. Führung nach „Gutsherrenart“ immer noch vorzufinden ist.

Im nächsten Abschnitt wendet sich der Autor den Entwicklungsphasen und Dynamiken in Teams und den Strategien zur erfolgreichen Performance und zur Optimierung der Teameffizienz zu.

Anschaulich ausgestaltet ist das folgende Thema Personalauswahl von der Festlegung der Anforderungskriterien bis hin zu Tipps zum Ablauf von Vorstellungsgesprächen. Die relevanten Faktoren werden hier sehr praxisnah zusammengetragen.

Die Notwendigkeit und der Nutzen einer strukturierten und effizienten Delegation ist Gegenstand des nächsten Kapitels: Wie werden Ziele formuliert und vereinbart oder welche Strategien zur Vermeidung von Rückdelegation sind anwendbar?

Im nachfolgenden Abschnitt werden Aspekte zum Change-Management, die Veränderung und Entwicklung der Organisation als Daueraufgabe und die Beteiligung der Mitarbeiter/innen hieran und deren Umgang mit Ängsten und Widerständen beleuchtet.

Das letzte Kapitel leitet lebendig an, wie der Start in eine Führungsfunktion erfolgreich gemeistert werden kann. Haller stellt die mit dem Rollenwechsel von Mitarbeiter/in oder Kollege/in zur Führungskraft verbundenen Herausforderungen an die neue Identität und das Führungsverhalten heraus und benennt zahlreiche Stolpersteine. Die Vorbereitung auf die neue Rolle wird auch durch einen Leitfaden für die berühmten ersten 100 Tage thematisiert.

Das Buch ist für Menschen, die als Führungskraft in die Wissenschaft neu einsteigen (wollen), bestens geeignet. Es bietet eine systematische Zusammenstellung vielfältiger Themen, Bilder, Schemata und Instrumente, die Führungskräfte brauchen, ermöglicht einen schnellen Einblick in Strategien, Faktoren und Instrumente von Führung und in grundlegende Anforderungen an Führungskräfte. Erfahrenen Führungskräften, Personalentwicklerinnen und -entwicklern aber auch für externe Berater/innen und Trainer/innen dient das Buch der Wissensauffrischung oder der gezielten Vorbereitung beispielsweise auf Mitarbeitergespräche.

Die Stärken des Buches sind zugleich auch seine Schwäche: an einigen Stellen wirken die Zusammenstellungen minimalistisch. Hier habe ich Literaturverweise oder Links zur vertieften Information und gezielten Auseinandersetzung mit einzelnen Themenschwerpunkten etwas vermisst.

Insgesamt ist das Buch jedoch eine gelungene und breit angelegte Komposition an brauchbaren Konzepten, Fak-

toren, Modellen und Instrumenten zur Führung von Mitarbeiter/innen – nicht nur in der Wissenschaft. Die interessanten kurzen Praxisbeispiele machen es leicht lesbar und praxisnah. Die Diskrepanz zwischen den Idealfaktoren zur Führung von Mitarbeiter/innen und der Balance mit der realen und gelebten Führung ist gut nachvollziehbar. Das Werk regt zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Führungsrolle an. Vielfältige Antworten und Impulse werden zur Gestaltung der eigenen Führungsrolle im Hochschul- oder Forschungskontext geboten. Leser/innen werden angeregt, sich mit ihrem eigenen Konzept der Mitarbeiterführung auseinanderzusetzen. Auch ist der umfangreiche Anhang einladend, sich auf herausfordernde (Gesprächs-) Situationen gezielt vorzubereiten und einzelne Instrumente und Tools im Detail auszuprobieren.

Ich kann das Buch damit allen, die sich mit dem Thema Führung insbesondere im Hochschul- oder Wissenschaftsbereich befassen, als sehr praxisnahes und umfassende Lektüre und auch ratgebendes Nachschlagewerk weiterempfehlen.

■ Dr. Monika Klinkhammer,
E-Mail: monika.klinkhammer@t-online.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“.

