

# **Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung**

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

## **Aufbau einer Organisations- und Personalentwicklung mit indischen Hochschulpartnern**

- Organisations- und Personalentwicklung  
mit indischen Hochschulpartnern  
beim Aufbau von International Offices
- Das Praktikum als Instrument der Personalentwicklung
  - Workshopdesign im interkulturellen Kontext –  
Erfahrungen aus einem Organisations- und  
Personalentwicklungsprojekt mit indischen Hochschulen
  - Auswertung des Projekts und Transferhinweise  
(Lessons learned)
  - Kollegiale Beratung als Instrument zur Reflexion  
und Erweiterung der Lehr- und Lernerfahrungen
  - Wo Coaching eine „schmerzende Lücke“ füllt –  
Zur Einschätzung von Coaching als Instrument  
der akademischen Personalentwicklung in Hochschulen

**2 | 2012**

## Herausgeberkreis

*Nicole Auferkorte-Michaelis*, Dr., Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen  
*Heiko Breitsohl*, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessur für Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal

*Anke Diez*, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie

*Edith Kröber*, Dr., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart (zlw)

*Martin Mehrtens*, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen  
*Anja von Richthofen*, Prof. Dr., Personal- und Organisationspsychologie, Hochschule Rhein-Waal

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

## 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 zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. 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](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“.

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

## Impressum

### **Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung**

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

### **Satz:**

UVW, [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto: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:**

31.07.2012

### **Umschlagsgestaltung:**

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

### **Abonnement/ Bezugspreis:**

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelheft: 17,25 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](http://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 des geschäftsführenden Herausgebers**

**33**

## **Personal- und Organisations- entwicklung/-politik**

*Birgit Barden*

Organisations- und Personalentwicklung mit  
indischen Hochschulpartnern beim Aufbau  
von International Offices

**34**

*Birgit Barden*

Das Praktikum als Instrument  
der Personalentwicklung

**39**

*Ricarda Mletzko*

Workshopdesign im interkulturellen Kontext –  
Erfahrungen aus einem Organisations- und  
Personalentwicklungsprojekt mit  
indischen Hochschulen

**43**

*Birgit Barden & Ricarda Mletzko*

Auswertung des Projekts und Transferhinweise  
(Lessons learned)

**48**

*Nathalie Baumeister, Anne-Marie Fleischmann,  
Katrin Klink, Karina Muntean & Anke Diez*  
Kollegiale Beratung als Instrument zur Reflexion  
und Erweiterung der Lehr- und Lernerfahrungen

**52**

## **PE-/OE-Forschung**

*Sabine Brendel, Sarah-Lena Krömker,  
Anja Riedel & Manuel Scholz*

Wo Coaching eine „schmerzende Lücke“ füllt –  
Zur Einschätzung von Coaching als Instrument  
der akademischen Personalentwicklung  
in Hochschulen

**58**

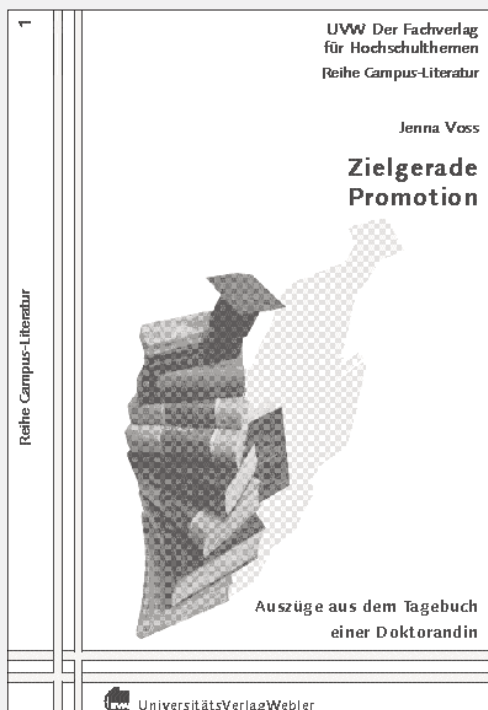
## **Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften**

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

**IV**

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

**Jenna Voss:**  
**Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin**



Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

3-937026-75-4, Bielefeld 2012,  
124 S., 18.90 Euro zzgl. Versandkosten

Reihe Campus-Literatur

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

**Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:**

**Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich**

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

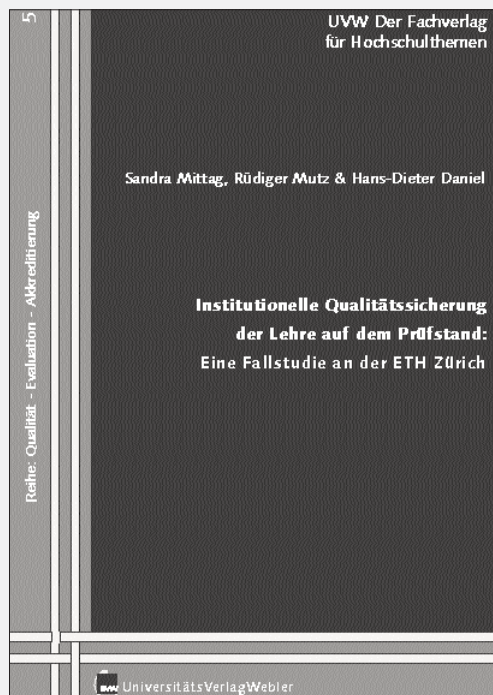
Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S.,  
19,50 Euro zzgl. Versandkosten



Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Internationalisierung ist in aller Munde. Auch die Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen. Das Interesse daran – ein erhoffter Nutzen – mag unterschiedlich sein. Mal wollen deutsche Hochschulen den Blick erweitern oder von einer ausländischen Praxis lernen, die als Modelllösung für eigene Probleme dienen könnte – profitieren also von der Kooperation als Juniorpartnerinnen. Mal geht es einfach um internationalen Austausch zur wechselseitigen Anregung und Bereicherung. Oder es soll etwas Neues, Gemeinsames beforscht oder entwickelt werden – also eine gleichgewichtige Partnerschaft. Oder die ausländischen Partner interessieren sich für deutsche Lösungsmuster, Herangehensweisen o.Ä. und wollen sie evtl. übernehmen – also eine Entwicklungspartnerschaft mit der deutschen Hochschule als Seniorpartnerin. In Forschung und Studium gibt es längst bewährte Kooperationsmuster. Aber wie sieht es aus, wenn ausländische Partner deutsche Organisations- und Verwaltungsstrukturen studieren und in Verwaltungskooperationen diese Muster ins Ausland transferiert werden sollen? Solche Transfers sind voller Tücken, weil sich daran oft erst das ganze Ausmaß an kultureller Einbindung von Mustern und Lösungen erweist, die nicht so ohne weiteres mit übertragen werden können. Daher ist es reizvoll, sich ein erfolgreiches, umfangreiches Projekt aus der Nähe anzuschauen.

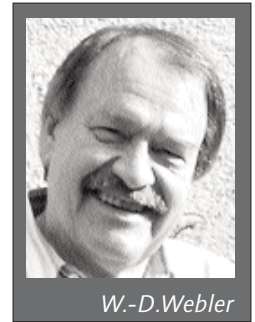
Der Themenschwerpunkt dieses Heftes befasst sich mit Organisations- und Personalentwicklungsprojekten in internationaler Kooperation am Beispiel des Aufbaus von International Offices in der Kooperation der Universität Hannover mit indischen Hochschulen.

Hier kreuzen sich besonders viele Probleme. Schon in einer innerdeutschen Kooperation wäre ein solcher Aufbau ein interessantes Projekt der P-OE. Abgesehen vom Gegenstand, dem Aufbau von International Offices – der hier in dieser Zeitschrift nicht im Mittelpunkt steht – wie sehen die dazu notwendigen P-OE-Prozesse aus? Und das auch noch in einer deutlich anderen Kultur? Was ist da besonders zu beachten? Was kann aus diesen Erfahrungen in andere Kooperationsprojekte übernommen werden? Einschlägige Konzepte und Erfahrungen der Hannoveraner Kolleginnen werden in diesem Heft aufgearbeitet.

Zunächst stellt *Birgit Barden* in ihrem Artikel: **Organisations- und Personalentwicklung mit indischen Hochschulpartnern beim Aufbau von International Offices** das Kooperationsprojekt, seinen Entstehungskontext und seine Ziele im Überblick vor. In den beiden folgenden Artikeln von *Birgit Barden*: **Das Praktikum als Instrument der Personalentwicklung** und von *Ricarda Mletzko*: **Workshopdesign im interkulturellen Kontext – Erfahrungen aus einem Organisations- und Personalentwicklungsprojekt mit indischen Hochschulen** werden zwei zentrale Bestandteile des Projekts dargestellt, die wesentlichen Anteil am Erfolg hatten. In ihnen werden die zu beachtenden kulturellen Unterschiede besonders deutlich. Und schließlich werden die Ergebnisse in

einem abschließenden gemeinsamen Artikel der Autorinnen *Birgit Barden & Ricarda Mletzko*: **Auswertung des Projekts und Transferhinweise (Lessons learned)** zusammengetragen, in dem es nochmal besonders um die Erfolgsfaktoren und den Transfer in künftige, andere Projektkontexte geht.

ab Seite 34



W.-D. Webler

Der Themenschwerpunkt sensibilisiert für derartige Kooperationen, zeigt die zentralen Voraussetzungen (die z.B. Kürzungsversuche unbedingt unbeschadet überstehen müssen, wenn nicht der Erfolg des ganzen Projekts in Frage stehen soll) und könnte zu ähnlichen Initiativen anregen.

Die nächsten beiden Aufsätze befassen sich mit zwei unterschiedlichen Beratungsformaten, die an Bedeutung ständig zunehmen. *Nathalie Baumeister u.a.*: **Kollegiale Beratung als Instrument zur Reflexion und Erweiterung der Lehr- und Lernerfahrungen** sowie *Sabine Brendel u.a.*: **Wo Coaching eine „schmerzende Lücke“ füllt – Zur Einschätzung von Coaching als Instrument akademischer Personalentwicklung in Hochschulen.**

ab Seite 52

Die großen Vorteile solcher Angebote werden in diesen Beiträgen dargestellt. Diese Beratungsformate gehören in jedes Programm zur Professionalisierung der Hochschullehre. Allerdings zeigen sich an einzelnen Orten Tendenzen zur Verselbständigung, also dazu, allein oder fast allein tragendes Element der Weiterbildung zu sein. Dann muss darauf hingewiesen werden, dass eine solche, ganz besonders eng an den Tagesbedürfnissen der Beraten orientierte (und daher als besonders hilfreich empfundene) Beratungsform i.d.R. eines nicht leistet: einen systematischen Theorie-Erwerb. Diese Ansätze weisen – wie die anderen auch – klare Grenzen auf. Zwar kann bei einem fallweisen, ereignisorientierten Vorgehen durchaus von dort aus auch auf Rahmenbedingungen und sogar auf Theorie zu sprechen gekommen werden. Aber das bleibt i.d.R. punktuell, gelegentlich. Außerdem muss zumindest immer wieder sichergestellt werden, dass ein Vorteil multidisziplinär zusammengesetzter Workshops, der vielgenannte „Blick über den Tellerrand“ des eigenen Faches und das Erlebnis großer Ähnlichkeit der Lehr-/Lernprobleme bei zunächst vermuteten großen Differenzen, in geeigneten Settings auch gewahrt bleibt. Je individueller der Gesprächskontext wird, desto geringer ist die Chance, solche Eindrücke zu gewinnen. Sie – die Bilder und Vorurteile über andere Disziplinen ein Stück weit aufzulösen – sind aber für den weiteren Berufsweg von großer Bedeutung. Zu betonen sind aber zunächst einmal die Vorteile solcher Ansätze.

W.W.

Birgit Barden

## Organisations- und Personalentwicklung mit indischen Hochschulpartnern beim Aufbau von International Offices



Birgit Barden

Über vier Jahre, von 2008 bis 2011, hat die Leibniz Universität Hannover mit drei indischen Partnerhochschulen ein Projekt zum Aufbau von Internationalisierungsstrukturen an diesen Hochschulen durchgeführt. Das Projekt „Initiation, Building-up and Improvement of International Cooperation Structures at the Institutes of Higher Education in India and Germany“ hatte zwei Ziele: Managementstrukturen im Bereich der Internationalisierung zu verbessern und das Personal entsprechend den neuen Strukturen zu qualifizieren. Das Projekt wurde durch die DAAD - Programmlinie DIES „Dialogue on Innovative Higher Education Strategies“ gefördert. Diese Programmlinie dient insbesondere dem Aufbau von Organisationsstrukturen an Hochschulen in Entwicklungsländern, entweder direkt in den Fakultäten oder in der Verwaltung. Das Hochschulbüro für Internationales (HI) der Leibniz Universität Hannover (LUH) hat dieses Projekt geleitet. Das Dezernat für Organisations- und Personalentwicklung und IuK-Technik (Dezernat für OE/PE) der Leibniz Universität Hannover hat das HI in Fragen des Projektmanagements und insbesondere der Moderation der Workshops beraten und den Prozess kontinuierlich mit Moderation und Beratung begleitet. In vier Artikeln stellen wir dieses Projekt vor. Der erste Artikel beschreibt das Projekt im Überblick, die nächsten beiden Artikel zentrale Instrumente der Durchführung: a) die Praktika der indischen Partner, die während der Projektlaufzeit an der Leibniz Universität Hannover stattfanden und b) das Workshopdesign im interkulturellen Kontext, während der vierte und abschließende Artikel die Ergebnisse und wichtigsten Erfahrungen zusammenfasst, die im Falle ähnlicher Vorhaben von Bedeutung sind.

### 1. Projektüberblick - Anlass und Ziele

#### 1.1 Warum ein Projekt mit indischen Partnerhochschulen?

In einem zunehmend globalisierten Markt der Hochschulbildung hat die Internationalität einer Hochschule eine Schlüsselfunktion für ihren Erfolg in Forschung und Lehre. Internationale Beziehungen in bi- oder multinationalen Netzwerken sind entscheidend für Fördermöglichkeiten durch nationale und internationale Geldgeber, erfolgreiche Forschung sowie internationale Lehre, die allen Studierenden zugutekommt. Die Beziehungen zwischen deutschen und indischen Hochschulen haben sich in den letzten Jahren in allen akademischen Bereichen

(Forschung, Lehre, Studierendenaustausch) sehr intensiviert. Verschiedene Förderorganisationen haben spezielle Programme für Kooperationen mit indischen Hochschulen aufgelegt. Da mittlerweile weltweit um die besten Studierenden und Wissenschaftler geworben wird, ist es umso wichtiger geworden, dass eine Hochschule über effektive und international ausgerichtete Managementstrukturen verfügt.

Um internationale Beziehungen zu initiieren, auf- und auszubauen und langfristig aktiv zu halten, brauchen Universitäten in allen Bereichen qualifiziertes Personal, das über ausgewiesene Kenntnisse und Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen der Internationalisierung verfügt und die Herausforderungen auf dem internationalen Bildungsmarkt kennt. Während in Deutschland alle Hochschulen über ein Akademisches Auslandsamt/International Office (IO) verfügen und die Strukturen und Aufgaben sich insbesondere in den letzten zehn Jahren sehr den internationalen Anforderungen angepasst und verbessert haben, variiert das Bild an indischen Hochschulen sehr stark. Einige Hochschulen verfügen über gut strukturierte und ausgestattete International Offices und Internationalisierungsstrukturen, andere beginnen gerade erst damit, sich Gedanken über Internationalisierung zu machen.

Zudem beschränken sich indische Hochschulen zurzeit hauptsächlich auf das Thema der „incoming students“ (internationale (Austausch)Studierende). Andere Themen der Internationalität wie „outgoing students“ (Studierende der eigenen Hochschule, die einen Auslandsaufenthalt an einer Partnerhochschule absolvieren), Internationalisierungsstrategie etc. werden selten als Aufgabe gesehen.

Zusammen mit unserer indischen Partnerhochschule VIT University, Vellore, die sich auf dem Weg zu einer international wahrgenommenen und anerkannten Hochschule befindet, entstand die Idee, ein gemeinsames Projekt zum Aufbau von Internationalisierungsstrukturen am VIT zu starten und gleichzeitig die Strukturen des HI der LUH zu überdenken. So konnte man gegenseitig von der Zusammenarbeit profitieren. In Absprache mit den indischen Partnern wurde ein gemeinsamer Projektantrag beim DAAD vorbereitet und eingereicht. Dafür wurde ein PPO (Project Planning Overview) für die Projektlaufzeit von vier Jahren mit Zielen, Maßnahmen, Ergebnissen, teilnehmenden Personen, einem Zeit- und einem

Kostenplan erarbeitet. Dabei wurden auch die einzelnen Aktivitäten (Vorbereitungen, Workshops, Trainings, Praktika, Berichte etc.) und Meilensteine festgehalten. Im Fokus standen die Aufgabenprofile und Strukturen von International Offices (IO). Von besonderer Relevanz waren dabei die Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen IO und Fakultäten sowie die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen für das Personal. Hauptanliegen des Projektes war es, Veränderungsprozesse zu initiieren und zu begleiten.

Ein Zitat vom VIT aus dem DAAD-Projektantrag und ein Zitat aus dem Praktikumsbericht von Srinivasan und Anita Charles vom VIT verdeutlicht die Ausgangssituation am VIT:

"VIT University had a focus from the very beginning to internationalise this University through not only admitting foreign students, but also build up strong academic partnerships with institutions abroad for developing need based and innovative programs and research to meet the global challenges. [...] This has been effectively carried out by creating an International Office in 2002 headed by a Director to take care of the foreign students admitted and also to co-ordinate the visits of various faculty and experts from different countries. [...] VIT aims to serve as a role model among Asian Universities and deliver quality education meeting global needs." (DAAD - Projektantrag)

„VIT's vision to blossom into a centre of international education has put it on the forefront of International relations activities in India. The process of internationalization began in 1998 when Vellore Engineering College (VEC), as VIT was then known, started admitting foreign students. Over the last decade, it has been addressing the needs of internationalization more on a 'trial and error' basis, solving problems as they arose. Considering the great scope for internationalization, VIT has embarked on this DIES project in partnership with LUH, with support from DAAD." (VIT - Praktikumsbericht)

### 1.2 Ziele des deutsch-indischen Kooperations-Projektes

Das übergeordnete Ziel des Projektes war es, Strukturen zu schaffen bzw. zu optimieren, die zu einer nachhaltigen Internationalisierung der jeweiligen Hochschule führten. Weiterhin ging es darum, das Zusammenspiel und die Kommunikationsabläufe zwischen den unterschiedlichen hochschulinternen Einheiten in Forschung, Lehre und Verwaltung zu verbessern sowie Aufgaben klar zu definieren und bestimmten Einrichtungen zuzuschreiben. Insoweit handelte es sich in einem ersten Bündel von Zielen um typische Organisationsentwicklung. Die Erfahrungen und das Expertenwissen der Mitarbeiter der Hochschulen aus Indien und Deutschland konnten und sollten sich hierbei gegenseitig ergänzen und bereichern.

Ein zweites Bündel von Zielen betraf die Personalentwicklung. Es sollten die Fähigkeiten und Kapazitäten der indischen Kollegen gefördert und entwickelt werden, so dass sie nach entsprechenden Bedarfsanalysen und den darauf abgestimmten Maßnahmen befähigt sein sollten, die Strukturen, Aufgaben und Arbeitsverteilungen an ihren jeweiligen Hochschulen zu verbessern. Neben den Workshops bildeten die Praktika ein wichtiges Instru-

ment, dieses Ziel zu erreichen. Mit den durchgeführten Aktivitäten während des Praktikums gehen wir über den üblichen Begriff des Praktikums hinaus, wie man an den weiter unten beschriebenen Elementen erkennen kann. Um diese übergeordneten Ziele zu erreichen, wurden vier Unterziele definiert, die diese Organisations(OE)- und Personalentwicklungs(PE)-Aspekte verdeutlichen:

- 1) Vergleich der unterschiedlichen International Office (IO)-Systeme der teilnehmenden Universitäten und Analyse des Bedarfs für eine kohärente Internationalisierungsstrategie bei den indischen Partnerinstitutionen,
- 2) Human Ressource Entwicklung: Entwicklung eines Weiterbildungskonzepts zur Qualifizierung der Beschäftigten in den IOs der Partnerinstitutionen,
- 3) Entwicklung und Verbesserung der IO Managementstruktur (im IO und IO-übergreifend): Design und Beginn eines Prozesses, um die Managementstrukturen im Bereich Internationales zu restrukturieren,
- 4) Nachhaltigkeit: Etablieren einer nachhaltigen und kontinuierlichen Qualitätsverbesserung und Vernetzung über den Projektzeitraum hinaus.