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>

NEUERSCHEINUNG IM UVW:

Peer Pasternack

**Qualitätsstandards für Hochschulreformen
Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten
in den letzten zwei Jahrzehnten**

Bielefeld 2014, ISBN 10: 3-937026-92-4, ISBN 13: 978-3-937026-92-3, 224 Seiten, 34.50 €

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

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

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

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

Fo

HSW

HM

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2014

Innovationspolitik – Innovationsdialog

Reinhard F. Hüttl

Innovationspolitische Leitthemen in der neuen Legislaturperiode – Die Schnittstellen von Politik- und Wissenschaftssystem

Marc-Denis Weitze

Frühzeitiger Dialog statt nachträglicher Akzeptanzbeschaffung: Perspektiven der Technikkommunikation

Thomas Lange/Mirco Kaesberg:

„No Innovation without Education“ – MINT-Bildung ist der kritische Erfolgsfaktor des Innovationsstandorts Deutschland

Christoph Egle et al.

Politikberatung im Multi-Stakeholder-Format – Der Innovationsdialog zwischen Bundesregierung, Wirtschaft und Wissenschaft

Sicco Lehmann-Brauns

Eine neue Ordnung des Wissens und der Aufstieg der Wissenswirtschaft – Herausforderungen und Chancen für den FuE-Standort Deutschland

Oliver Pfirrmann

Schumpeters Erben – wie aus technologischen Entwicklungen eine neue Gründungsdynamik in Deutschland entstehen kann

Henrike von Lyncker/Ralf Behn

Der Beitrag der Wissenschaft im Kontext der Energiewende: ESYS und Forschungsforum Energiewende

Thomas Stehnken

Innovationspolitik im Spannungsgefüge des europäischen Mehrebenensystems

Alexander Eickelpasch

Mittelstandsorientierte Innovationspolitik befördert den Wissenstransfer

Peter Biegelbauer & Thomas Palfinger

Verschiedene Verfahren der Auswahl von Forschungsprojekten: Ein Vergleich von neun angewandten Forschungsförderungsorganisationen

Martin Carrier

Wahrheitsfindung unter Zeitdruck. Auswirkungen der Beschleunigung in der Wissenschaft

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/5-2014

Varianten besserer Seminare

Fred G. Becker

Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren: Veränderung tut Not ...!?

Roger Johnner, Sandra Wilhelm & Antonio Teta

„Emotionaler Konstruktivismus“ – ein passendes Lehrkonzept an Hochschulen?

Claudia Gehle

Blockseminar als „Fachmesse“ organisiert – ein innovatives Lehrveranstaltungskonzept für selbstorganisiertes Lernen

Markus Grzella, Kristina Kähler & Patrick Voßkamp

„...neuartig und absolut sinnvoll“ – Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback

Caterina Rohde

Die problembasierte-schreibintensive Lehre in der Studieneingangsphase

Barbara E. Meyer, Jana Antosch-Bardohn, Barbara Beege & Caroline Frauer

Neue Systematisierung von Lehr-/Lernmethoden in der Hochschullehre Theoretische Fundierung des „Münchener Methodenkastens“

Nora Hoffmann

& Natalia Shchyhlevska Alternativen zum Referateseminar Erfahrungsbericht aus der Literaturwissenschaft

Wolff-Dietrich Webler

Anregungen zur Durchführung von Übungsgruppen in Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften

Maritza Le Breton, Annette

Lichtenauer & Zuzanna Kita Studentische Erfahrungen mit ‚Vielfalt der Verschiedenheit‘ – Diversitätsdimensionen im Blickfeld des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit

Hochschulmanagement

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

HM 1/2014

Die Hochschullandschaft wird (noch) vielfältiger

Susanne in der Smitten

& Michael Jäger

Ziel- und Leistungsvereinbarungen in der Hochschulfinanzierung

Roland Königsgruber

Organisatorische Innovationen im europäischen Hochschulsektor. Niederländische Liberal Arts Colleges und französische multi-Campus Hochschulen

Klaus Palandt

Die Entwicklung der privaten und kirchlichen Hochschulen; wann erklärt der WR Hochschulen zu Fachhochschulen, wann zu Universitäten?

Ein Supplement: Was macht eine Hochschule aus?

Unterschiede zwischen Schule und Hochschule

Wolff-Dietrich Webler

Anmerkungen zur Seniorprofessur – Konzepte von Hochschulen zur Bewältigung des Generationswechsels im Lehrkörper

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2014

Karrierekompetenz –
eine Herausforderung für Lehre und
Beratung

Peter A. Zervakis
Karrierekompetenz – Anspruch und
Wirklichkeit

Andreas Woisch
Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von
Studierenden.
Empirische Anhaltspunkte aus dem
Studienqualitätsmonitor SQM

Andreas Eimer
Konzeptionelle Grundlagen und
Arbeitspraxis von Career Services an
deutschen Hochschulen

Gerhart Rott
Karrierekompetenz: Aufgaben und
Chancen

Paul Dowson
Integrated: personal and professional
development for business students in
a global age

*Andrea D. Schwanzer, Svenja Rehse &
Sandra Frei*
Aufbau und Förderung von Studier-
und Karrierekompetenzen im Rahmen
der hochschulischen Ausbildung

Karin Gavin-Kramer
Einstimmig beschlossen:
nfb-Standards für gute Beratung

„Konzeptlos? Strategien und Zukunfts-
perspektiven für den Übergang
Schule-Hochschule“
Bericht über die Tagung am 3./4. April
2014 in der Technischen Universität
Berlin

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2+3/2014

Lehrveranstaltungsevaluation –
zwischen methodischem Anspruch,
Partizipation und Wirkung

Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel
Studentische Evaluation von Lehre –
Eine themenorientierte
Bestandsaufnahme der
wissenschaftlichen Literatur

Volkhard Fischer
Die Evaluation von
Lehrveranstaltungen an der
Medizinischen Hochschule Hannover

Uwe Schmidt et al.
Modellbasierte Lehrevaluation:
Konzept und empirische Ergebnisse

Tobias Wolbring
Wie valide sind studentische
Lehrveranstaltungsbewertungen?
Sachfremde Einflüsse, studentische
Urteilerstandards, Selektionseffekte

*Susanne Weis, Christiane Karthaus
& Tanja Lischetzke*
Elemente der
Lehrveranstaltungsevaluation an
der Universität Koblenz-Landau:
Theoretische Einordnung und
empirische Befunde

Jörg Jörissen & Michael Heger
Zur Wirkung hochschuldidaktisch
fundierter und in den
Fachbereichen verankerter
Lehrveranstaltungsevaluation

Benjamin Ditzel
Evaluationsverfahren als
Ausgangspunkt für Diskussions- und
Reflexionsprozesse. Erfahrungen mit
dem Aufbau eines hochschulweiten
Qualitätsmanagements an der
Universität Hildesheim



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

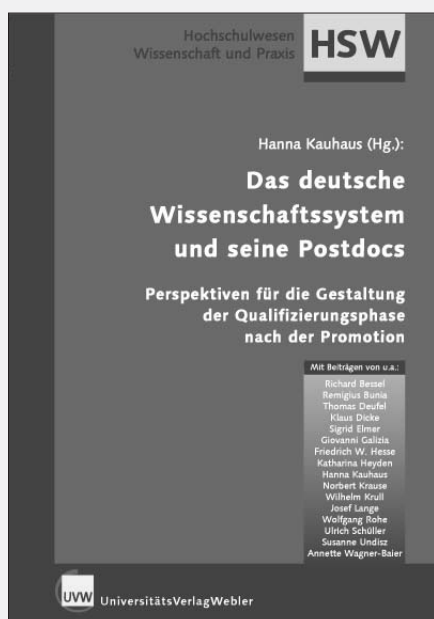
Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

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€

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

Philipp Pohlenz & Antje Oppermann (Hg.):
Exzellenz – Pakt – Lehre

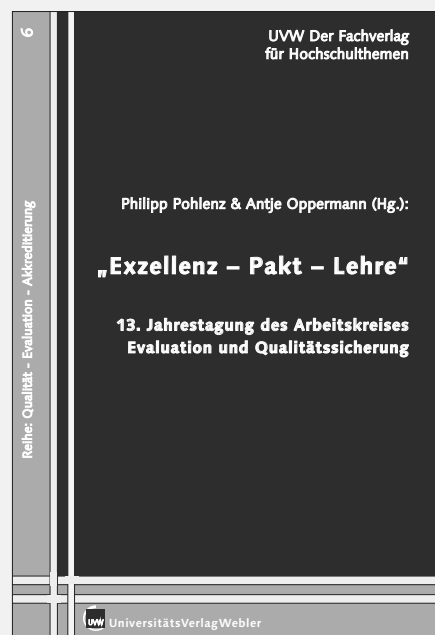
Rückblicke auf die 13. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung

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 der „Bologna-sensiblen“ Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen bewusst Anregungen zur Nachahmung in anderen Hochschulen gegeben werden.

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

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



Reihe: Qualität – Evaluation – Akkreditierung