Zu jedem Unterziel gehörten Handlungsfelder, denen spezifische Ziele, Aktivitäten und erwartete Ergebnisse zugeordnet waren. Teil des Konzepts war die Bedarfsorientierung: Zwar wurden die Projektstruktur und die übergeordneten Ziele, nicht jedoch die konkreten Inhalte von vornherein festgelegt. Die Inhalte für die Workshops und Trainings sowie die Teilnahme an dem Praktikum an der LUH sollten im Laufe des Projektes von den indischen Projektpartnern erarbeitet und festgelegt werden (phasengesteuertes Vorgehen).

Ein weiteres Ziel war es, das im Projektverlauf erworbene Wissen an andere indische Hochschulen weiterzugeben. Dazu wurde u.a. auf den oben genannten Unterzielpunkt 2 „Human Resources“ besonderer Wert gelegt und eine spezifische Weiterbildung in „Moderation und Kommunikation“ für die Kolleg/innen am VIT konzipiert und durchgeführt. In der zweiten Projektphase soll ein Handbuch erstellt werden, um das erworbene Wissen zu dokumentieren und anderen Hochschulen zur Verfügung zu stellen.

## 2. Teilnehmende indische Hochschulen

In den ersten beiden Jahren (2008 und 2009) führten das VIT und die LUH das Projekt gemeinsam durch (Projektphase 1). In den Jahren 2010 und 2011 kamen die Symbiosis International University (SIU), Pune, und die University of Madras (UNoM) hinzu (Projektphase 2). Die indischen Hochschulen wurden ausgewählt, da es sich um Partnerhochschulen der Leibniz Universität Hannover handelt und das VIT enge Verbindungen zu diesen Hochschulen pflegt. Die Motivation der SIU und der UNoM, sich an dem Projekt zu beteiligen, spiegeln die folgenden Zitate wider.

„Indian educational institutions, for a very long time, did not have clear internationalisation strategy as there was no clear national policy for internationalisation of Indian higher education system. However, the University

Grants Commission (UGC) came up with a proposal for the Promotion of Indian Higher Education Abroad (PIHEAD) in 2003, which encouraged many universities in India initiate measures to establish international offices. Having had a long history of international academic collaborations in the field of research and teaching, and having academic collaborations with 80 universities abroad and 18 Indian universities, in addition to 21 industry and service organisations, the University of Madras was one of the first Indian universities to respond to the call of the UGC to establish its international office. The International Centre of University of Madras (ICOM) was thus established in the year 2003. [...] However, it did not have the required structures and processes in place for promoting the internationalisation at the University." (Praktikumsbericht von P.K. Abdul Rahiman, Assistant Professor, University of Madras)

"The Symbiosis Centre for International Education (SCIE) was formalized through a Board of Management resolution made in 2008. [...] It was realized that although the admission procedure for International Students and students' related services and events have been streamlined to a great extent, efforts are to be made to internationalize the curricula and the profile of faculty and staff in the University. The mandate that has been given to SCIE is to streamline the processes related to international collaborations, participation in International Conferences & Seminars, International Student Mobility, setting up Area Study Centres etc." (Praktikumsbericht von Rupali, International Relations Officer, Symbioses)

### 3. Die Projektphasen

Das Projekt wurde mit 3 Projektphasen geplant. In der Projektphase 2 wurde die Übertragung auf zwei weitere indische Partnerhochschulen geleistet, und die Projektphase 3 soll der Verstetigung als Training für indische Hochschulen dienen.

#### *Projektphase 1 – Pilotphase*

Die Projektphase 1 diente als Pilotphase, in der von 2008 bis 2009 das entwickelte Projektdesign mit dem Vellore Institute of Technology erprobt wurde.

Als Rollen der Teilnehmer in dieser Phase waren vorgesehen: Die Leibniz Universität Hannover übernahm die Rolle der Projektleitung, moderierte die Workshops und beriet das VIT in inhaltlichen und organisatorischen sowie die Managementstrukturen betreffenden Fragen. Das VIT sollte aufgrund des neu gewonnenen Wissens Maßnahmen zur Verbesserung entwickeln, diese innerhalb des VIT kommunizieren und für die Umsetzung verantwortlich sein.

#### *Projektphase 2 – Übertragungsphase auf zwei weitere indische Partnerhochschulen*

In der zweiten Projektphase nahmen zwei weitere indische Hochschulen an dem Projekt teil. Die Inhalte der mit dem VIT erprobten Workshops und sonstigen Weiterbildungen wurden in dieser Phase den neuen Teilnehmern angeboten, mit ihnen diskutiert und ihren Bedürfnissen angepasst. Die Eröffnungs- bzw. Abschlussworkshops fanden gleichzeitig zusammen mit allen Partner-

hochschulen am VIT Vellore statt. Als Teilnehmer waren die Mitglieder der International Offices sowie offizielle Vertreter der Hochschulen, des DAAD und des deutschen Konsulats in Chennai anwesend (siehe Ablaufplan der Workshops und Trainings, Abb. 1).

Als Rollen der Teilnehmer in dieser Phase waren vorgesehen:

Das VIT hatte weiterhin die unter Projektphase 1 beschriebene Rolle inne, für die eigene Hochschule Verbesserungsmaßnahmen zu entwickeln und diese umzusetzen. Die Leibniz Universität Hannover setzte die Workshops für das VIT fort. Gegenüber den neuen indischen Partnern übernahm das VIT jedoch zusätzlich eine andere Rolle: die des Beraters und des Workshopmoderators. Diese Rollenerweiterung beruhte auf den Projektzielen der Nachhaltigkeit und der Personalentwicklung. Die indischen Kollegen sollten durch die Weiterbildung in Moderation und Kommunikation und ihre Projekterfahrung befähigt werden, selber Workshops zu moderieren und andere indische Hochschulen in einem Veränderungsprozess zur Internationalisierung zu begleiten. Diese Maßnahme diene dem oben genannten Ziel der Nachhaltigkeit.

Der Vermittlung der inländischen Perspektive und der gewonnenen Erfahrungen in diesem Projekt kam zentrale Bedeutung zu. Zur Klärung und Festigung dieser neuen Rollen erarbeiteten die VIT Kollegen in einem Workshop die Rolle eines Beraters, seine Aufgaben und Pflichten sowie die Bedeutung dieser Rolle für sie selbst. Die Moderation der Workshops für die neuen indischen Partner wurden zwischen VIT und LUH besprochen. Während der Workshops wurden die Kollegen vom VIT bei Bedarf von den Kollegen der Leibniz Universität Hannover beraten und unterstützt. Nach den Workshops war eine Rückmeldung zu ihrer Moderation vorgesehen.

#### *Ausblick: Projektphase 3 – Verstetigung als Training für indische Hochschulen*

In einer dritten Phase, die im Laufe des Jahres 2012 beginnen soll, werden alle vier Projektpartner (die genannten drei indischen Hochschulen und die deutsche Hochschule) ein gemeinsames Workshop- und Trainingsprogramm für indische Hochschulen anbieten. Dieses Programm soll anhand der Erfahrungen aus den Workshops und Trainings in gemeinsamer Absprache erstellt werden. Als Rollen der Teilnehmer in dieser Phase sind vorgesehen: Das VIT wird die Rolle der Projektkoordination übernehmen und gemeinsam mit der Leibniz Universität Hannover Workshops moderieren. Alle vier Partner werden durch Vorträge und Diskussionen ihre Erfahrungen einbringen.

### 4. Projektablauf

Zur Beschreibung der Projektdurchführung unterscheiden wir zwischen offiziellen Aktivitäten/Maßnahmen, die im Projektplan dargestellt wurden, wie z.B. Workshops, Praktika sowie Vorbereitungs- und Nachbereitungsphasen und organisatorischen Maßnahmen, die notwendig waren, um die offiziellen Maßnahmen erfolgreich durchführen zu können.



Abbildung 1: Ablaufplan der Workshops und Trainings

Themen der Workshops	Themen der Trainings
<p><b>1. Phase: Pilotphase</b></p> <p><b>VIT:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Kick-off-Workshop", "Needs assessment", July 2008</li> <li>2. "How to work out and implement a strategy for internationalization at institutes of higher education", September 2008</li> <li>3. "Actions, processes, resources", June 2009</li> <li>4. "Processes and management structures of the internationalisation – Review", November 2009</li> </ol> <p><b>2. Phase: Übertragungsphase</b></p> <p><b>VIT:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. "Inauguration Workshop Phase 2", March 2010 (with all partners)</li> <li>6. "Internal cooperation", July 2010</li> <li>7. "Internal communication", November 2010</li> <li>8. "Process analysis – Communication between IRO and Faculty", April 2011</li> <li>9. "Review", June 2011</li> <li>10. "Reflection of tasks and structures of the IRO", November 2011</li> <li>11. "Review meeting – Phase 1 and 2", November 2011 (with all partners)</li> </ol> <p><b>SIU:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Inauguration Workshop Phase 2", March 2010 (with all partners)</li> <li>2. "Actions, processes, resources", July 2010</li> <li>3. "Reorganization of Tasks of SCIE", November 2010</li> <li>4. "Actions, Processes, Resources – Focus on Area Study Centres", March 2011</li> <li>5. "Reflection of tasks and structures of SCIE", November 2011</li> <li>6. "Review meeting – Phase 1 and 2", November 2011 (with all partners)</li> </ol> <p><b>UNiM:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Inauguration Workshop Phase 2", March 2010 (with all partners)</li> <li>2. "Needs assessment", November 2010</li> <li>3. "Internationalization tasks of ICOM and Faculty", March 2011</li> <li>4. "Review", June 2011</li> <li>5. "Outgoing students", November 2011</li> <li>6. "Review meeting – Phase 1 and 2", November 2011 (with all partners)</li> </ol>	<p><b>1. Phase: Pilotphase</b></p> <p><b>VIT:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Intercultural interaction with incoming students", February 2009</li> <li>2. "Managing and advising outgoing students", June 2009</li> <li>3. "Quality Assurance, Accreditation and International Relations Office", March 2010</li> <li>4. "Moderation training for IO staff", March 2010</li> </ol> <p><b>2. Phase: Übertragungsphase</b></p> <p><b>VIT:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. "Research Service and European Funding Possibilities", November 2010, (for VIT and UNiM)</li> <li>6. "Teaching and Study Programmes at German Universities – the case of Leibniz Universität Hannover", March 2011, (for VIT and UNiM)</li> <li>7. "International Marketing", November 2011, (for VIT and UNiM)</li> </ol> <p><b>SIU:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "International Cooperation", July 2010</li> <li>2. "Research Service and European Funding Possibilities", November 2010</li> <li>3. "Teaching and Study Programmes at German Universities – the case of Leibniz Universität Hannover", March 2011</li> <li>4. "International Marketing", November 2011</li> </ol> <p><b>UNiM:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Research Service and European Funding Possibilities", November 2010, (for VIT and UNiM)</li> <li>2. "Teaching and Study Programmes at German Universities – the case of Leibniz Universität Hannover", March 2011, (for VIT and UNiM)</li> <li>3. "International Marketing", November 2011</li> </ol>

**4.1 Die offiziellen Maßnahmen**

In der Projektplanung waren in den ersten beiden Jahren für das VIT jeweils zwei Workshops und zwei Trainingskurse pro Jahr vorgesehen sowie pro Jahr ein Praktikum für zwei Personen an der LUH. In der zweiten Phase waren jeweils für jede Hochschule drei Workshops und drei Trainings pro Jahr eingeplant. Für die Universitäten in Madras und Pune wurden jeweils pro Jahr ein Praktikum für je eine Person pro Hochschule an der Leibniz Universität Hannover angeboten. Weiterhin fanden jeweils am VIT die Kick Off-/Eröffnungs-Workshops (Projektstart) für die erste und die zweite Phase und die zusammenfassenden Abschlussworkshops statt (insgesamt drei) (siehe Ablaufplan der Workshops und Trainings, Abb. 1). Die Praktika werden im zweiten Artikel genauer beschrieben. Nur das Thema des ersten Workshops, die Bedarfsanalyse, wurde jeweils von der Leibniz Universität Hannover vorgegeben. In diesem ersten Workshop wurden dann von den indischen Teilnehmern Themen für die nächsten Workshops und Trainings erarbeitet. An den Workshops nahmen jeweils die Mitarbeiter der indischen International Offices teil; am VIT nahmen an eini-

gen Workshops zudem die internationalen Koordinatoren der Fakultäten teil, da Themen der uniinternen Kommunikation zwischen dem IO und den Fakultäten bearbeitet wurden.

An den Trainings nahmen neben den Mitarbeitern der IOs auch die internationalen Koordinatoren der Fakultäten teil, teilweise auch Mitarbeiter anderer Verwaltungseinheiten, für die das jeweilige Trainingsthema von Interesse war, z.B. beim interkulturellen Training.

Zur Vorbereitung der Workshops und Trainings wurde anhand von Fragebögen der spezifische Bedarf der indischen Teilnehmer erfasst:

- Welche Erfahrungen gibt es?
- Wie soll das Thema spezifiziert werden?
- Welche thematischen Schwerpunkte sind gewünscht? etc.

Die Workshops wurden in der ersten Phase immer von der Leibniz Universität Hannover moderiert. Die Trainings wurden von externen Trainern durchgeführt, die vom HI in Absprache mit dem IO vom VIT ausgesucht wurden.

**Praktikum**

Auf das Praktikum wird im zweiten Artikel detaillierter eingegangen. Insgesamt absolvierten sieben indische Kolleg/innen ein Praktikum am HI der Leibniz Universität Hannover.

**Dokumentation**

a) Protokolle

Während der Workshops wurde mit Moderationstechniken gearbeitet (siehe Artikel „Workshopdesign im interkulturellen Kontext“). Die Projektleitung der LUH erstellte ergebnisorientierte Fotoprotokolle der Workshops und Trainings.

Besondere Bedeutung kam den Handlungsplänen zu. Anhand dieser von den indischen Projektteilnehmern selber festgelegten Maßnahmen und Ziele konnte von allen Teilnehmern überprüft werden, ob die verabredeten Maßnahmen erledigt wurden.

b) Handbuch

Über die Projekterfahrungen wird derzeit ein Handbuch erstellt. Alle vier Hochschulen liefern hierzu einen Beitrag, in welchem sie über ihre Motive, Erfahrungen, Voraussetzungen und Veränderungsprozesse, die durch das Projekt in Gang gebracht wurden, berichten. Das Handbuch kann dann anderen indischen Hochschulen als Orientierungshilfe bei deren Internationalisierungsbemühungen dienen.

**4.2 Organisatorische Maßnahmen**

*Vorbereitungstreffen*

Neben dem Leiter und den Mitarbeitern des IO vom VIT war auch der Vizekanzler für Internationales des VIT anwesend. Als Projektverantwortliche der LUH nahmen

neben der Leiterin des HI und zwei Mitarbeitern des HI, die Leiterin des Dezernats für OE/PE und eine Mitarbeiterin dieses Dezernats an dem Treffen teil. So konnten sich alle Projektteilnehmer von deutscher und indischer Seite kennenlernen. Das Vorbereitungstreffen diente dazu, eine Projektklärung und -verständigung vorzunehmen und mit dem VIT die Ziele, die Rollen der Projektpartner und die Rahmenbedingungen des Projektes zu klären. Weiterhin wurde der offizielle Start des Projektes, der „Kick-off-Workshops“ im Juli 2008, geplant. Zudem berichtete das VIT über den Stand der Internationalisierung; die bislang erfolgten Maßnahmen und Programme wurden vorgestellt, damit alle Projektteilnehmer denselben Informationsstand hatten. In diesem Vorbereitungstreffen wurden die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem indischen Arbeitsstil thematisiert, die im Laufe des Projektes immer wieder von Relevanz waren, wie z.B. unterschiedliche Bedürfnisse nach Planungssicherheit, verschiedene Auffassungen von Zeitmanagement und Hierarchie sowie das Senioritätsprinzip.

Zu Beginn der zweiten Projektphase gab es mit der SIU und der UNoM Vorbereitungstreffen, bei denen jeweils ein Treffen mit der Leitung der jeweiligen Hochschule stattfand. Die Einbindung der Hochschulleitung und das Einholen deren Einverständnisses sind unerlässlich für eine positive Entwicklung der Zusammenarbeit.

#### Videokonferenzen

Es fanden insgesamt 10 einstündige Videokonferenzen statt. Diese dienten der Planung von Workshops, Trainings und dem Handbuch, einem gegenseitigen Informationsaustausch bezüglich aktuell anstehender Maßnahmen und Aufgaben sowie des jeweiligen Status Quo. An den Videokonferenzen nahmen die Mitarbeiterinnen des IO des VIT statt, teilweise der Vizekanzer für Internationales sowie die Mitarbeiter des Projektes der Leibniz Universität Hannover vom HI und teilweise die Leiterin des Dezernats für OE/PE. Die Videokonferenzen erwiesen sich als sehr wichtiges Kommunikationsmittel, um den persönlichen Kontakt zwischen den Workshops aufrechtzuerhalten. Hier konnten wir uns als Gruppe begegnen und sehen. Die sich aus dieser persönlichen Form der Kommunikation ergebende Vertrauensbasis war für das Engagement und die produktive Arbeitsatmosphäre von großer Bedeutung.

#### Weitere Kommunikationswege

Neben den persönlichen Gesprächen vor Ort im formalen und informellen Rahmen fanden zahlreiche Telefongespräche und E-Mail Kontakte mit allen Partnern des

Projektes statt. Meistens wurden diese Gespräche bzw. Mails von deutscher Seite von dem indischen Mitarbeiter des HI geführt/versendet, aber auch von der Projektleitung selber. In diesen Gesprächen/Mails ging es um Terminabsprachen, Reiseplanungen, inhaltliche Absprachen der Workshops und Trainings, Klärungen von Abläufen und organisatorische Fragen zur Nach- und Vorbereitung der unterschiedlichen Maßnahmen und Einhaltung von Handlungs- und Zeitplänen.

#### 4.3 Leibniz Universität Hannover intern

Zur Planung der Workshops fanden regelmäßige Treffen zwischen dem HI und der Leiterin des Dezernats für OE/PE statt. Während dieser Treffen wurde über den Ablauf schon durchgeführter Workshops diskutiert und der nächste Workshop geplant. Die Zusammenarbeit zwischen HI und Dezernat war für das Projekt wichtig und sehr förderlich. Das HI brachte die inhaltliche und interkulturelle Erfahrung ein, das Dezernat die Erfahrung in der Personal- und Organisationsentwicklung sowie die Fachkompetenz in der Durchführung von Moderationen und Beratungen. Durch diesen ständigen Austausch konnten die Workshops gut vorbereitet werden. Zudem fanden häufig Treffen zur Klärung von inhaltlichen Fragen und zur Projektverwaltung statt.

Unser indischer Projektmitarbeiter im HI fungierte als ständiger Vermittler zwischen den Kulturen. Da er beide Kulturen kennt, konnte er uns das indische Verhalten vermitteln und uns immer wieder auf notwendige Schritte in der Kommunikation und Projektklärung und -planung hinweisen. Andererseits konnte er adäquat mit den indischen Partnern kommunizieren. Er übernahm so eine stark steuernde Funktion und sorgte dafür, dass alle Projektteilnehmer ihre Aufgaben korrekt verstanden und diesen auch nachkamen. Weiterhin wurde ein externer Projektberater hinzugezogen, der über Erfahrung mit interkulturellen Projekten, insbesondere mit indischen und deutschen Teilnehmern, verfügt. Ziel dieser Beratung war es, interkulturelle Unterschiede der Herangehensweise an das Projekt zu verdeutlichen und anhand von Fallbeispielen aus dem laufenden Projekt das eigene Handeln zu reflektieren und entsprechend der kulturellen Unterschiede anzupassen. Damit wurde das Wissen und Durchführen von interkulturellem Projektmanagement gestärkt.

■ **Dr. Birgit Barden**, Leiterin Hochschulbüro für Internationales, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: [birgit.barden@zuv.uni-hannover.de](mailto:birgit.barden@zuv.uni-hannover.de)

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft**

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

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

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

Bestellung: E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

*Birgit Barden*



*Birgit Barden*

## Das Praktikum als Instrument der Personalentwicklung

### 1. Konzept und Ziel

In dem Projekt „Initiation, Building-up and Improvement of International Cooperation Structures at the Institutes of Higher Education in India and Germany“, das wir in dem vorherigen Artikel „Organisation- und Personalentwicklung mit indischen Hochschulpartnern“ beschrieben haben, war für die indischen Projektpartner auch ein vierwöchiges Praktikum am Hochschulbüro für Internationales (HI) der Leibniz Universität Hannover (LUH) vorgesehen.

Dieses Praktikum ermöglichte den Teilnehmern, die Arbeit des International Office (IO) mehrerer deutscher Hochschulen unterschiedlicher Größe und Ausprägung, angrenzende Arbeitseinrichtungen sowie die deutsche Kultur zu erfahren. Sie konnten die Struktur, Funktion und Arbeitsweisen der IOs sowie die Bedeutung der Internationalisierung für die jeweilige Hochschule kennenlernen. Da die IOs an deutschen Hochschulen zwar fast immer mit ähnlichen Aufgaben befasst sind, aber sehr unterschiedlich aufgebaut und unterschiedlich in der Hochschulstruktur lokalisiert sind, ist der Blick in verschiedene Hochschulen von grundlegender Bedeutung, um eine Einschätzung der Internationalisierung an deutschen Hochschulen und Ideen für das eigene IO zu bekommen.

Am Ende des Deutschlandaufenthaltes erstellten die Teilnehmer einen Bericht. Mit dieser Dokumentation des Praktikums wurden der Wissensgewinn und die gesammelten Erfahrungen dargestellt. Anschließend wurde ein Maßnahmenkatalog zur Verbesserung des eigenen International Office erstellt und damit der Transfer des Gelernten eingeleitet. Ziel des Praktikums war es, die Fachkompetenz der indischen Kolleg/innen zu erhöhen. Dabei zielten wir auf das Wissen und gleichzeitig auf die Erfahrbarkeit des Gelernten: Was wird an deutschen Hochschulen umgesetzt, was funktioniert, was an indischen Hochschulen nicht möglich zu sein scheint?

### 2. Vorbereitungen

Die Auswahl der Praktikanten wurde von der jeweiligen Hochschulleitung nach Gesprächen mit der Gesamtprojektleitung vorgenommen. Bei der Auswahl wurden insbesondere Gender- und Altersaspekte berücksichtigt, da Frauen sowie Nachwuchskräfte zu gleichen Anteilen ver-

treten sein sollten. Dieser Auswahlprozess nahm teilweise viel Zeit in Anspruch, da das indische Hierarchie- und Senioritätsprinzip zu berücksichtigen war.

Alle Teilnehmer wurden gut auf den Aufenthalt in Hannover vorbereitet. Dazu waren zwei Schritte vorgesehen. In einem ersten Schritt wurden die Bedürfnisse und Wünsche der Praktikanten mit Hilfe eines Fragebogens erfasst. So konnten sie selber ihre Interessenschwerpunkte definieren. In dem Fragebogen wurde außerdem die Situation, Struktur und Arbeitsweise an dem eigenen IO an der indischen Heimatuniversität erfragt. Dies diente der Erfassung der Ist-Situation, aber auch zur Selbstreflexion über die eigene Arbeit als Vorbereitung auf den Deutschlandaufenthalt. Zudem konnten wir anhand dieser Informationen eine präzisere Vorstellung von der indischen Situation bekommen. Ein Beispiel, wie sich die indischen Partner auf das Praktikum vorbereiteten und verschiedene Schwerpunkte für ihren Aufenthalt wählten, zeigt das Zitat vom VIT:

“In the first phase an internship was planned for VIT IR staff (Mr. R. Srinivasan and Mrs. Anita Charles) to study on different International Office structures and functions in German Universities and comparing it with VIT to find the similarities, differences and points to be considered for implementing it in VIT. This internship has helped them to bring lot of changes into IR functioning at VIT. [...] one more internship was planned in which Mr. M. Subaji and Mrs. Beverly David participated to explore the different IO structures but with a focus on collaborative research and marketing (International & Internal) strategies.” (Praktikumsbericht Mr. Subaji, Mrs. David, VIT University, Vellore)

“Objectives

- To study the structures and functions of the international offices at the four institutions of Higher Education, Leibniz University Hannover, Technical University Berlin, Technical University Clausthal and Fachhochschule Hannover (HE) in Germany,
- To compare and contrast the functioning of the international relations offices at these institutions vis- a - vis the functions at VIT,
- To present the outcomes of our learning to LUH and VIT University [...]

The questions were based on the four broad areas of internationalization activities: student exchange, faculty

exchange, joint academic programmes and joint research cooperation." (Fragebogen zum Praktikum, Mr. Srinivasan, Mrs. Charles, VIT University, Vellore)

Die Kollegen vom VIT erstellten im Zuge ihrer Vorbereitung weiterhin einen Fragebogen zur Erfassung der Internationalisierung an deutschen Hochschulen (siehe Abbildung 1 am Ende des Artikels). Dieser Fragebogen sollte an jeder besuchten Hochschule verwendet werden, um später anhand der Resultate die Strukturen, Aufgaben und Arbeitsaufteilungen zur Internationalisierung vergleichen zu können. Allein der Entwicklungsprozess des Fragebogens war in sich ein eigenes kleines Weiterbildungsprogramm.

Um geeignete Fragen generieren zu können, musste sie sich ausführlich mit dem Thema beschäftigen und erkennen, wo Fragenswertes und wo Probleme liegen. Soweit dieser Prozess in Gruppen geschieht (wie in diesem Fall), werden klärende und neue Fragen auslösende Diskussionen geführt. Die Fragen müssen dann strukturiert, abgeglichen und in eine sachlich (und u.U. kulturell) geeignete Sprachform gebracht werden. Allein hierdurch wird viel gelernt, die Neugier auf das Praktikum gesteigert und die Interessen spezifiziert. Eine bei Teilnehmern an solchen Praktika immer wieder anzutreffende überwiegend touristische Einstellung zu Reise und Aufenthalt wird durch diese vorher selber geleistete Arbeit zumindest relativiert und neu fokussiert.

Als zweiter Schritt der Vorbereitung wurde vom HI ein detailliertes Programm und ein Arbeitsplan für die indischen Kollegen erstellt. Dies geschah anhand der Ziele des Projekts und unter möglichst weitgehender Berücksichtigung der genannten Bedarfe und Wünsche, die sich – wie sich herausstellte - eng an die Projektziele anlehnten und mit diesen abgeglichen wurden. In jedem Arbeitsplan waren die im nächsten Punkt erläuterten Aspekte enthalten.

### 3. Durchführung des Praktikums

Die Praktika des Projekts wurden dann entlang dieses Programms und Arbeitsplans für die indischen Kollegen durchgeführt. Die einzelnen Stationen wurden in den Abläufen durch Verabredungen im Einzelfall ausgefüllt:

1) Kennenlernen des HI der Leibniz Universität Hannover, Analyse der HI-Struktur und Aufgabenverteilung am HI: Hierunter fielen u.a. Auslandsstudium, Ausländerstudium, internationale Gastwissenschaftler, internationales Marketing, internationale Kooperationen zum Studentenaustausch, wissenschaftlicher Austausch, Double Degrees etc; finanzielle Unterstützungen (DAAD Programm, uniinterne Programme), Sonderprogramme etc. Es fanden ausführliche Einzelgespräche mit allen Mitarbeitern des HI statt, in denen diese ihre jeweiligen Arbeitsbereiche und ihre Aktivitäten hinsichtlich internationaler Kooperationen und Austausch vorstellten. Gleichzeitig wurde jeweils die Zusammenarbeit der einzelnen Mitarbeiter innerhalb des HI erläutert, damit die Teamstrukturen und -zusammenarbeit deutlich wurden. Die indischen Praktikanten wurden in die tägliche Arbeit des HI ein-

gebunden und nahmen an den Teamsitzungen des HI teil. Wöchentlich fand eine Feedbackrunde mit der Leiterin des HI statt, in der die Teilnehmer die Möglichkeit hatten, ihre bislang erworbenen Eindrücke und Ideen zu diskutieren.

- 2) Kennenlernen der Strukturen der Leibniz Universität Hannover allgemein und mit besonderem Blick auf die Internationalisierung: Dieser Schritt war durch die Leitfragen vorstrukturiert. Wie ist die Leibniz Universität Hannover aufgebaut (Fakultäten, Verwaltung)? Wo ist das HI in der Hochschulstruktur lokalisiert? Hierzu wurden Treffen mit Fakultätsvertretern und Verwaltungseinrichtungen organisiert, um über Organisationsschemata hinaus auch praktische Erfahrungen mit dieser Art der Organisation einzubinden.
- 3) Besuch von IOs anderer deutscher Hochschulen unterschiedlicher Größe und unterschiedlicher Ausrichtung: Analyse der IO-Strukturen, Aufgaben und Aufgabenverteilung, Teambildung, generelle Struktur und Aufbau der Hochschule. Hierbei wurde deutlich, wie Organisationsschemata anhand lokaler und personeller Unterschiede variieren und welche Spielräume dabei bestehen.
- 4) Treffen mit Professoren (an der LUH und an anderen Hochschulen): Dabei wurde deren spezifische Sicht (und die ihrer Fakultäten) auf die Internationalisierung und die internationalen Kooperationen kennen gelernt. Gleichzeitig erläuterten sie die Aufgabenverteilung und die Kommunikationsflüsse innerhalb der Fakultät und zum IO in Bezug auf die Internationalisierung. Die dabei auftretenden Unterschiede bedurften jeweils der Interpretation und Einordnung durch die deutschen Betreuer/innen.
- 5) Besprechungen mit Kollegen anderer universitärer Einrichtungen, die u.a. für Umsetzung der Internationalisierung zuständig sind wie beispielsweise die Auslandsbeauftragten der Fakultäten oder anderer Verwaltungseinrichtungen (z.B. ServiceCenter). Auch hier ging es darum zu verdeutlichen, welchen Stellenwert die Internationalisierung in einer Hochschule hat und wie sie von den einzelnen Einheiten bzw. Personen wahrgenommen, gelebt und kommuniziert wird. Die anzutreffenden Unterschiede stießen immer neue Diskussionen und Reflexionen an.
- 6) Wie geplant, wurde das Programm durch individuelle Wünsche erweitert (z.B. Besuch bei der IHK Hannover, um deren Aufgaben und eine andere Perspektive auf Internationalisierungsfragen kennenzulernen). Den Wünschen der Kollegin von der Symbioses International University entsprechend, wurde der Themenkomplex der Zulassung internationaler Studierender an der Leibniz Universität Hannover besonders berücksichtigt, wie z.B. die Prozesse der Bewerbung und Einschreibung und Anerkennungsfragen internationaler Abschlüsse.
- 7) Ein Freizeitprogramm sowie die Einbindung in Veranstaltungen des HI und der Leibniz Universität Hannover (z.B. das Sommerfest der Leibniz Universität Hannover) sorgte dafür, dass die Teilnehmer neben dem dienstlichen Umgang mit Kollegen und in Vorgesetztenverhältnissen (also Aspekten der „Verwaltungskul-

tur“) auch andere Teile der deutschen Lebensweise und Kultur kennenlernen konnten.

- 8) Wie vorgesehen präsentierten die indischen Kollegen zum Abschluss des Praktikums ihre Ergebnisse dem HI-Team. Damit wurden nicht nur die bis dahin erreichten Reflexionsergebnisse sichtbar; das HI-Team erhielt auch eine Rückmeldung bzgl. der Programm-abläufe, aber vor allem erste Hinweise über das Verhältnis von Zielen und deren Erreichen durch die Teilnehmer.
- 9) Außerdem wurde von jedem Teilnehmer ein „Internship Report“ erstellt. Praktika verlaufen i.d.R. überwiegend auf mündlicher Ebene, sodass der Lernfortschritt, die Stufen der Einsicht und die Erweiterung des Blickwinkels häufig nicht ausreichend bewusst werden. Der Bericht dient in diesem Zusammenhang als Reflexionsinstrument. Durch die Verschriftlichung setzt ein zusätzlicher Reflektionsprozess ein, da die Praktikanten ihre Erfahrungen konkret und verständlich kommunizieren müssen. Dies ist sowohl für die faktische Weitergabe des Erkenntniszuwachses als auch für die Wertschätzung des Projekts in deren Umgebung bedeutsam. Daher wurde der Bericht sowohl dem HI als auch dem Präsidenten der Heimatuniversität vorgestellt und überreicht. Neben den schon in der Vorbereitungsphase damit verknüpften Zielen erhielt das Praktikum durch diese Präsentation für und Übergabe an den Präsidenten in den hierarchischen Verhältnissen ihrer Herkunftshochschulen eine zusätzliche Aufwertung für die Praktikanten und verschaffte ihrem Anliegen (Verbesserung der Internationalisierungsstrukturen an ihrer Hochschule) zusätzliche Beachtung durch ihre Hochschulleitung. Somit konnte durch das Praktikum und das Projekt im Allgemeinen Gelernte (Arbeitsabläufe, neue Arbeitsaufgaben, neue Kommunikationswege und -formen etc.) beschleunigt umgesetzt werden.

Insgesamt waren während der Projektlaufzeit von 2008 bis 2012 sieben indische Teilnehmer zu einem Praktikum am HI. Davon waren vier vom VIT, zwei von der Symbiosis International University, Pune und eine Person von der University of Madras. Sie arbeiten alle im International Office ihrer Hochschule, sind aber zum Teil auch als Professoren bzw. Dozenten an ihrer Hochschule tätig. Die vorgesehene Praktikumsdauer von vier Wochen konnten nicht in allen Fällen eingehalten werden, da aufgrund von Personalstrukturen und/oder wichtigen Aufgaben in Indien (Unentbehrlichkeit) der Praktikant nicht so lange abwesend sein konnte. Dies bedeutete, dass wir das Programm entsprechend dichter gestalten mussten, um die wichtigsten Ziele des Praktikums erreichen zu können.

Das Programmbeispiel am Ende dieses Artikels (siehe Abbildung 2, vgl. S. 42) zeigt im Detail, wie das Konzept eines Praktikums in einen Ablaufplan überführt werden kann.

#### 4. Zwischenbilanz

In der Durchführung der Praktika gelang es weitgehend, die Planung unseren Zielen entsprechend umzusetzen. Eine Gesamtauswertung folgt im abschließenden Artikel in diesem Heft.

#### Anlagen

Abbildung 1: Fragebogen des VIT zur Erfassung der Internationalisierung deutscher Hochschulen

VIT- Questionnaire for the staff of IOs of German Universities

I General info

1. University student strength
2. No. of Foreign students
3. Country wise break up
4. Main Tasks of IO
5. Organizational structure of IO
6. What are the other departments you interact with?

II A Students – Incoming Students

1. Incomings – Numbers and the different kinds of incomings and programs?
2. What are the counselling /service hours for students
3. Where do you meet students-office or special places
4. Do they have to have an appointment or can they drop in into the office anytime?
5. What are the services offered for them?
6. How is the orientation done for incomings
7. Some problems faced by incoming students

II B Outgoing students

1. Numbers of outgoing
2. How is outgoing organized-is it exchange programs or free movers
3. Is it organized by the IO or students do it themselves?
4. Is there any financial support given to outgoing?
5. What kind of information and help you offer to the outgoing

III Co-operations:

1. Number of Partners
2. Who initiates the co-operations
3. Maintaining co-operations –How is this done?

IV Academics:

1. How many joint academic programs you have
2. Brief explanation of some programs
3. How is joint research initiated
4. How do you handle guest scientists
5. How do you interact with the different faculties of your university?

VI Information

1. What kind of information brochures you prepare related to the IO
2. Is your university member of any organisation like ISEP/NDP

VII Hospitality

1. Definition of Guest scientist
2. How are guest scientists and visitors taken care of?

General hospitality for incomings

■ **Dr. Birgit Barden**, Leiterin Hochschulbüro für Internationales, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: birgit.barden@zuv.uni-hannover.de

Abbildung 2: Programmbeispiel Praktikum

Internship plan	Tuesday, 06.06.2010	Wednesday, 09.06.2010	Thursday, 17.06.2010
<p><b>Saturday, 29.05.2010</b> 09:00 – 12:00</p> <p><b>Monday, 31.05.2010</b> 09:00 – 12:00</p> <p>Arrival in Hannover</p> <p>Welcomes at International Office</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Overview of the program</li> <li>- Introduction to IO colleagues at LUH</li> </ul> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>IO information and help desk</p> <p>Introduction to University: computer and information systems, printing, telephone calls, email accounts</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Discovering the University: different buildings, etc.</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Visit to EU office Hannover/Hildesheim</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: EU office</p> <p>Meeting with coordinator Latin America/HI</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p> <p>Reception for the guest scientists by the President, LUH</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Team meeting International Office</p> <p>Location: IO</p> <p>Presenting WIT University at the "Global Campus"</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: Hauptmensa</p> <p>Visit to Technology Transfer Centre, LUH</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: Technology Transfer Centre</p> <p>Indianband</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: IO</p> <p>Weekly feedback round</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Managing funds and finances</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p> <p>Managing student exchanges, staff of HI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentation of work areas: Database management</li> </ul> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p>	<p>10:00 – 12:00</p> <p>Visit at Fachhochschule Hannover</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentation of the Fachhochschule</li> <li>- Presentation of the International Office</li> <li>- School visit</li> </ul> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: FHH Expo Geböde</p> <p>Meeting Prof. from Civil Engineering and Indian PostDocs, LUH</p> <p>Jour Fixe – Opening Ceremony of the China-Week</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: Leibnizhaus (guesthouse of LUH)</p> <p>Weekly feedback round</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Meeting with Incoming Team at IO</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p> <p>Meeting with Prof. from Biology, LUH</p> <p>Meeting with Indian PhD Students, LUH</p> <p>Visit to Bremen University:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insight into the internationalization</li> <li>- Visit of the International Office</li> </ul> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>World Cup Football opening ceremony and match</p> <p>HI-Team: Dragon boat race on the Mänschsee</p> <p>Round table discussion</p> <p>Directors of International Offices from three German Universities</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p> <p>Networking with foreign Universities</p> <p>Examples of South East Asia and North America</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p> <p>Meeting with Prof. from Botany, LUH</p> <p>Visit to Lüneburg University</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insight into the internationalization</li> <li>- Visit of the International Office</li> </ul> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Meeting with Prof. from IT, LUH</p>	<p>15:00 – 18:30</p> <p>18:00</p> <p>Wednesday, 09.06.2010</p> <p>09:30 – 12:00</p> <p>14:00 – 16:00</p> <p>Thursday, 10.06.2010</p> <p>10:00 – 11:00</p> <p>15:00 – 16:00</p> <p>Friday, 11.06.2010</p> <p>10:00 – 12:00</p> <p>16:00</p> <p>Saturday, 12.06.2010</p> <p>Monday, 14.06.2010</p> <p>11:00 – 17:00</p> <p>Tuesday, 15.06.2010</p> <p>09:00 – 10:30</p> <p>10:45 – 12:00</p> <p>Wednesday, 16.06.2010</p> <p>10:00 – 14:00</p> <p>17:00</p>	<p>Weekly feedback round</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>International Marketing, LUH</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p> <p>Meeting with IHK, Hannover</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: IHK</p> <p>World Cup football match</p> <p>Visit to Kröpferpark, Altenau</p> <p>Meeting with coordinator for Russia, LUH</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: HI</p> <p>Meeting with Faculty of Architecture and Landscape Sciences, LUH</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: Herrenhäuserstr. 8</p> <p>Meeting with Volkswagen Stiftung</p> <p>Visiting Autostadt and Phäno Museum</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: Wolfsburg</p> <p>Improvement in daily work at Service Centre, LUH</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Location: Service Centre</p> <p>Preparation of internship report</p> <p>Visit to Göttingen University:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- meeting GI 10/15h</li> <li>- meeting International Student Services Team</li> <li>- insight into the meeting of all International Offices of "Niederrhein" (= State of Lower Saxony)</li> </ul> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Trip to Berlin with students from USA</p> <p>Visit to Humboldt University (International Office)</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Visit to Humboldt University Berlin</p> <p>9:00 – 14:00h</p> <p>time and place of meeting will be confirmed soon</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Presentation of internship report and project results to the IO staff and DIES Project members</p> <p>Location: 003</p> <p>Coordination: staff of HI</p> <p>Farewell Dinner</p> <p>Dancehall</p> <p>Wednesday, 30.06.2010</p>

Ricarda Mletzko

## Workshopdesign im interkulturellen Kontext – Erfahrungen aus einem Organisations- und Personalentwicklungsprojekt mit indischen Hochschulen



Ricarda Mletzko

### 1. Einleitung: Ankommen in Indien

Mein erster Flug nach Indien im April 2008 – ein ganz besonderes Erlebnis ist bereits die Ankunft. Nachts um halb drei in Chennai ist es warm, schwül und duftig – diese besondere Mischung aus blumig und muffig, die uns in Indien immer begleiten wird. Hunderte von Menschen warten auch um diese Zeit am Flughafeneingang – hier wird man abgeholt. Es geht mit einem alten Kleintransporter ins Gästehaus der Hochschule. Auf großen staubigen Straßen, vorbei an schlafenden Menschen direkt am Straßenrand, Papphütten, großen und kleinen Gebäuden – für mich als Europäerin unwirtliche Szenen. Nach kurzer Nachtruhe fahren wir weiter nach Vellore – jetzt ist die Welt bunt und quirlig – alltägliche Menschenmassen – ich kann mich auf der Fahrt nicht satt sehen an all den neuen Eindrücken. Dann beginnt der Arbeitstag – später und anders als gedacht! Bereits nach den ersten Stunden treibt mich die bereits bei der Vorbereitung in Deutschland stets präsente Frage: Welchen Einfluss hat der andere kulturelle Kontext auf die Moderation des Auftaktworkshops für unser Projekt und was heißt das für meine Rolle als Moderatorin und Beraterin? Diese Fragen müssen wir bis zum Auftaktworkshop des Projektes im Juli 2008 klären. Wie planen wir den Workshop konkret? Ist es ratsam, Unterschiede zu machen aufgrund der interkulturellen Situation? Und wenn ja, welche? Auf diese Fragen und auf die Workshopgestaltung im Gesamtprojekt wird in diesem Artikel eingegangen.

### 2. Workshops

Zwei zentrale Elemente des Projektes waren die Workshops und die Weiterbildung. Die Workshops dienten dazu, aus den Zielen des Projektes an der Hochschule konkrete Ideen und Maßnahmen abzuleiten. Durch die gemeinsame Arbeit an den Zielen und Themen wurden spezifische Fragestellungen generiert und besprochen, Ideen entwickelt und konkretisiert sowie für konkrete Maßnahmen Verantwortliche und Zeiten festgelegt. In der Zeit zwischen den Workshops wurde das Geplante von den indischen Hochschulen realisiert. Beispielsweise wurden die Restrukturierung der Aufgaben und deren Verteilung auf die Beschäftigten sukzessive umgesetzt. Durch den Charakter als OE-Projekt lag der Fokus einerseits auf dem Wandel der Organisation. Der PE-Charak-

ter des Projektes rückte andererseits die beteiligten Personen in den Fokus. Zusammenfassend hieß das für das Projekt, die Beteiligten ihre Themen in den Bereichen Organisationsdiagnose, Veränderung und „Weg zum Ziel“ selber im Workshop bearbeiten zu lassen.

Die konkrete Vorgehensweise – also welche Methoden wir zu welchem Zeitpunkt konkret und in welcher Kombination eingesetzt haben – ergab sich aus unserem Grundverständnis, Veränderungsprozesse beteiligungsorientiert und zielgerichtet zu gestalten. Den Rahmen bildeten hierbei immer die im ersten Artikel beschriebenen Projektziele. Teilergebnisse wurden vom Management entschieden. Ziel war es dabei im Sinne der Nachhaltigkeit, dass die indischen Partneruniversitäten selbst Träger und Treiber des Projektes bzw. nach Ende des Projektes der weiteren Gestaltung des Themas Internationalisierung waren.<sup>1</sup>

An den Workshops nahmen in der ersten Phase des Projektes mit dem Vellore Institute of Technology (VIT) in der Regel der Leiter sowie alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des International Office (IO) sowie je nach Thema Vertreter der Fakultäten und Entscheider aus dem Management teil. Es fand am Ende von jedem Workshop eine Rückmeldung der Ergebnisse an die Hochschulleitung statt. So konnte bereits dort eingeschätzt werden, ob die entwickelten Maßnahmen und Ideen Akzeptanz fanden. Darüber hinaus erfolgten bei jedem unserer Besuche in Indien Gespräche mit dem Management, um den aktuellen Projektstand zu besprechen und die konkreten Maßnahmen zur Erlangung der Projektziele verbindlich zu vereinbaren. Die Rolle der Leibniz Universität Hannover war es in diesem Zusammenhang, neben der Projektleitung und damit verbundener Steuerung ebenfalls eine strukturierte beraterische Begleitung zu geben. Basis für die Entwicklung der Weiterbildungsmaßnahmen war die Bedarfsanalyse in den Workshops. So wurde beispielsweise der erste Workshop dementsprechend geplant, dass sowohl Transparenz über den Ist-

<sup>1</sup> Vgl. hier die Diskussion zum Thema „Ownership“. Lt. Definition im Lexikon der Entwicklungspolitik, Quelle: Homepage des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ([www.bmz.de/de/service/glossar/index.html](http://www.bmz.de/de/service/glossar/index.html)): „Der englische Begriff Ownership bedeutet wörtlich übersetzt Eigentümerschaft. Er wird in der entwicklungspolitischen Diskussion verwendet, um die Identifikation der Menschen mit einem sie betreffenden Vorhaben zu umschreiben. Ownership ist auch die Eigenverantwortung, die Zielgruppen und Partnerorganisationen bei der Entwicklungszusammenarbeit übernehmen. Sie gilt als wichtige Vorbedingung für die Effizienz, die Nachhaltigkeit und den Erfolg von Maßnahmen.“

Zustand im Bereich Internationales erzielt wurde als auch eine passgenaue Themenfindung für die Weiterbildung möglich war. Jeweils am Ende des Workshops wurden die Inhalte für die folgenden Weiterbildungen entwickelt. Auch Schwerpunkte und Termine der folgenden Veranstaltungen konnten entsprechend der Projektziele und der Wünsche der teilnehmenden indischen Hochschulen konkretisiert werden. Den Workshops kamen somit zwei zentrale Aufgaben zu:

1. Inhaltliche Schwerpunkte so zu bearbeiten, dass für die indischen Partneruniversitäten im Nachgang die notwendigen Schritte klar definiert waren, so dass sie in der Zwischenzeit zum nächsten Workshop und/oder einer Schulung oder zur nächsten Videokonferenz Veränderungen einleiten konnten.
2. Kontinuierliche Analyse der Bedarfe um spezifische Weiterbildungsmaßnahmen konzipieren und organisieren zu können sowie den inhaltlichen Fokus des folgenden Workshops zu vereinbaren.

Aufgrund der räumlichen Entfernung zwischen Hannover und Vellore (Luftlinie 7488,104 km) verlief die Kommunikation zwischen den örtlichen Treffen via Videokonferenz, E-Mail und Telefon. Kurze Abstimmungstreffen, wie bei Projekten innerhalb einer Institution oder ggf. bei Projekten mit verschiedenen Partnern innerhalb Deutschlands, waren nicht möglich. Umso mehr Gewicht lag auf der systematischen Arbeit in den Workshops.

### 3. Moderationsmethoden

In den Workshops haben wir größtenteils mittels der klassischen Moderationsmethode gearbeitet (vgl. Klebert/Schrader/Straub 2006 (Nachdruck 2009)). Moderation verstehen wir als Methodenbündel, um die Arbeit in Gruppen effektiv zu gestalten. Die Moderatorin/der Moderator ist in diesem Prozess für die Strukturierung und die Teilnehmenden sind für die Inhalte verantwortlich. Daher unterstützt sie gerade die Arbeit mit Teams und Gruppen, die ihre Arbeit kritisch überprüfen wollen, Veränderungen initiieren und Handlungsschritte entwickeln möchten. Voraussetzung für eine gelingende Moderation ist eine klare Zielsetzung, die Orientierung des Ablaufs an dieser Zielsetzung, das Einverständnis des oder der Vorgesetzten sowie die Überzeugung, dass das gesamte Wissen der in der Gruppe vertretenen Personen genutzt werden soll und auch notwendig ist, um zu einem tragfähigen Ergebnis zu kommen.

Deshalb ist es unerlässlich, gut zu überlegen, welche Personen an dem Workshop teilnehmen sollten und welche Gründe jeweils dafür vorliegen. So war es beispielsweise wichtig, jede Mitarbeiterin und jeden Mitarbeiter des IO einzuladen, um die unterschiedlichen Sichtweisen, Kenntnisse und Hierarchieebenen dabei zu haben, da es um einen Veränderungsprozess für das gesamte IO ging. Das Thema konnte umfassend bearbeitet werden, da der Workshop das Forum war, die verschiedenen Haltungen, Hierarchieebenen und Wahrnehmungen in den Prozess einzubringen. Je nach inhaltlichem Schwerpunkt des Workshops wurden thematische Inputs integriert. Beispielsweise wurden im ersten

Workshop zu Beginn Kurzreferate von den Leiter/innen der IOs der Leibniz Universität Hannover, der TU Berlin sowie des VIT gehalten, um den Status Quo der IO-Systeme zu erheben und diese miteinander zu vergleichen. Grundsätzlich beinhaltet die Moderationsmethode drei Elemente:

1. Rolle der Moderatorin/des Moderators,
2. Visualisierung = optische Darstellung,
3. Frage- und Antworttechniken.

#### 3.1 Rolle der Moderatorin/des Moderators

Zu der am Anfang des Kapitels beschriebenen Rolle der Moderation ist es im indisch-deutschen Kontext empfehlenswert, die besondere Rolle von Hierarchie, Status und Alter einzubeziehen. Dazu werden im Kapitel 6. weitere Ausführungen gemacht. Insgesamt ist die strukturierende und zielorientierte Haltung der Moderatorin unerlässlich. Mit der Übernahme der Workshopmoderation durch die Projektleiterin im weiteren Projektverlauf war eine doppelte Rolle in einer handelnden Person vertreten, die besondere Anforderungen stellte (vgl. Kapitel 4).

#### 3.2 Visualisierung und Dokumentation

Konzentration, Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit werden durch optische Ansprache erheblich gesteigert. Gerade im interkulturellen Kontext empfehlen wir die systematische Visualisierung der Inhalte und Ergebnisse, um eine möglichst gleiche Interpretation der Ergebnisse oder Meinungen der Teilnehmenden zu erhalten, indem Ergebnisse und Kontroversen sofort dargestellt und festgehalten werden. Visualisierung hilft auch dabei, komplexe Sachverhalte – beispielsweise Ursache-Wirkungsketten – anschaulich zu machen und damit eine besprechbare Diskussionsgrundlage zu bieten.

#### 3.3 Frage- und Antworttechniken

Zentrale Methode der Moderation sind die Frage- und Antworttechniken.

**Von uns häufig genutzte Fragetechniken in der Moderation waren:**

- a) Zusammenfassende und bündelnde Fragen wie die 1-Punkt-Frage und die Mehrpunktfragen,
- b) öffnende bzw. themenbearbeitende Fragen wie die Kartenfrage, die Zuruffrage und die Szenario-Frage.

#### 3.4 Weitere im Projekt eingesetzte Methoden

Neben Elementen der Moderationsmethode haben wir in der Steuerung und Beratung des Projektes weitere Methoden eingesetzt, die in diesem Abschnitt kurz beschrieben werden.

**Projektmanagement:** Projektmanagement unterstützt die erfolgreiche Durchführung von Projekten durch Aktivitäten wie: Ziele definieren, Maßnahmen entwickeln, Projektpläne erstellen, Verantwortlichkeiten und Rollen festlegen, Kommunikation systematisch gestalten, Projektstatus verfolgen und Abweichungen managen sowie angemessen dokumentieren.

Besonders hilfreich im Projektverlauf erwies sich das Instrument des Handlungsplans.

**Handlungsplan:** Die verabredeten inhaltlichen Maßnahmen inkl. der für die Umsetzung verantwortlichen Per-



son, den Personen die unterstützen sowie die zeitlichen Fristen zur Bearbeitung werden im Handlungsplan dokumentiert. Die Handlungspläne stellten für uns das zentrale Instrument zur inhaltlichen Projektsteuerung dar. Im jeweils folgenden Workshop wurde zu Beginn erneut der aktuelle Stand der Umsetzung thematisiert und zum Ende ein wiederum aktualisierter Handlungsplan erstellt.

**Elemente systemischer Beratung:** Klassische Moderation haben wir in den Workshops um Elemente aus der systemischen Beratungspraxis ergänzt. Kontextanalyse und Erfragen von Zielen und Visionen bei der Thematisierung strategischer Fragen der Internationalisierung haben wir bei der Ist-Analyse sowie bei Fragen der Strategieentwicklung angewendet. Unser grundlegendes Verständnis von Beratung als die Gestaltung des Dialogs zeigte sich z.B. beim Vergleich von Modellen, der Entwicklung von Ideen für das IO im Workshop durch die Teilnehmenden und die regelmäßige Abstimmung mit dem Management.

**Prozessmanagement:** Wir haben die Prozessperspektive, das heißt in Arbeitsabläufen zu denken, in die Workshops eingebracht, jedoch nicht im klassischen Sinne Prozesse dokumentiert und optimiert. Die grundsätzliche Perspektive des Prozessdenkens wurde – wo angemessen – als Mittel der Organisationsdiagnose und -entwicklung eingesetzt.

**Kommunikationsmatrix:** Sowohl für die Projektarbeit als auch zur Darstellung der Kommunikationsflüsse im Bereich Internationalisierung der jeweiligen Hochschule haben wir Kommunikationsmatrixen eingesetzt, um die Art von Informationsinhalten, Informationsflüssen und -medien abzubilden.

#### 4. Praktischer Einsatz der Moderationsmethode in den Workshops

In der Projektstruktur waren unterschiedliche Rollen präsent. **Folgende Rollen gab es in der Projektorganisation:**

- **Auftraggeber:** Präsidien der jeweiligen Hochschulen,
- **Finanzielle Unterstützung:** DAAD,
- **Gesamtprojektleitung:** Leiterin des Hochschulbüros für Internationales (HI) der Leibniz Universität Hannover (LUH),
- **Projektleitung:** Ebenfalls wurde an jeder beteiligten Hochschule eine hochschulinterne Projektleitung benannt,
- **Beratung der Projektleitung LUH und Prozessbegleitung:** Leiterin des Dezernats für Organisations- und Personalentwicklung und Informations- und Kommunikationstechnologien,
- **Projektmitarbeiter LUH:** indischer Projektmitarbeiter am HI,
- **Projektoffice** im HI.

Die ersten Workshops der ersten Phase wurden von der Organisations- und Personalentwicklung moderiert, um die klare Rollentrennung zwischen Projektleitung und Moderation ohne Rollentausch im Workshop repräsentieren zu können. Zu einem späteren Zeitpunkt des Projektes war es dann durch Kenntnis der Moderationsme-

thode möglich, dass die Projektleiterin selber die Moderation einzelner Workshops übernommen hat und sie die jeweilige Rolle, in der sie agierte (Projektleiterin versus Moderatorin), deutlich kennzeichnete. Aus Kapazitätsgründen konnte die Moderation nicht durchgängig von der OE/PE übernommen werden.

Grundsätzlich kann die Empfehlung ausgesprochen werden, möglichst die Konzentration auf eine Rolle – Moderation getrennt von Projektleitung – zu erhalten. Wir haben jedoch auch gute Erfahrungen mit der Lösung gemacht, sukzessive der Projektleiterin eine Doppelrolle in den Workshops zu übertragen. Hierbei war es essentiell wichtig, den jeweiligen „Hut“ – Moderation oder Projektleitung – im Workshop kenntlich zu machen. Zu empfehlen ist hier, dass als Voraussetzung zum guten Gelingen dieser Doppelrolle eine Moderationsausbildung absolviert werden sollte und die Projektleitung selber in ihrer Rolle als Moderatorin gecoacht wird.

In der zweiten Projektphase wiederum ist die Rolle der Moderation auf die Mitarbeiter/innen des IO des VIT übergegangen.<sup>2</sup> Die Rolle der LUH war dann die der Beraterin. Für die Beschäftigten wurde eine Weiterbildung zu Moderation und Kommunikation durchgeführt. Vom Umfang her entsprach das zwar nicht einer Moderatorenausbildung, bildete jedoch die gute Grundlage, um die Moderation der Workshops mit den in der zweiten Projektphase neu hinzugekommenen Partnerhochschulen zu ermöglichen.

Wie an vielen anderen Stellen im Projekt haben wir auch hier gelernt, Lösungen zu finden, um unsere Ziele umzusetzen, die vergleichsweise wenig Ressourcen benötigen. Lösungen müssen sich den vorhandenen Rahmenbedingungen anpassen und gleichzeitig abgeglichen mit den Zielen und inhaltlich-lerntheoretischen Konzepten sinnvoll sein. Für unseren Kontext war die Weiterbildung – kombiniert mit Feedback und Coaching im Beratungsprozess – die für diese Rahmenbedingungen gute Lösung. Daraus können wir die Empfehlung ableiten, kreativ Handlungsalternativen auszuprobieren, die zum Kontext passen.

Der Übergang der Rolle der Moderation von der LUH auf das VIT ließ sich nicht unmittelbar umsetzen. In den ersten Workshops mit den neuen indischen Projektpartnern wurde die Moderation gemeinsam von einzelnen IO-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des VIT und der Projektleitung übernommen. Dabei wurden einzelne Phasen im Workshop entweder vom VIT oder der Projektleiterin übernommen. Sukzessive wurde die Moderation des gesamten Workshops jedoch durch die indischen Kolleg/innen übernommen und die Rolle der Projektleiterin verlagerte sich in diesem Kontext: Zu den jeweiligen Moderationen gab sie Feedback und entwickelte zusammen mit den Moderator/innen Verbesserungsideen.

#### Exkurs:

Beispielhaft werden im Folgenden **Elemente des Projekt-Auftaktworkshops** aus dem Jahr 2008 erläutert.

<sup>2</sup> Eine ausführliche Projektbeschreibung einschl. der Projektphasen erfolgt im Artikel von Dr. B. Barden in dieser Ausgabe der POE: Organisations- und Personalentwicklung mit indischen Hochschulpartnern, S. 34ff.

Regelmäßig dargestellt wurden die Ziele des Projektes und des jeweiligen Workshops und seiner konkreten Agenda sowie die Arbeitsvereinbarungen.

Die Agenda des ersten Workshops – nach dem offiziellen Kick-off-Meeting – sah folgendermaßen aus:

1. IO-Systems
  - Presentation of IO, LUH,
  - Presentation of TU Berlin,
  - Discussion and Comparison of IO Systems VIT, LUH, TU Berlin.
2. Internationalisation – Fields of Action
  - a) Internationalisation strategy (Why?),
  - b) Tasks – operational level (What?),
  - c) Actors – process – resources (Who? – How? – How many?).
  - Definition,
  - Status Quo,
  - Problems – solutions,
  - Priority.
3. Planning of
  - Workshops,
  - Training Courses.

#### Zu 1.: IO-Systems

Der erste Teil wurde anhand von Präsentationen zur Struktur der International Offices der LUH und der TU Berlin sowie des Inputs vom VIT bearbeitet. In der Diskussion wurden die Unterschiede visualisiert.

#### Zu 2.: Internationalisation – Fields of Action

Internationalisierung haben wir zu diesem Zeitpunkt zunächst drei Handlungsfeldern zugeteilt:

- a) Das Thema der Internationalisierungsstrategie, die zu diesem Zeitpunkt am VIT nicht schriftlich fixiert existierende, haben wir uns mittels einer Visions-/Ziel-/Handlungsfelder-Pyramide erschlossen und diskutiert. Wesentliche Gestaltungsmerkmale wurden auch hier im Workshop visualisiert. Inhaltlich wurde das Thema „Internationalisierungsstrategie“ der Fokus des zweiten Workshops.
- b) Zur Erhebung der Aufgaben haben wir die Kartenfrage eingesetzt. Dies hat hervorragend geklappt – nach der Gruppierung hatten wir die zentralen Aufgaben grundsätzlich erhoben und haben anschließend deren geschätzten jeweiligen Anteil an der Gesamttätigkeit erhoben. Mit der Mehrpunktfrage konnten wir dann die am wichtigsten klassifizierten Aufgaben identifizieren und im Workshop mit Szenariofragen bearbeiten. Die Ergebnisse konnten mit konkreten Aufgaben in einem Handlungsplan festgehalten werden. Gleichzeitig dienten die erarbeiteten Ergebnisse der Bedarfsanalyse für die Weiterbildungsmaßnahmen. So zeichnete sich bereits im ersten Workshop das Thema „Managing and Advising Outgoing Students“ als Weiterbildungsthema ab.
- c) Grundelemente und Themen zum Punkt „Actors, processes, resources“ wurden visualisiert und grundsätzlich definiert. Für diesen Komplex reservierten wir einen eigenen Workshop.

#### Zu 3.: Planning of workshops and training courses

Wie bereits in den Ausführungen beschrieben, konnten zum Ende des ersten Workshops Weiterbildungsthemen identifiziert werden.

## 5. Workshopdesign im interkulturellen Kontext

Im Vorfeld des Projektstarts stellte sich die Frage, ob – und wenn ja wie – wir die Moderationsmethode so anpassen müssen, dass sie den interkulturellen Anforderungen möglichst gerecht werden kann. Eigene Seminare zur interkulturellen Kompetenz und die Erfahrung der Personen aus dem HI wurden ebenso einbezogen wie die Beratung durch den indischen Projektmitarbeiter im HI. Hilfreich war zu Beginn des Projektes das Abstimmungstreffen im April 2008 in Vellore, so dass wir bereits ein Gefühl für die Strukturen, Arbeitsweise und grundsätzlichen Themen am VIT entwickeln konnten. Bereits hier konnten wir einige der folgenden kulturellen Besonderheiten<sup>3</sup> erfahren:

1. Verständnis von Hierarchie,
2. Rolle des persönlichen Austauschs,
3. Unterschied: Was wird gesagt – was ist gemeint,
4. Verbindlichkeit von Absprachen,
5. Zeitverständnis.

Während des Projektes haben wir in der Gruppe der Projektbeteiligten aus der LUH unsere Erfahrung mit einem interkulturellen Berater reflektiert. Dieser Workshop lieferte uns wichtige Erkenntnisse, wie wir unsere Beratung im interkulturellen Kontext anpassen konnten. Zu der Einbettung der Methode in die genannten kulturellen Besonderheiten gilt es entlang der beschriebenen kulturellen Differenzen Folgendes zu beachten:

#### Zu 1.: Hierarchie und Senioritätsprinzip:

Die Beachtung hierarchischer Unterschiede ist in Indien sehr stark ausgeprägt.<sup>4</sup> Dem sollte angemessen Rechnung getragen werden, z.B. indem dem Leiter jeweils die Einleitung und thematische Skizzierung des Themas ermöglicht wird. Zwischenergebnisse sollten immer mit dem Management besprochen werden. Start-up-Workshops wird in Indien immer ein Rahmen mit hohem Status gegeben. Zudem wird dem Lebensalter eine hohe Wertschätzung erwiesen.

<sup>3</sup> Die kulturellen Besonderheiten sind indes nicht absolut zu sehen, denn: „Alles was man über Indien sagt stimmt, aber genauso sein Gegenteil. Indien ist eben nicht ein Land, sondern ein Kontinent, und ein ziemlich diversifizierter noch dazu. Hier ist alles möglich, hier gilt alles [...]. Es gibt nicht DIE indische Kultur, aber es gibt eine gewisse gemeine Basis, ein gewisses kulturelles Grundverständnis der Inder.“ Wolfgang Bergthaler, <http://www.indische-wirtschaft.de/index.php/2012/04/02/indien-als-all-inclusive-kultur/>

<sup>4</sup> Vgl. Vermeer/Neumann 2008, S. 15: „Hierarchie und Status spielen eine große Rolle und führen in gewisser Weise die soziale Differenzierung des Kastensystems fort. Jemanden zu treffen und seinen Status nicht zu kennen, ist wie in einen Pool zu springen, ohne seine Tiefe zu kennen“ – alles hängt davon ab: Anrede, Verhalten, Zuvorkommenheit, Engagement. Inder stellen zunächst zahlreiche Fragen: Wo wohnen Sie? Was hatte Ihr Vater für einen Beruf? Wo haben Sie studiert? Wen kennen Sie? Mit wem sind Sie verwandt? Beide Seiten akzeptieren diese Fragen, da sie der sozialen Einordnung dienen und somit gesellschaftlich notwendig sind.“

**Zu 2.: Rolle des persönlichen Austauschs:**

Der persönliche Austausch zu Beginn eines Termins wird in Indien sehr hoch geschätzt. Zunächst sollte unbedingt Raum für persönliches Kennenlernen gegeben sein. In Indien ist es normal, dass über die private Lebenssituation gesprochen wird, was in Deutschland eher ungewöhnlich ist. Während es in Deutschland meistens erst einige gemeinsame Meetings braucht, um auch mal etwas über die persönliche Lebenssituation zu erfahren, ist es in Indien undenkbar, nicht bereits am ersten Tag von allen zu wissen, ob man verheiratet ist, Kinder hat und noch zu wissen, was der Mann/die Frau beruflich macht – um nur einige Beispiele zu nennen. Auch der soziale Umgang miteinander, gemeinsames Essen etc. spielen eine große Rolle. Im Workshop sollte genug Zeit für Pausen eingeplant werden, für gute Verpflegung gesorgt werden und auch als Moderator/in ist es wichtig, für persönlichen Austausch zugänglich zu sein sowie die bereits zu 1. benannten Punkte zu integrieren.

**Zu 3. und 4.: Gesagt – gemeint und Verbindlichkeit:**

Sowohl die Frage, ob man das gleiche gemeint hat als auch die Verbindlichkeit der Absprachen machen es unabdingbar, häufig nachzufragen und gemeinsam im Gespräch zu überprüfen wie der Sachstand der Umsetzung der Verabredungen ist. Hierzu führen die Autoren Vermeer und Neumann (2008) z.B. aus: „Die Wichtigkeit der Aufgabe wird dann auch daran gemessen, wie oft der Auftrag wiederholt wird – es ist also durchaus üblich, ein und dieselbe Aufgabe oder Strategie mehrfach zu erklären.“<sup>5</sup>

**Zu 5.: Zeitverständnis:**

Das Zeitverständnis ist in Indien anders als in Deutschland. Pünktlichkeit ist kein Wert an sich – im Gegenteil, es kann unhöflich sein, zu privaten Verabredungen zu der angegebenen Zeit zu erscheinen. Als Empfehlung kann man daher geben, mehr Zeit einzuplanen. Sie wollen Ihren Workshop eigentlich um 10.00 Uhr beginnen? Laden Sie zu 9.30 Uhr ein – dann sind um 10.00 Uhr (fast) alle (noch) da. Es ist immer genug Zeit einzuplanen (Indian stretchable time!).

Der Einsatz von (Moderations-)Methoden in anderen kulturellen Kontexten kann nur reflektiert auf die besonderen sozialen und strukturellen Bedingungen sinnvoll geschehen. Die jeweiligen kulturellen Unterschiede zu achten und zu respektieren legt die Basis, um erfolgreich zusammenzuarbeiten. In unserem Fall kann die Frage, ob die Moderationsmethoden mit dieser Voraussetzung im

interkulturellen Kontext unseres deutsch-indischen Kooperationsprojektes sinnvoll einsetzbar sind, mit „ja“ beantwortet werden. Sie kam allen Beteiligten sehr entgegen, da alle ein hohes Interesse an Ergebnissen und Struktur hatten. Die Moderationsmethode wurde positiv aufgenommen, da alles konkret bearbeitet wurde und auf diese Weise konstruktiv diskutiert werden konnte. Durch den von uns vorgegebenen Einsatz der Methode stellten wir sicher, dass sich alle beteiligen konnten. Sämtliche Hierarchieebenen haben die Methode akzeptiert und ihr hohe Wertschätzung entgegengebracht. Eine Ausnahme war die Arbeit in Kleingruppen über Hierarchie- und Statusgrenzen hinweg. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass dies nicht gut möglich ist und leiten daraus die Empfehlung ab, tendenziell in homogenen Gruppen zu arbeiten. In einer entsprechenden Gruppe im Plenum zu arbeiten ist jedoch möglich. Die Moderationsmethode ist sehr gut im deutsch-indischen Kontext einsetzbar auch ohne Veränderungen in ihrer eigenen Struktur – so lassen sich unsere Erfahrungen zusammenfassen. Wirksam und nachhaltig wird das Arbeiten dann, wenn man sich auf die kulturellen Besonderheiten einlässt und ihnen würdig Raum verschafft. Für uns haben wir zusätzlich die Besonderheiten eines Beratungsprozesses kennengelernt, der durch die starken Kontraste von Synchronität und Asynchronität sowie die interkulturellen Unterschiede geprägt war. Das hat bei uns zu einer Erweiterung des Beratungsansatzes und des Blickwinkels geführt, die uns Wege jenseits unserer bisherigen Vorgehensweisen aufgezeigt haben.

**Literaturverzeichnis**

- Klebert, K./Schrader, E./Straub, W.G. (2006 (Nachdruck 2009)): Moderationsmethode. Das Standardwerk, Windmühle.  
 Vermeer, M./Neumann, C. (2008): Praxishandbuch Indien, Wiesbaden: Gabler.

<sup>5</sup> Vermeer/Neumann 2008, S. 145. Weiter führen sie aus: „Außerdem wird regelmäßig Feedback über den Arbeitsfortschritt erwartet. In Indien kann ein Manager nicht davon ausgehen, dass eine einmal verstandene Aufgabe oder ein Projekt auch konsequent bis zum Ende durchgeführt wird, wenn er selbst nicht in regelmäßigen Abständen nachfragt, wie der Stand des Projektes ist.“

■ Ricarda Mletzko, Leiterin des Dezernats 1, Organisations- und Personalentwicklung, IuK-Technik, Leibniz Universität Hannover,  
 E-Mail: Ricarda.Mletzko@zuv.uni-hannover.de

Reihe Gestaltung  
 motivierender Lehre  
 in Hochschulen:  
 Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wolff-Dietrich Webler  
 Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen,  
 Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

*Birgit Barden & Ricarda Mletzko*

## Auswertung des Projekts und Transferhinweise



Birgit Barden



Ricarda Mletzko

### 1. Klare Struktur – Offener Inhalt: Erfahrungen mit dem Projektansatz

Im Konzept des Projekts war der programmatische Satz enthalten: „Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass zwar die Projektstruktur, nicht jedoch die konkreten Inhalte von vornherein festgelegt wurden. Die Inhalte für die Workshops und Trainings sowie die Teilnahme an den Praktika an der LUH wurden im Laufe des Projektes von den indischen Projektpartnern erarbeitet und festgelegt.“

Dieser bedarfsorientierte Ansatz zielt darauf, Interesse und Lernbereitschaft zu registrieren sowie aufzunehmen und damit Motivation zu erhöhen. Außerdem wird sichergestellt, dass aus Sicht der Betroffenen die relevanten Qualifizierungsziele integriert werden. Die Weiterzubildenden haben ihrerseits ein klares Bewusstsein des Anlasses und der konkreten Situation, für die sie sich Unterstützung durch Weiterbildung wünschen. Die konkrete Weiterbildungskonzeption (Lernprozesse inkl. Mitteln und Inhalten) zu entwickeln, ist dann Aufgabe der Personalentwicklungsberater. Diese Aufgabe wurde von der Leibniz Universität Hannover zusammen mit denjenigen übernommen, die letztendlich die Weiterbildungen durchgeführt haben. Die genannten Bedarfe sind während der Konzeption der Maßnahmen daraufhin geprüft worden, inwieweit hinter den konkreten Nennungen noch andere, tiefer liegende Strukturen oder ganz andere Ursache-Wirkungszusammenhänge zum Tragen kommen.

Im vorliegenden Fall sind in der Vorbereitung zahlreiche Weichenstellungen erfolgt. Zu solchen Weichenstellungen gehören die Ziele des Projekts, Art und Anzahl der Vorbereitungsschritte und die schon in der Wahl von Lernsituationen (z.B. der Praktika, Workshops, Weiterbildungsmaßnahmen usw.) absehbaren Lerneffekte. Auch die Ausgestaltung des Ablaufplanes der Praktika mit ihren Gesprächspartnern und Besuchsstationen enthält unvermeidlich, aber auch beabsichtigt zahlreiche Lerngelegenheiten mit intendierten Zielen, die nicht alle von den indischen Teilnehmern stammten, aber mit diesen abgesprochen waren.

### 2. Auswertung bewährter Projektbestandteile exemplarisch am Beispiel der Praktika

Strukturelle Elemente in diesem Projekt waren Workshops, Weiterbildung, Praktika, Beratung und Manage-

ment-Gespräche, die bei jedem persönlichen Vor-Ort-Kontakt eingesetzt wurden. Zwischen den Vor-Ort-Kontakten – das konnten zum Teil mehrere Monate sein – erfolgten multilaterale Abstimmungsprozesse.

Schaut man auf das konkrete Element der Gestaltung eines Workshops, ergibt sich nach Auswertung des Projektes die Empfehlung: Die strukturierte Methode der Moderation mit ihren diversen Fragetechniken, Visualisierung und Partizipation sowie weiterer Elemente der Workshopgestaltung sind im interkulturellen Kontext Indien – Deutschland zielführend anwendbar.

Hier werden exemplarisch die Praktika dezidiert ausgewertet.

#### Durch Praktika einbinden

Die Praktika können als großer Erfolg gewertet werden. Die intendierten inhaltlichen Ziele wurden weitgehend erreicht. Alle sieben Personen bewerteten das Praktikum als eine gute und bedeutende Erfahrung innerhalb des Projektes. Eine indische Kollegin aus Vellore bezeichnete es treffend: „It is an eye-opener.“

Die indischen Partner waren mit Begeisterung und hoher Motivation dabei, das deutsche System, die deutsche Arbeitsweise und Kultur kennenzulernen, aber auch uns viele hilfreiche Ideen für unsere Arbeit zu liefern. Die Präsentationen und die Berichte zeigten, dass sich die Kompetenzen und Qualifikationen der Kollegen in Bezug auf die Entwicklung von Strukturen und Prozessen, von Teamentwicklung und Kommunikation verbesserten.

Sie erarbeiteten Maßnahmenkataloge mit Aspekten, die sie gerne an ihrer eigenen Hochschule einführen bzw. verändern wollten („points to take home“). Diese „Points to take home“ beinhalteten beispielsweise:

- Eine Internationalisierungsstrategie erstellen,
- Sichtbarkeit der Internationalisierung an der Hochschule erhöhen,
- Klare Aufgabenbeschreibung und -verteilung im IO,
- Regelmäßige Teamsitzungen,
- Feste Öffnungszeiten des International Office für Studierende,
- Implementierung eines Study-Buddy-Programms (ein Student wird durch einen Studenten betreut),
- Verstärktes internationales Marketing,
- Besserer Informationsfluss innerhalb der Hochschule, insbesondere zwischen IO und Fakultäten,
- Besserer Informationsservice für Studierende über Austauschprogramme etc.,

- Bessere kulturelle Vorbereitung für Auslandsaufenthalte und für ausländische Studenten.

Wie in den anderen Artikeln erläutert wurde in dem Projekt viel Wert auf die Nachhaltigkeit des Praktikums gelegt sowie dafür Sorge getragen, dass die erarbeiteten Ideen und Maßnahmen umgesetzt wurden. Die indischen Mitarbeiter wurden bei der Umsetzung durch ihre Hochschulleitung unterstützt.

Die Einbindung in den Arbeitsalltag des Hochschulbüros für Internationales (HI) der Leibniz Universität Hannover und in unseren Lebensalltag war ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Die indischen Kollegen waren integriert, nahmen an den täglichen Aufgaben teil und konnten im Austausch mit uns und den anderen Hochschulen viele Ideen entwickeln. Dies kam auch uns zugute, da sie einen kritischen Blick von außen auf unsere Strukturen warfen und uns Hinweise und Ideen zur Verbesserung gaben. Zudem waren die Diskussionen der Feedback-Runden für beide Seiten sehr fruchtbar. Weiterhin hatte das Praktikum den Effekt, dass die Teilnehmer durch den längeren Aufenthalt in Deutschland und die starke Einbindung in die tägliche Arbeit des HI die Erfahrung machten, wie es ist, in einer anderen Kultur zu leben und zu arbeiten. Dadurch konnten sie sich besser in die Lebenssituation von Austauschstudierenden an ihren Hochschulen versetzen. Gemeinsame Freizeitaktivitäten förderten die persönlichen Kontakte und das Vertrauen. Wir können Praktika in einem interkulturellen Projekt sehr empfehlen, da es die Fachkompetenz, den persönlichen Erfahrungshorizont sowie die Selbstreflexion (im Sinne der eigenen Personen aber auch der heimatlichen Institution) erweitern kann. Es ist dabei darauf zu achten, dass die richtigen Personen für ein Praktikum ausgewählt werden, diese sich gut auf das Praktikum vorbereiten und diese Vorbereitung, das Vorwissen und der gewünschte Wissensgewinn mit dem Praktikumsgeber abgesprochen sind. Weiterhin sollte das Praktikum nicht kürzer als zwei Wochen sein (ideal wäre ein Monat) und der Praktikant sollte die Möglichkeit bekommen, mit möglichst vielen Personen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen, unterschiedlichen Einrichtungen/Hochschulen zu kommunizieren. Gleichzeitig sollte genügend Zeit vorhanden sein, das Erlebte und Gelernte gemeinsam zu besprechen, zu reflektieren und einen schriftlichen Bericht noch während des Praktikums zu erstellen.

### Kompetenzgewinnung

Es lohnt sich, die Organisation des Ablaufes noch einmal in Kategorien des Kompetenzerwerbs zu durchleuchten. Durch das Praktikum sollte zum einen die Selbstreflexion über den Status Quo an der eigenen Hochschule aber auch über das eigene, persönliche Können und Wissen angestoßen werden, beispielsweise durch den Fragebogen zur Vorbereitung auf das Praktikum. Zum anderen sollte die Fachkompetenz gesteigert werden. Die während des Aufenthaltes in Deutschland ständig stattfindenden Vergleiche und wahrgenommenen Kontraste sind für deren Erwerb besonders geeignet. Es können Lösungen und Konzepte für eigene, bisher ungelöste Probleme oder Aufgaben erkannt und erarbeitet werden. Somit kann anhand der Konfrontation mit anderen

Herangehensweisen, Strukturen und Systemen Lernen einsetzen (Lernen durch Irritation). Zudem hat das Lernen vor Ort den großen Vorteil, die Funktionsfähigkeit bestimmter Modelle, Ideen etc. überprüfen zu können bzw. vorgeführt zu bekommen. Somit wird das theoretisch vorhandene Wissen, das in Indien aus Berichten oder Artikeln entnommen wurde bzw. welches die Praktikanten sich in der Vorbereitungsphase erarbeitet hatten, überprüfbar. Außerdem können auftauchende Fragen vor Ort unmittelbar mit den Praktikern geklärt werden. Beides erhöht die Transferchancen in die eigene Praxis beträchtlich, weil Zweifeln (unter den Praktikanten und der Hochschulleitung an der Herkunftshochschule) im Sinne des Change Managements immer wieder die funktionierenden Beispiele aus Deutschland vor Augen geführt werden können.

Auch die Ebene der Methodenkompetenz profitiert von dem täglichen Handeln vor Ort. Die Handlungsabläufe werden beobachtet und als Gast mitvollzogen. Vergleichbare, aber auf indische Verhältnisse passende Handlungsabläufe können entworfen und mit Rückmeldungen des erfahrenen Projektpersonals der deutschen Seite versehen werden, teils in Form von Rückfragen, teils durch konkrete Änderungsvorschläge. Für die deutsche Projektleitung dient dies gleichzeitig als eine Feedback-Situation dafür, inwieweit die interne Logik der Verwaltungsabläufe verstanden worden ist. Durch diese Rückmeldesituationen und die zahlreichen Kommunikationssituationen mit Gesprächspartnern während der einzelnen Stationen des Ablaufplanes und schließlich durch den Entwurf des eigenen Handlungs- bzw. Transferplanes an der eigenen Hochschule werden (auch im Bewusstsein der jeweils unterschiedlichen kulturellen Kontexte) in hohem Maße Sozial- und Selbstkompetenzen erworben.

Eine Produktorientierung von Lernprozessen, d.h. die Entwicklung geistiger oder materieller Produkte als Ergebnis ihres Lernens und deren Präsentation bildet für Mitglieder derartiger Weiterbildungsprogramme eine wichtige Gelegenheit, zahlreiche fachliche, methodische, Selbst- und Sozialkompetenzen zu kombinieren. Der von den Mitgliedern der Praktika entwickelte Maßnahmenkatalog beispielsweise wurde in Workshops und vielen Gesprächen mit den verantwortlichen Personen an den Hochschulen diskutiert. Wie sich später erwies, wurden – wie prognostiziert – etliche dieser Maßnahmen in der Folge umgesetzt.

### 3. Lessons Learned

Da dieses Projekt sowohl für das HI als auch für das Dezernat PE/OE das erste große deutsch-indische Projekt war, liegt ein großer Lerneffekt im interkulturellen Bereich. Zwar verfügen die Mitarbeiter und die Leitung im HI über viel Erfahrung im Umgang mit indischen Kooperationspartnern im Zusammenhang mit Studierendenaustausch, Wissenschaftler austausch etc. und waren auch vielfach in Indien gewesen. Einmalig war an diesem Projekt, dass ein OE/PE Projekt im internationalen Bereich durchgeführt wurde und dass intensiv über 4 Jahre mit einem ausländischen Partner gearbeitet wurde. Insbesondere die unterschiedlichen, kulturell ge-

prägten Vorstellungen von Hierarchie, Organisation, Vorbereitung und Zeitmanagement bei Indern und bei Deutschen führte immer wieder zum Umdenken, Umlenken und Umplanen von Schritten. Schon während des Vorbereitungsworkshops am VIT wurde das unterschiedliche Verständnis von Zeitmanagement und Planen deutlich. Während wir alles sehr konkret (inhaltlich und zeitlich) vorbereitet hatten, bewegte sich die indische Seite in unseren Augen in einem unstrukturierten, Zeit verschlingenden „planerischen Chaos“. Gleichzeitig wurde uns bewusst, wie wichtig es ist, die Hierarchien zu respektieren und die Hochschulleitung durch persönliche Kommunikation unbedingt in das Projekt einzubinden. Zwar bindet man auch in Deutschland die Hochschulleitung bei Organisationsprojekten ein, jedoch sind die Kommunikationswege und -arten in Indien wesentlich strikter einzuhalten und wesentlich häufiger ist die Zustimmung einzuholen. Die Kommunikation ist zudem durch das Senioritätsprinzip und durch einen sehr häufigen direkten Austausch geprägt. Videokonferenzen, Telefonate etc. waren von entscheidender Wichtigkeit für das Projekt und liefen daher permanent im Hintergrund. Es ist unerlässlich die persönliche Kommunikation so häufig wie möglich auf allen Ebenen zu pflegen und Themen mehrfach zu besprechen. Insbesondere unser indischer Projektmitarbeiter führte unzählige Telefonate und reiste nach Indien, um in persönlichen Gesprächen Workshops und Trainings vorzubereiten. Die vielen persönlichen Gespräche über Aufgaben, Maßnahmen und Hintergrundinformationen sowie die Unterstützung der Kollegen in Indien bei Gesprächen mit der Hochschulleitung trugen wesentlich zum Erfolg des Projektes und auf beiden Seiten sehr zur Vertrauensbildung bei. Im Laufe des Projektes fanden wir zu einer flexiblen, für beide Seiten akzeptablen Balance zwischen indischem und deutschem Umgang mit Zeit und Zuverlässigkeit, lernten gegenseitig voneinander, insbesondere Termine und Inhalte relativ kurzfristig festzulegen.

Die Leitung von Workshops, die auch im deutschen Kontext Flexibilität und Spontaneität erfordert, um die Bedürfnisse der zu moderierenden Gruppe zu erkennen und zu berücksichtigen, ist in Indien noch stärker gefordert. Spontanes Umplanen während der Durchführung und das Ändern von vorgesehenen Abläufen kann jederzeit notwendig sein. Die kulturellen Unterschiede in den Bereichen „Hierarchie“ und „Zeit“ bedeuten in der Praxis, dass Termine mit dem obersten Management häufig verschoben werden. Für das Workshopdesign bedeutet das, eine große Flexibilität für das Besprechen der Themen mit dem Management zu haben.

Weiterhin hat sich das Projekt für uns als sehr hilfreich erwiesen, unsere eigenen Positionen, Strukturen sowie Arbeitsabläufe und -weisen zu hinterfragen. Die Kontrastierung mit indischen Verhältnissen, Vorstellungen und Verhaltensweisen zeigte uns, dass andere Handlungsweisen und -wege möglich wie auch zielführend sind. Unsere indischen Kolleg/innen haben uns auf beeindruckende Art und Weise gezeigt, wie sich mit Gelassenheit und Flexibilität Veränderungen gestalten lassen. Nicht zu vernachlässigen sind die vielen inhaltlichen Aspekte, die wir von unseren indischen Partnern in Bezug auf das indische Hochschulwesen, Management,

interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Projektmanagement sowie Internationalisierung gelernt haben.

#### 4. Erfolgsfaktoren des Projektes

Das Projekt wurde erfolgreich beendet; die meisten Projektziele wurden erreicht. Die Managementstrukturen, Arbeitsabläufe, Arbeitsplatzbeschreibungen und die Kommunikation konnten an allen drei indischen Hochschulen verbessert werden. Etliche Mitarbeiter, die im internationalen Bereich tätig sind, wurden fortgebildet. Den Erfolg des Projektes führen wir an erster Stelle darauf zurück, dass sich die Projektmitarbeiter und die Hochschulleitungen auf dieses Projekt eingelassen haben und sich diesem Projekt neben allen sonstigen alltäglich anfallenden Arbeiten verpflichtet fühlten und sich dafür engagiert haben. Dabei spielte es eine wesentliche Rolle, dass der Leiter des International Office das Projekt selber initiiert hatte, den Verlauf entlang der Projektziele und vorgegebenen strukturellen Aktionen zusammen mit seinen Mitarbeiter/innen gestalten konnte und es nicht von der Hochschulleitung oder der Verwaltung im Detail bindend vorgeschrieben wurde. Somit hatten sie auch ein großes Interesse am Erfolg des Projektes, da dadurch ihre eigenen Arbeitsbereiche verbessert wurden. Weiterhin brachten die indischen Partner das Verständnis ein, dass das Bewusstsein über Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die lokal, national sowie international zum Tragen kommen, berücksichtigt und ständig reflektiert werden mussten. Damit ist die Bereitschaft gemeint, über Grenzen hinweg offen für Unterschiedlichkeit zu sein und voneinander zu lernen, ohne seine individuellen, kulturellen Eigenschaften zu vergessen. Ein Zitat aus dem Praktikumsbericht von Srinivasan und Anita Charles vom VIT verdeutlicht diese Einstellung:

“We are aware that the concept of internationalization is culture-dependent and involves many issues which cannot have universal solutions. At the same time, we cannot afford to merely adhere to the local way of doing things to address the needs of our international stakeholders. Hence the idea is to adopt the best practices from these institutions which have a long history of international relations activities while trying to retain our innate strengths.”

Zusammenfassend führen wir den Erfolg des Projektes auf folgende Faktoren zurück:

- Die Unterstützung der Hochschulleitungen,
- Das große Engagement der indischen Partner, insbesondere der jeweiligen Projektverantwortlichen an den jeweiligen Hochschulen. Durch ihren unermüdlischen Einsatz, sich Gehör an der Uni zu verschaffen und Maßnahmen umzusetzen, hatte das Projekt an den indischen Hochschulen Erfolg,
- Die interkulturelle Herausforderung anzunehmen und auszutesten, was mit indischen Partnern im Projektmanagement funktioniert und was nicht. Die damit verbundene Offenheit aller Teilnehmer der Workshops und Trainings, sich auf unser methodisches Vorgehen einzulassen, mitzuarbeiten und mitzudiskutieren, Vorschläge einzubringen, Sachverhalte zu hinter-

fragen und Verbesserungsvorschläge einzubringen, d.h. sich insgesamt auf einen Veränderungsprozess einzulassen,

- Den indischen Projektmitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover, der unermüdlich zwischen den Kulturen vermittelte und die indischen Partner in unzähligen Telefonaten sowie Mails über den Stand der Dinge informierte bzw. von diesen informiert wurde,
- Das gute Verhältnis aller Projektmitarbeiter zueinander, sowohl zwischen den deutschen und indischen als auch zwischen den indischen Teilnehmern wie auch die Bereitschaft, voneinander zu lernen,
- Die kontinuierliche Projektbegleitung durch das Dezernat für Organisations- und Personalentwicklung und IuK-Technik der Leibniz Universität Hannover,
- Die Moderationstechniken,
- Die permanente Kommunikation zwischen den Vor-Ort-Kontakten.

Alle Projektpartner haben während der Projektlaufzeit gute Kontakte untereinander aufgebaut, lernten voneinander und unterstützten sich. Unser Ziel ist, dass dies in der dritten Projektphase – und über diese hinaus – weitergetragen wird und die (indisch-indischen und deutsch-indischen) Kooperationen noch weiter ausgebaut werden.

## 5. Transfergesichtspunkte für die Übertragung in ähnliche Projekte

Das Beratungsverständnis ist durch die Internationalität und die Form des Projektes – geringe Präsenz vor Ort und definiertes Projektende – in noch stärkerem Maße als bei Inhouse-Projekten von der Haltung geprägt „sich überflüssig zu machen“, damit die Veränderung und das Umsetzen der Ideen in Eigenregie möglich ist.

Auf den Ebenen Management und Steuerung sowie Lernen von eigener OE-/PE-Kompetenz sollte möglichst schnell eine Selbststeuerungsfähigkeit der Projektpart-

ner das Ziel sein. Daher haben wir in den unterschiedlichen Projektphasen die beschriebenen Rollenwechsel erprobt.

Im vorherigen Kapitel haben wir Erfolgsfaktoren unseres Projektes benannt. Unsere Empfehlungen für ähnliche Projekte lauten darüber hinaus:

1. Folgende Rollen sollten durch das Personal vertreten sein:
  - a. Die Rolle des „interkulturellen Vermittlers“,
  - b. Rolle der inhaltlichen Experten – hier: Internationales an Hochschulen,
  - c. Rolle der OE/PE-Kompetenz,
2. Bewusstsein über interkulturelle Unterschiede vor und während des Projektes erwerben und reflektieren. Dies kann z.B. erworben sein über praktische Erfahrungen oder interkulturelle Weiterbildungen. Im Projektverlauf empfehlen wir die regelmäßige Projektreflexion mit einem externen interkulturellen Lern-Coach und mit dem „interkulturellen Vermittler“. Die Bedeutung der interkulturellen Unterschiede wurde im Artikel zur Auswertung der Workshops exemplarisch beschrieben,
3. Klärung der finanziellen Ressourcen und Vertragsbedingungen. Dies ist kein einmalig vor Projektbeginn geklärtes Thema. Unsere Erfahrungen zeigen, dass dieses Thema regelmäßig in den Gesprächen mit dem Management Relevanz erfährt,
4. Kommunikation strukturell festlegen und zwischen den Vor-Ort-Kontakten multilaterale Abstimmungsprozesse initiieren sowie pflegen.

■ **Dr. Birgit Barden**, Leiterin Hochschulbüro für Internationales, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: [birgit.barden@zuv.uni-hannover.de](mailto:birgit.barden@zuv.uni-hannover.de)

■ **Ricarda Mletzko**, Leiterin des Dezernats 1, Organisations- und Personalentwicklung, IuK-Technik, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: [Ricarda.Mletzko@zuv.uni-hannover.de](mailto:Ricarda.Mletzko@zuv.uni-hannover.de)

## 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 der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,  
2. Auflage, 525 Seiten, 34,20 Euro

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagweibler.de](mailto:info@universitaetsverlagweibler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

*Nathalie Baumeister, Anne-Marie Fleischmann,  
Katrin Klink, Karina Muntean & Anke Diez*

## Kollegiale Beratung als Instrument zur Reflexion und Erweiterung der Lehr- und Lernerfahrungen

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwiefern hochschuldidaktische Weiterbildungsformate das Lernen von Hochschullehrenden beeinflussen können und inwiefern die Lernerfahrungen der Hochschullehrenden deren Lehre beeinflussen. Dabei wird exemplarisch die kollegiale Beratung als teilnehmerorientiertes Format betrachtet, die häufig ein Baustein hochschuldidaktischer Qualifizierungsreihen ist. Beleuchtet wird, welche konkreten Lernerfahrungen innerhalb der kollegialen Beratung gemacht werden und wie diese in die Hochschullehre übertragen werden können.

### 1. Lernen und Lehren an Hochschulen

#### 1.1 Lernen aus verschiedenen Perspektiven

Die Diskussion zum Lernen und zu Lernkulturen an Hochschulen fokussiert sich auf die Hochschule als lernende Organisation, auf das Lernen der Studierenden im Zuge ihres Studiums, sowie das Lernen der Lehrenden im Zuge ihrer Tätigkeit als Forscher/innen und als Dozenten/innen (vgl. hierzu auch Ziff. 2.3 sowie Hilb 2001). Hochschulen sind von Wissenserwerb und lebenslangem Lernen geprägt. Hierbei kann beobachtet werden, dass in den einzelnen Fachbereichen jeweils eine unterschiedliche Lernkultur vorherrscht. Hochschuldidaktische Forschung beschäftigt sich nach Winteler (2002, S. 1) vermehrt mit studentischem Lernen, bzw. mit dem Einfluss unterschiedlicher Lehrmethoden und der akademischen Lernumgebung auf das studentische Lernen. Professionelles Lernen von Lehrenden hat dabei laut Johannes und Seidel (2010, S. 32) die Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen von Hochschullehre zum Ziel, Hochschuldidaktiker/innen sollten demnach ein besonderes Augenmerk auf die Lernprozesse der Hochschullehrenden legen, denn diese haben unmittelbare Auswirkungen auf die Lehre. Dies belegen auch Prebble et al. (2004, S. 91), die feststellen, dass die eigenen Konzepte von Lernen und Lehre von Hochschullehrenden maßgeblich die Art und Weise der Gestaltung ihrer eigenen Lehrveranstaltungen beeinflussen. Winteler (2002, S. 2) erklärt, dass sich Konzeptionen auf die Art und Weise beziehen, „wie Personen über bestimmte Phänomene denken und welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben“ (ebd., S. 2). Johannes und Seidel (2010, S. 31) weisen darauf hin, dass sich Hochschullehrende zu Beginn ihrer Tätigkeit an dem orientieren, was sie im Zuge



*Nathalie  
Baumeister*



*Anne-Marie  
Fleischmann*



*Katrin Klink*



*Karina Muntean*



*Anke Diez*

ihrer Ausbildung an Lehre erfahren haben (vgl. hierzu auch Webler 2003, S. 243ff.). Sie verfügen daher über ein bestehendes Lehrrepertoire bzw. Learningregimes<sup>1</sup>, die aus der eigenen Lehr-/Lernerfahrung als Lernende (Lernbiografie) erworben wurden (vgl. Roxa/Martensson 2008, S. 3). Aus diesem Grund ist es für Hochschuldidaktiker/innen essentiell, das Lernen der Hochschullehrenden so zu begleiten und zu fördern, dass positive Lernerfahrungen in der Lehre weiter transportiert werden.

#### 1.2 Bedeutung des kollegialen Austauschs für den Aufbau von Lehrkompetenz

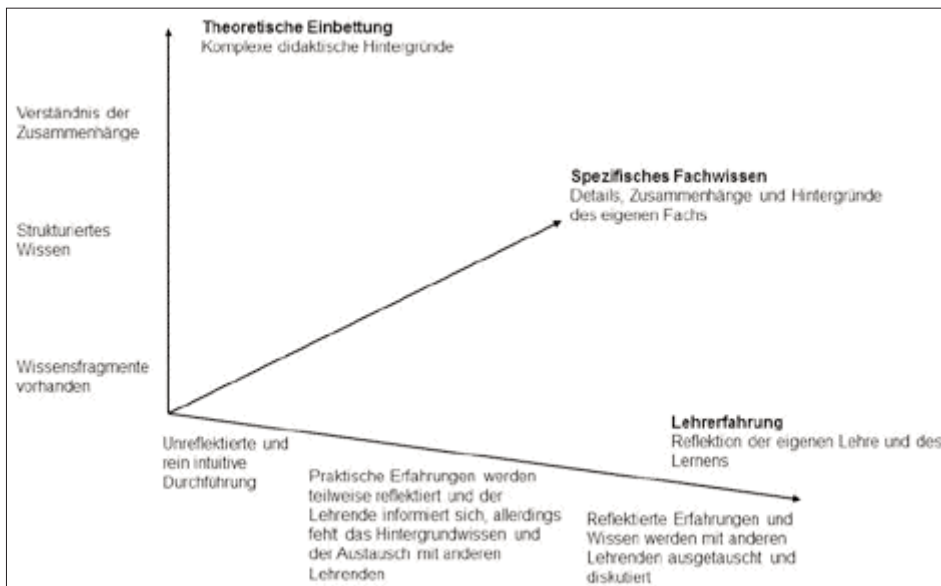
Die bereits in Ziff. 1.1 genannten vorgefertigten Schemata sind bedeutsam, da sie eine gewisse Orientierung und Sicherheit bieten. Auf dem Weg zu einer sich entwickelnden Lernkultur unter den Lehrenden ist neben dem bestehenden Lehrrepertoire und den individuellen Erfahrungen eine bewusste Reflexion über das Tun in der Lehre unerlässlich. Diese Reflexion wird u.a. durch kollegialen Austausch ermöglicht bzw. befördert und ist maßgeblich für den Auf- bzw. Ausbau von Lehrkompetenz, der u.a. als Ziel hochschuldidaktischer Weiterbildungen angestrebt wird. Olsson et al. (2010, S. 125f.) benennen beim Aufbau von Lehrkompetenz zwei signifikante Dimensionen: Das theoretische didaktische Wissen und die praktische Lehrererfahrung. Um gute, hochschuldidaktische Lehre

<sup>1</sup> "Teaching and learning regimes (TLRs) [...] is a shorthand term for a constellation of rules, assumptions, practices and relationships related to teaching and learning issues in higher education. These include aspects of the following salient to teaching and learning, each of which we elaborate and illustrate in the paper: identities in interaction; power relations; codes of signification; tacit assumptions; rules of appropriateness; recurrent practices; discursive repertoires; implicit theories of learning and of teaching" (Becher/Cooper 2002, S. 221).



gewährleisten zu können, müssen theoretisches und praktisches Wissen kombiniert und stetiger Reflexion ausgesetzt werden. Das spezifische Fachwissen der Lehrenden kann als dritte Dimension ergänzt werden. Erst mit zunehmender Sicherheit im Bereich des eigenen Fachwissens nimmt auch die Flexibilität vieler Lehrenden zu, studierendenorientiert und innovativ zu lehren.

Abbildung 1: Dimensionen von Lehrkompetenz, modifizierte Darstellung



Quelle: nach Olsson et al. 2010, S. 126

Betrachtet man die Dimension der Lehrerfahrung, wird nach Olsson et al. (2010, S. 125f.) deutlich: Lehrerfahrung allein genügt nicht zum Aufbau von Lehrkompetenz, denn erst durch die kritische Reflexion wird eine systematische Weiterentwicklung möglich. Prebble et al. (2004, S. 91) bezeichnen weiterhin die akademischen Arbeitsnetzwerke als die effektivsten Settings, um Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf die Lehre zu reflektieren, zu diskutieren und zu erweitern. Durch gezieltes Feedback, Erfahrungsaustausch und kollegiale Unterstützung kann die Qualität der Lehre gefördert werden. Diese Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen kann auf folgenden Wegen stattfinden:

1. durch kollegialen Austausch in informellen Netzwerken,
2. durch das Verfassen eines Lehrportfolios,
3. durch wissenschaftliche Reflexion der Lehre (Scholarship of Teaching and Learning),
4. durch formellen Austausch während didaktischer Qualifizierungsreihen.

Informeller Austausch bildet laut Elsholz et al. (2006, S. 16) häufig die Voraussetzung für formelles Lernen und bietet die Chance des Perspektivwechsels sowie der Ermittlung eigener Stärken und Schwächen. Roxa und Martensson (2008, S. 5) stellen fest, dass Lernen in informellen Rahmen häufig in kleinen „signifikanten Netzwerken“ stattfindet. Diese zeichnen sich durch exklusive Beziehungen aus, welche durch keinerlei organisatorische oder bürokratische Grenzen eingeschränkt werden. Lehrende nutzen ihre signifikanten Netzwerke, um Ideen und Konzepte von Lehre zu reflektieren. In einer

empirischen Studie erhoben Roxa und Martensson, dass diese Netzwerke bei über 80% der befragten Lehrenden nicht mehr als 10 Personen umfassen.

Die signifikanten Netzwerke sind von gegenseitigem Vertrauen und privater Atmosphäre geprägt. Das heißt aber nicht, dass sie unabhängig von der Umgebung der Lehrenden gesehen werden können. Lehre existiert immer innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen, z.B. innerhalb eines Fachbereichs, der durch eine gewisse Kultur geprägt wird. Diese Kultur wird laut Webler (2011, S. 205) wesentlich von der Identität und dem Selbstverständnis seines Lehrkörpers und der einzelnen Lehrenden geprägt. Daneben beinhalten Lehrportfolios auch die Reflexion der eigenen Lehre. Hierbei setzen sich die Lehrenden mit konkreten Lehrbeispielen und Erfahrungen auseinander und verdeutlichen u.a. den Zusammenhang von Lehrtheorie und Lehrpraxis (Ryegard et al. 2010, S. 17). Damit werden die Reflexion der eigenen Lehre und dementsprechend auch der Lernprozess der Lehrenden auf verschiedenen Ebenen (fachlich, methodisch-didaktisch, persönlich) angeregt und gesteuert.

Die Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen kann auch durch einen kollegialen Austausch im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning durch Publikationen und auf Konferenzen entstehen, bei denen Erfahrungswerte der Lehrenden durch diese wissenschaftlich betrachtet und ausgetauscht werden. Dieser wissenschaftliche Diskurs zu Themen der Lehre ist im Zuge der systematischen Weiterentwicklung der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden anzustreben. Der Austausch unter Kolleg/innen (sharing knowledge), zählt nach Huber (2011, S. 120) zum Grundkonzept des Scholarship of Teaching and Learning und sollte in diesem Sinne wissenschaftlich fundierte Kommunikation sein, „insofern Anstrengungen zu begrifflich-konzeptioneller Elaboration und empirischer Belegung von Aussagen unternommen werden“ (ebd. 2011, S. 121).

Je mehr Austausch stattfindet, umso größer wird das allgemeine Kollektivwissen über didaktische Konzepte und Gestaltungsmöglichkeiten. Webler (2011, S. 105) kritisiert, dass das eigene Selbstverständnis Lehrender mangels Kommunikation mit Kollegen und professionellen Hochschulforschern bzw. Hochschuldidaktikern wie auch mangels empirisch gesicherter Kenntnisse über zeitgenössische Studierende nie auf seine Berechtigung und didaktische Tragfähigkeit überprüft wird.

Stetiges Feedback durch Kolleg/innen, Studierende und kritische Selbstreflexion sind deshalb maßgeblich auf dem Weg zu einer studierendenorientierten Lehre. Aus der Erfahrung anderer können Rückschlüsse für die eigene Lehrtätigkeit gezogen werden. Laut Huber (2011, S. 120) brauchen Hochschullehrende den Austausch, die

Erfahrung und den Experimentierraum, um lernen und sich weiterbilden zu können.

Kollegiale Beratungen bieten innerhalb hochschuldidaktischer Module einen formellen Rahmen zur Reflexion der Lehre und des Erfahrungswissens der Lehrenden. Das Format bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit des professionellen Austauschs, der ihnen Anregungen und Impulse geben kann, konkrete Erfahrungswerte zu reflektieren und so in künftigen Lehrsituationen angemessen und flexibel reagieren zu können. Darüber hinaus kann die kollegiale Beratung auch Ausgangspunkt für das Generieren wissenschaftlicher Fragestellungen im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning sein und den Ausbau von Netzwerken fördern.

## 2. Die kollegiale Beratung als Instrument zur Reflexion von Lehrerfahrungen

Tietze (2008) nennt als übergeordnetes Ziel der kollegialen Beratung die Verbesserung der beruflichen Praxis (ebd., S. 19). Hiermit sind die Interaktion im beruflichen Kontext sowie das Verhalten von Praktiker/innen in ihrer Berufsrolle gemeint. Der Vorteil der kollegialen Beratung liegt u.a. in den Merkmalen des kooperativen Lernens. Die Beratungssituation bietet den Beteiligten zudem die Möglichkeit, sich fernab ihres Berufsalltags in einem ruhigen Klima, Zeit zur Reflexion zu nehmen. Mögliche Anliegen können mit anwesenden Kolleg/innen ausgetauscht werden (vgl. de Haan 2005). Das Resultat eines solchen Austausches ist u.U. die Konfrontation mit konträren Ansichten, die zu neuen kognitiven Ansätzen und Handlungsschemata führen können (Konrad/Traub 2008, S. 9).

### 2.1 Zum Setting der kollegialen Beratung am KIT

Am Karlsruher Institut für Technologie (KIT<sup>2</sup>) ist die kollegiale Beratung in den Rahmen eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms eingebettet, das Teil der systematischen akademischen Personalentwicklung ist. Sie ist zum einen Bestandteil des ersten von drei Modulen des Hochschuldidaktik-Zertifikates Baden-Württemberg (HDZ), zu dem u.a. ebenfalls ein zwei mal zweitägiges Seminar zu hochschuldidaktischen Grundlagen zählt, zum anderen wird die kollegiale Beratung im Rahmen des Tutorenprogramms „Start in die Lehre“ durchgeführt. Das Tutorenprogramm bereitet studentische Tutoren auf ihre Lehrtätigkeit vor und umfasst neben der kollegialen Beratung eine zwei- bis viertägige Veranstaltung zu den Grundlagen der Hochschullehre, stichprobenweise Expertenhospitalation, kollegiale Lehrhospitalation, sowie eine schriftliche Abschlussreflexion über die eigene Entwicklung als studentische Lehrperson.

Für eine solche Einbettung plädieren auch Prebble et. al. (2004, S. 92), da eine umfassende und nachhaltige Weiterbildung von Dozenten nicht durch (unzusammenhängende) Einzelmaßnahmen erreicht werden kann, sondern auf einen längeren Zeitraum angelegt sein sollte. Sie empfehlen eine Kombination aus Workshops, in denen Grundlagen erlernt und einzelne Fähigkeiten ausgebaut werden, mit weiteren Maßnahmen wie bspw. dem kollegialen Austausch durch Beratungen oder Hospitationen. In diesen Einheiten kann innerhalb der

Gruppe bzw. im Tandem die eigene Lehrrolle reflektiert und ein Austausch erreicht werden.

Die Bearbeitung der einzelnen Anliegen bzw. Fälle erfolgt innerhalb der kollegialen Beratung in einem Gruppensetting meist nach einem ähnlichen Schema: Die Person, die den Fall als Protagonist/in vorgibt, beschreibt das Problem und beantwortet ggf. diesbezügliche Fragen aus der Gruppe. Anschließend stellt sie eine Schlüsselfrage, um die Richtung der Problemlösung hinsichtlich des Anliegens vorzugeben. Die Gruppenmitglieder beginnen die Beratung und sammeln daraufhin Lösungsstrategien, die meist auf ihren eigenen Erfahrungen und bestehenden Konzepten von Lehre basieren. Innerhalb des Beratungssettings kann die Person, deren Fall erzählt wird, durch die Fragen, Erfahrungen und Kompetenzen der anderen Gruppenmitglieder die eigene Lehrpraxis reflektieren und praktische Lösungsideen für Lehrprobleme entwickeln. Neben der beratenden Person erhalten die übrigen Gruppenmitglieder ebenfalls Anregungen, welche auf die eigene Situation übertragen werden können, wodurch das eigene Handlungsrepertoire erheblich bereichert wird (Tietze 2008, S. 52ff; Schmid et al. 2010). Gemeinsam wird so ein breites Portfolio möglicher Handlungsideen erarbeitet, welches die beratene Person abschließend bewerten, priorisieren und annehmen oder ablehnen kann.

Auf der Metaebene ist die Hauptaufgabe der Moderation der kollegialen Beratung eine steuernde mit dem Ziel, einen produktiven Rahmen und eine Atmosphäre zu gestalten, die es den Gruppenmitgliedern ermöglicht durch Austausch und kooperatives Lernen persönliche Weiterentwicklung zu erfahren. Die Rolle des Lehrenden – aus der Perspektive des Konstruktivismus – entspricht dem eines Lernbegleiters oder Moderators und wird in der kollegialen Beratung sowohl aktiv als auch passiv durch die Hochschullehrenden erfahren.

Am KIT findet die kollegiale Beratung im Milieu von sich in der gleichen Situation befindlichen Kolleg/innen statt, welche jedoch in unterschiedlichen Bereichen, Fachgebieten, Abteilungen wirken. Praktisch bedeutet das, es findet sich eine Gruppe von max. zehn Wissenschaftler/innen bzw. Tutor/innen aus den unterschiedlichen Bereichen des KIT zusammen, welche die Lehre zu ihren Aufgabengebieten zählen. Zwischen den Teilnehmenden herrscht kein hierarchisches Gefälle. Es existiert ein prinzipiell gleichwertiges, symmetrisches Verhältnis. Dadurch können sich die für eine erfolgreiche Beratung notwendige Offenheit und das Vertrauen entwickeln. Dieses ist in hierarchischen Strukturen, wenn eine Person sowohl Vorgesetzten- als auch Beratungs- bzw. Hilfefunktionen in schwierigen Situationen erfüllt, deutlich erschwert (vgl. Schlee 2004).

### 2.2 Kollegiale Beratung als Instrument zur Erweiterung der Netzwerke von Lehrenden

Wie in Ziff. 2.1 bereits erläutert, ist die kollegiale Beratung ein (zusätzlicher) Rahmen zur Reflexion der eigenen Lehre, in welchem Konzepte von Lehren und Lernen sowie Probleme und Anliegen besprochen werden. Die

<sup>2</sup> Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) wurde als Zusammenschluss des Forschungszentrums Karlsruhe (FZK) und der Universität Karlsruhe (TU) 2009 gegründet.

Motivation der Teilnehmenden erschließt sich dementsprechend aus ihrer Erwartung eigener Vorteile sowie dem Erreichen eines individuellen Lernfortschritts durch die Teilhabe am Wissen und den Erfahrungen der anderen Gruppenmitglieder (Konrad/Traub 2008, S. 52). Daneben bietet die kollegiale Beratung auch die Möglichkeit der Netzbildung bzw. -erweiterung. Der Vorteil der kollegialen Beratung liegt einerseits in der Vertrautheit (alle besprochenen Inhalte bleiben im Raum) und andererseits in der professionellen Begleitung durch die Hochschuldidaktik/Personalentwicklung, die bei Schwierigkeiten, Unsicherheiten oder Missverständnissen weitere Impulse einbringen kann, soweit Bedarf besteht. Bleibt die Frage, ob es sinnvoll ist, diese Beratungen in einem homogenen oder heterogenen Rahmen stattfinden zu lassen. Aus Sicht der Autorinnen hat sich ein interdisziplinärer Austausch bewährt.

Dabei wird deutlich, dass sich Anstöße und Einflüsse auf unterschiedlichen Ebenen ergeben (Hilb 2001, S. 124). Auf Ebene der Teilnehmenden, der Individualebene, ist festzustellen, dass die Vorstellung und Beschreibung der eigenen Lehrveranstaltung und des damit verbundenen Anliegens fachfremden Personen gegenüber größerer Genauigkeit bedarf und auf eine andere Resonanz stößt, als im eigenen Fachbereich. Dies führt zu präziserem Erklären und damit einhergehend zu einem Denkprozess und einer Reflexion, die bereits zu ersten eigenen Ideen und Ansätzen führen kann.

Auf Ebene der Institute, der Teamebene, zeigt sich, dass bei Problemen innerhalb des Teams die kollegiale Beratung in interdisziplinären Settings eine Möglichkeit bietet, Probleme anzusprechen ohne in Loyalitätskonflikte zu geraten (vgl. Diez et al. 2005, S. 5). Die Distanz der beratenden Teilnehmer/innen zu dem vorherrschenden Problem ermöglicht objektivere Einschätzungen und neue unterschiedliche Impulse. Die jeweils unterschiedlichen Meinungen, Einstellungen und Werte sind durch unterschiedliche Fachkulturen bzw. einen spezifischen Habitus beeinflusst. Diese zu teilen bereichert und kann im konstruktivistischen Sinne dadurch stärker störend/als Perturbation wirken (Tietze 2008, S. 22). Es ergibt sich durch diese mitgeteilte Fremdwahrnehmung eine veränderte Selbstwahrnehmung. Dabei muss gerade in interdisziplinären Gruppen eine sichere Lernumgebung geschaffen und der Raum zum gegenseitigen Kennenlernen gegeben werden: Neben diesen genannten Vorteilen des interdisziplinären Settings fördert die soziale Eingebundenheit in eine Gruppe von Gleichgesinnten die Motivation (vgl. Ryan/Deci 2000, S. 64; Diez et al. 2005, S. 9), sich mit der eigenen Rolle als Lehrperson auseinanderzusetzen.

Auf Organisationsebene kann sich ein verbessertes Verständnis für die komplexen Zusammenhänge im eigenen Fachbereich bzw. in der eigenen Hochschule entwickeln. Indem die Teilnehmenden über ihre Lehre berichten, „findet in gewissem Umfang auch ein fachlicher Austausch über die Grenzen unterschiedlicher Fachbereiche und Funktionen statt. Man erfährt mehr von den Arbeitsinhalten, Strukturen und Abläufen benachbarter und entfernter Abteilungen und erweitert den Blick für abteilungsübergreifende Themen“ (Tietze 2008, S. 25). Dadurch entstehen wichtige Verbindungen, die evtl. gemeinsame Veranstaltungen über das eigene Fach hinweg möglich machen,

aber auch signifikante Netzwerke innerhalb der Hochschule erweitern können.

Aufgrund der beschriebenen Vorteile und Synergieeffekte von interdisziplinären (heterogenen) kollegialen Beratungen hat sich diese Form als sinnvoll erwiesen (vgl. hierzu auch Brendel 2010, S. 15). Um den Eigenheiten einzelner Fachkulturen jedoch gerecht zu werden, sollten bestimmte Formate/Bausteine innerhalb von Weiterbildungsreihen auch homogen gestaltet sein. Nach Prebble et al. (2004, S. 29f.) ist festzuhalten, dass sich die größten Veränderungen innerhalb des Lernens und Lehrens von Hochschullehrenden erzielen lassen, wenn eine Weiterbildung nicht nur von einzelnen Personen eines Teams/Instituts etc., sondern institutsintern von allen Lehrverantwortlichen in Anspruch genommen wird. Grundlage ist weiterhin, dass auch die Führungsebenen die Veränderungen billigen und unterstützen. So kann es z.B. sinnvoll sein, Grundlagenworkshops in homogenen Gruppen durchzuführen, in denen gemeinsame Beispiele und Umsetzungsmöglichkeiten für den eigenen Fachbereich eingebracht werden. Im Tutorenprogramm „Start in die Lehre“ am KIT konnten auf diese Weise bereits homogene und heterogene Konzepte zusammengeführt und ein großer Mehrwert für die Teilnehmenden erreicht werden. Durch die Kombination von homogenen und heterogenen Formaten können Netzwerke sowohl innerhalb als auch außerhalb der eigenen Fachkultur ausgebaut werden und es können sich Synergieeffekte sowie eine Erweiterung der Perspektiven ergeben.

Das Ziel einer systematischen akademischen Personalentwicklung im Bereich der Hochschuldidaktik sollte es daher sein, mittels homogener aber auch heterogener Weiterbildungsangebote bestehende Netzwerke zu erweitern sowie die Lehrkompetenz zu entwickeln.

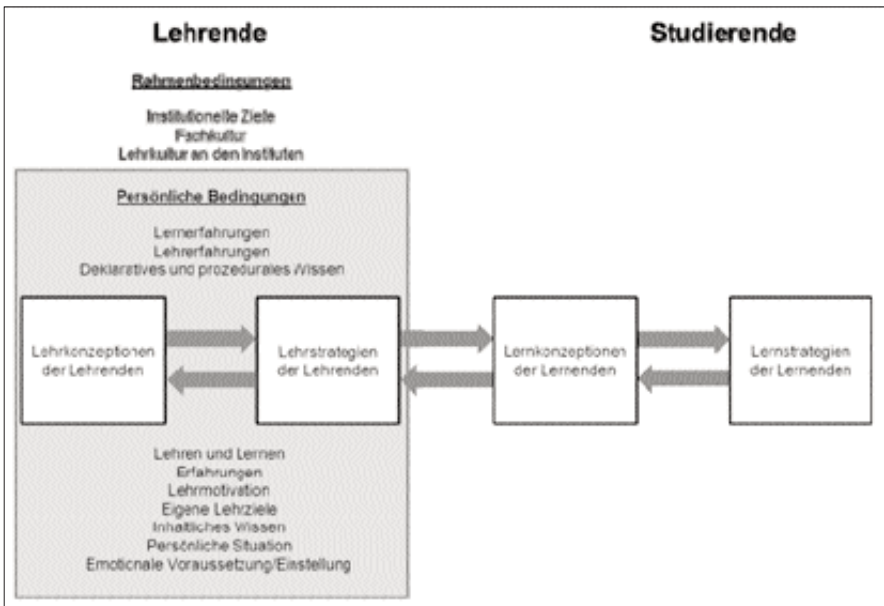
### 3. Wie die Lernerfahrungen der Hochschullehrenden ihre Lehre beeinflussen

Lehrkonzeptionen entstehen laut Kröber „aus einer Fülle von Erfahrungen in allen Lehr- und Lernkontexten, die einer Person im Laufe ihres Lebens begegnen“ (Kröber 2010, S. 68). Prebble et al. (2004, S. 18ff) sind ebenfalls davon überzeugt, dass die eigenen Konzepte von Lernen und Lehre von Hochschullehrenden maßgeblich die Art und Weise der Gestaltung ihrer eigenen Lehrveranstaltungen beeinflussen. Kröber (2010) verdeutlicht die Einflüsse und Auswirkungen der Lernkonzepte Hochschullehrender auf ihre Lehrkonzepte/-strategien in ihrer Grafik „Wirkmodell des Lehrens und Lernens an der Hochschule“ (ebd. 2010, S. 79), die hier in abgewandelter Form dargestellt wird (vgl. Abb. 2).

Kröber nimmt an, dass es möglicherweise von den jeweiligen bevorzugten Lernzugängen (oder Lernstilen) der an Weiterbildungen teilnehmenden Lehrenden abhängt, ob die Veränderung der Lehrkonzeptionen als Ursache oder Wirkung veränderten Lehrverhaltens gelten kann (2010, S. 76ff).

Ausgehend von diesem Einfluss der Lernerfahrungen von Hochschullehrenden auf ihre Lehre, erscheint es sinnvoll, die Lernerfahrungen der Hochschullehrenden in kollegialen Beratungen machen, genauer zu beleuchten. Die Idee der kollegialen Beratung folgt der konstruktivi-

Abbildung 2: Wirkmodell des Lehrens und Lernens an der Hochschule, modifizierte Darstellung



Quelle: nach Kröber 2010, S. 79

ivistischen Sichtweise, nach welcher Lernende ihr Wissen aktiv konstruieren und rekonstruieren. Ausgehend von den Überzeugungen und Einstellungen der Teilnehmer/innen, welche zwischen den Individuen differieren, wird ein strukturierter Rahmen zur Verfügung gestellt, der die Möglichkeit bietet, eigene Erfahrungen, Ideen und Kompetenzen einzubringen und in den Austausch mit anderen zu treten.

In der Beratungssituation bringen die Teilnehmenden ihre eigenen auf individuellen Erfahrungen, Wissensgrundlagen und verfügbaren Ressourcen basierenden Standpunkte, Perspektiven und Meinungen ein. Da es sich hierbei nicht um determinierte Erkenntnisse, sondern eher um subjektive Impulse der Gruppenbeteiligten handelt, wird dem Individuum die Möglichkeit gegeben, eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen vorzunehmen (Konrad/Traub 2008, S. 8f.). Der Lerngewinn entsteht durch den Austausch und die Vereinigung der verschiedenen Perspektiven, „weil mehrere gleichberechtigte Merkmale eines Themas gesehen werden und so eine ‚höhere‘ bzw. abstraktere Sicht dieses spezifischen Themas entsteht“ und sich mehr Lösungswege ergeben (Konrad/Traub 2008, S. 9). Neue Informationen werden durch kognitive Umstrukturierungs- oder Elaborationsprozesse mit den vorhandenen kognitiven Schemata verknüpft (Konrad/Traub 2008, S. 11). Zugleich lernen Lehrende in der kollegialen Beratung, sich als Moderator/innen zurückzunehmen und dem individuellen Lern- und Problemlöseprozess Raum zu geben. Sie erfahren die Eigenverantwortlichkeit von Lernenden und den Mehrwert ergebnisoffener Diskussionen. Kooperatives Lernen wird als gewinnbringend kennengelernt und die einzelnen Methoden des Beratungssettings dienen als Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungskompetenz, auch in Bezug auf fachliche Themen innerhalb der eigenen Lehre. Ein weiterer positiver Effekt der kollegialen Beratung entsteht durch das ge-

meinsame Angehen und Lösen von Praxisproblemen (Tietze 2008, S. 14f.).

Weitere Kompetenzen einer Lehrperson, welche in hohem Maße durch das Verfahren der kollegialen Beratung gefördert werden, sind die Interaktions- bzw. Kommunikationsfähigkeit sowie der lösungsorientierte Umgang mit Konflikten. Durch die Erfahrung, die eigene Situation von anderen Standpunkten zu betrachten, wird zudem die Reflexionsfähigkeit erheblich gestärkt (Tietze 2008, S. 22 ff). Diese Fähigkeiten wirken sich nicht nur positiv auf den Umgang mit Kollegen, sondern auch mit Studierenden aus.

Die Notwendigkeit des Ausbaus dieser Handlungskompetenz belegt auch Ricken (2011, S. 73): „Zur Verwirklichung einer studierendenzentrierten Didaktik benötigen Lehrende besondere didaktische Handlungskompetenz. In einem höheren Maße als zuvor müssen sie Lehrveranstaltungen aufeinander abstimmen und mit Kolleg/innen zusammenarbeiten; sie nehmen eine moderierende, beratende und begleitende Rolle ein“. Dies belegt die Relevanz der innerhalb der kollegialen Beratung gemachten Lernerfahrungen und erworbenen Kompetenzen.

#### 4. Ausblick

Wie der Artikel aufgezeigt hat, können kollegiale Beratungsformate als Bestandteil hochschuldidaktischer Weiterbildungen einen Beitrag zur Ausbildung einer kooperativen Lernkultur unter Lehrenden und einer lernerzentrierten Lehrkultur leisten. Die Praxis zeigt jedoch, dass dies bislang nur in Ansätzen auch so umgesetzt wird. Noch immer werden die Settings kollegialer Beratungen als fern der Realität des Lehrbetriebs gesehen. Zwar können dort wichtige Ideen und Tipps für die Lehre generiert werden, aber der Übertrag der dort vorherrschenden Art des Lernens auf die eigene Lehre findet in einem noch zu geringen Maße statt. Einstellungen und Werthaltungen sind tief mit dem eigenen Identitätskonzept verknüpft. Es kann nicht Ziel einer kollegialen Beratung sein, eine sofortige Einstellungsänderung zu erzielen. Sinn und Zweck ist eher das Aufzeigen und Bewusstmachen unterschiedlicher Perspektiven sowie die Perturbation vorgefertigter Meinungen, auch über Lehre und Lernen, im Sinne der konstruktivistischen Lehrmeinung. Diese Perturbation soll dazu führen, dass durch Reflexion des eigenen Handelns als Lehrperson Änderungen im Verhalten und der Einstellung erzielt werden. Diese Weiterentwicklung der eigenen Haltung als Lehrperson ist nachhaltig, wenn auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen.

Die bisherigen Lernerfahrungen sind fest im Bewusstsein der Lehrenden verankert. Hier ist es an uns Hochschuldidaktiker/innen, Wege zu finden, um nicht nur den Austausch der Lehrenden, sondern auch den Übertrag in die

Lehrpraxis zu fördern. Wir begleiten und fördern zwar die Reflexion der Lehre, aber die Reflexion der eigenen Lernerfahrungen und der Transfer auf die Lehre kommt noch zu kurz. Es gilt daher, die neuen Lernerfahrungen, die innerhalb des Formats der Kollegialen Beratung gemacht werden, in alte Lernmuster zu integrieren und nicht nur die Reflexion der eigenen Lehre, sondern auch des eigenen Lernens anzustoßen. Diese Reflexion sollte Bestandteil jeder kollegialen Beratungssitzung werden: es ist nicht nur entscheidend, 'was' ich gelernt habe, sondern auch 'auf welche Art und Weise' dies geschah.

Dabei können diese Lernerfahrungen einen großen Einfluss auf die Hochschullehre und damit wiederum auf das Lernen der Studierenden haben. So lassen sich laut Kröber (2010, S. 91f.) bei Studierenden, die von hochschuldidaktisch weitergebildeten Lehrenden angeleitet und betreut werden, Veränderungen der genutzten Lernstrategien beobachten, weg von den bisher häufig eingesetzten Oberflächenstrategien hin zu den erwünschten Tiefenstrategien. „Daraus kann abgeleitet werden, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen die Veränderung von Lehrkonzeptionen zum erklärten Ziel haben sollte“ (Kröber 2010, S. 92).

Um dieses Ziel zu erreichen, bietet es sich an, das Lernen der Hochschullehrenden langfristig zu begleiten. Als sinnvolle Formate hochschuldidaktischer Weiterbildungen bieten sich neben Workshops für homogene Gruppen, projektorientierten Arbeiten (z.B. die Entwicklung neuer Lehrkonzepte) auch schriftliche Reflexionen der einzelnen Lernetappen an. Begleitende Bausteine können Coaching, Supervision, Lehrportfolio oder kollegiale Beratung in heterogenen Gruppen sein. Letztere hat den Vorteil eine kostengünstige Maßnahme darzustellen, welche die Reflexion von Lehre und Lernen durch kollegialen Austausch ermöglicht und fördert. Es gilt also einen ganzheitlichen Ansatz zu finden, in dem sich verschiedene Formate sinnvoll ergänzen und in dem Netzwerke von Lehrenden aufgebaut, gefördert und professionell unterstützt werden, um so die Lernkultur – nicht nur der Lehrenden, sondern weiter gedacht auch der Studierenden – langfristig zu beeinflussen.

#### Literaturverzeichnis

- Brendel, S. (2010): Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5. Jg./H. 3, S. 01-18.
- De Haan, E. (2005): Learning with colleagues. An action guide for peer consultation. Hampshire: Palgrave MacMillian.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: Contemporary Educational Psychology (25), pp. 54-67.
- Diez, A./Fischer, M./Rühmann, M./Weiss, S. (2005): Bessere Lehre durch kollegiale Hospitation – ein neuer Weg in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In: Berendt, B. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre (L 3.1, S. 1-16). Stuttgart.
- Eisholz, U./Jäkel, L./Megerle, A./Vollmer, L.-M. (2006): Verstetigung von Netzwerken. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement.
- Hilb, M. (2001): Integriertes Personal-Management. Ziele-Strategien-Instrumente. 9. Aufl. Neuwied-Kriftel.
- Huber, L. (2009): Lernkultur – Wieso Kultur? Eine Glosse. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, S. 14-20. Bielefeld.
- Huber, L. (2011): Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande?. In: Das Hochschulwesen, 59. Jg./H. 4, S. 118-124.

- Jenert, T./Brahm, T. (2010): „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5. Jg./H. 4, S. 124-145.
- Johannes, Ch./Seidel, T. (2010): Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre im Rahmen des Projekts LehreLernen. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 5. Jg./H. 2+3, S.31-38
- Konrad, K./Traub, S. (2008): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Kröber, E. (2010): Wirksamkeit Hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie. Dissertation. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27362/2/v5.pdf> (Stand: März 2012).
- Olsson, T./Roxa, T./Martensson, K. (2010): Pedagogical Competence – a development perspective from Lund University. In: Ryegard, A./Apelgren, K./Olsson, T. (Hg.): A Swedish perspective on pedagogical competence, S. 121-132. Uppsala.
- Prebble, T. u.a. (2004): Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education.
- Ricken, J. (2011): Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden.
- Roxa, T./Martensson, K. (2009): Significant Conversations and Significant Networks - Exploring the Backstage of the Teaching Arena. In: Studies in Higher Education. Vol. 34/No. 5, pp. 547-559.
- Ryegard, A./Apelgren, K./Olsson, T. (Hg.) (2010): A Swedish perspective on pedagogical competence. Uppsala.
- Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart.
- Schmid, B./Veith, T./Weidner, I. (2010): Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg.
- Tietze, K.-O. (2008): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek bei Hamburg.
- Webler, W.-D. (2003): Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – das Beispiel der Universität Bielefeld. In: Das Hochschulwesen, 51. Jg./H. 6, S. 243-250.
- Webler, W.-D. (2011): Unverzichtbare Einstellungen und Haltungen von Lehrenden im Hochschulbereich. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 6. Jg./H. 4, S. 105-106.
- Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). In: Das Hochschulwesen, 50. Jg./H. 2, S. 1-2.

- **Nathalie Baumeister, M.A.**, wiss. Mitarbeiterin der Personalentwicklung, Abteilung Qualifizierungsprogramme für wissenschaftliche Mitarbeiter am KIT, E-Mail: [nathalie.baumeister@kit.edu](mailto:nathalie.baumeister@kit.edu)
- **Anne-Marie Fleischmann, M.A.**, wiss. Mitarbeiterin der Personalentwicklung, Abteilung Qualifizierungsprogramme für wissenschaftliche Mitarbeiter am KIT, E-Mail: [anne-marie.fleischmann@kit.edu](mailto:anne-marie.fleischmann@kit.edu)
- **Katrin Klink, M.A.**, Leiterin der Abteilung Qualifizierungsprogramme für wissenschaftliche Mitarbeiter am KIT, E-Mail: [katrin.klink@kit.edu](mailto:katrin.klink@kit.edu)
- **Karina Muntean, Dipl.-Päd.**, wiss. Mitarbeiterin der Personalentwicklung, Abteilung Qualifizierungsprogramme für wissenschaftliche Mitarbeiter am KIT, E-Mail: [karina.muntean@kit.edu](mailto:karina.muntean@kit.edu)
- **Dr. phil. Anke Diez, Dipl.-Päd.**, Theaterpädagogin und Sprecherzieherin, Leiterin der Personalentwicklung am KIT, E-Mail: [anke.diez@kit.edu](mailto:anke.diez@kit.edu)

*Sabine Brendel, Sarah-Lena Krömker,  
Anja Riedel & Manuel Scholz*

## Wo Coaching eine „schmerzende Lücke“ füllt – Zur Einschätzung von Coaching als Instrument der akademischen Personalentwicklung in Hochschulen



Coaching an Hochschulen (Fachhochschulen wie Universitäten) hat Konjunktur, jedoch ist dabei die Frage, ob Coaching überhaupt ein sinnvolles Instrument der akademischen Personalentwicklung an Hochschulen ist, noch unbeantwortet; auch liegen hierzu bislang noch wenig empirische Ergebnisse vor. Mit dem vorliegenden Beitrag werden erste (Teil-)Ergebnisse einer qualitativ angelegten, empirischen Untersuchung zu der Frage der Sinnhaftigkeit und Bewertung des Instruments Coaching an Hochschulen vorgelegt. Basis ist eine im Zuge der Qualitätssicherung durchgeführte, qualitative Erhebung, welche die Autor/innen im Rahmen des Coachingprogramms am Berliner Zentrum für Hochschullehre im Jahre 2010 durchgeführt haben. In diesem Beitrag werden empirische Ergebnisse zur Gesamteinschätzung von Coachees und Coaches, zum Vermittlungsprozess sowie zum Vorgehen im Coachingprozess präsentiert und diskutiert.

### 1. Ausgangslage

Coaching an Hochschulen (Universitäten wie (Fach-) Hochschulen und künstlerische Hochschulen) hat derzeit Hochkonjunktur. So wurden in den letzten beiden Jahren an etlichen Hochschulen eine Reihe von verschiedenen Angeboten in diesem Format entwickelt und aufgelegt.<sup>1</sup> Mit dabei war das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL), das mit seiner Programmsäule „Akademische Personalentwicklung“ Einzel- und Teamcoaching für Professor/innen seit dem WS 2009/2010 anbietet. Doch – oder gerade wegen des deutlichen Ausbaus von Coaching an Hochschulen – muss die Frage nach dem Wirkungsgrad dieses kostenintensiven Instrumentes der Personalentwicklung gestellt werden: Ist

Coaching ein sinnvolles Instrument der akademischen Personalentwicklung in Hochschulen? Wie schätzen Coaches und Coachees dies ein? Mit dem vorliegenden Beitrag sollen erste Antworten auf diese Frage gefunden werden; Basis ist eine qualitative Erhebung, welche die Autor/innen im Rahmen des Coachingprogramms des Berliner Zentrums für Hochschullehre (BZHL) im Zeitraum von Oktober 2009 bis Oktober 2010 mit Coachees und Coaches durchführten.

Nach einer theoretischen Einführung über Coaching als Instrument der Personalentwicklung an Hochschulen (Kap. 2) wird der Kontext des Coachingprogramms am BZHL, die mit dem Coaching verbundenen Ziele sowie das eingesetzte Instrument (Vermittlungsschritte und Matching etc.) dargestellt (Kap. 3). Im Hauptteil (Kap. 4 bis Kap. 6) wird die Anlage der qualitativen Studie skizziert und es werden zentrale Ergebnisse präsentiert sowie diskutiert, um anschließend (Kap. 7) erste Schlussfolgerungen zu ziehen.

### 2. Theoretischer Hintergrund

Schon 2004 stellte Klinkhammer in ihrer Dissertation einen großen Bedarf an Coaching und Supervision für Wissenschaftler/innen fest; sie formulierte differenzierte Bedarfslagen auf Seiten der Wissenschaftler/innen. Auf

<sup>1</sup> An vielen Hochschulen, deren hochschuldidaktischen Einheiten oder auch in Einrichtungen der Personalentwicklung wurden in den letzten Jahren etliche Programme aufgelegt. Die meisten Einheiten integrieren ihr Coachingangebot in das Gesamtprogramm, es gibt jedoch etliche Hochschulen, die explizite Coachingprogramme für ihr Personal anbieten: So z.B. das Programm „Pro:Prof“ für Professor/innen an der TU Braunschweig, das Programm für Wissenschaftler/innen (Nachwuchs und Professor/innen) an der Universität Kiel, das Coaching-Angebot für Studierende an der Leuphana-Universität Lüneburg oder am KIT der TU Karlsruhe.

Basis ihrer professionssoziologischen und -theoretischen Analyse leitete sie einen eindeutigen Bedarf wie folgt ab: Da sich die Berufsrolle aus „einem Bündel verschiedener professioneller Rollen zusammen“ (2004, S. 135) setzt (wie z.B. Hochschullehrer/in, Forscher/in, Expert/in, Autor/in etc.), ergeben sich alleine schon aufgrund „dieser Rollenvielfalt Widersprüchlichkeiten, Konflikte und Belastungen (ergeben)“ (a.a.O.). „Um diesen, mit der Berufsrolle verknüpften widersprüchlichen Erwartungen gerecht zu werden, sind fachliche, arbeitstechnische, konzeptionelle und soziale Kompetenzen zur Lösung der Managementaufgaben [...] sowie Selbstmanagement erforderlich“ (a.a.O.). Diesen Bedarf aus professionstheoretischer Sicht ergänzt die Autorin mit einem Bedarf aus Sicht der Frauen- und Geschlechterforschung (a.a.O., S. 174ff), nach dem Coaching z.B. die Selbstreflexion von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen, der Umgang mit Ambivalenzen und Identitätsspannungen bzw. der Umgang mit Minderheitensituationen (vgl. a.a.O., S. 180) die Situation vor allem von Wissenschaftlerinnen zu verbessern hilft.

Zwar ist Coaching und Supervision als Instrument der Führungskräfteentwicklung an (einigen) Hochschulen inzwischen etabliert, jedoch wird es von den meisten Hochschulen meist noch zu wenig als systematisches Instrument zur Personal- aber auch Organisationsentwicklung genutzt (Klinkhammer 2009). Jenseits dieses eher hochschulstrategischen Desiderats ist auch ein Forschungsdesiderat festzustellen: Nicht nur Klinkhammer (2004), sondern auch aktuell Fuleda (2010) konstatieren fehlende empirische Untersuchungen über Coaching und Supervision an Hochschulen bzw. über deren Wirksamkeit (a.a.O., S. 35). Mit der in diesem Beitrag vorgestellten Studie sowie ausgewählten Ergebnissen soll dieses Forschungsdesiderat in Ansätzen behoben werden.

### 3. Coaching als Instrument der akademischen Personalentwicklung am BZHL/Berlin

#### 3.1 Auftrag und Ziel vom BZHL insgesamt

Das Berliner Zentrum für Hochschullehre hat den Auftrag, mittels Angeboten zur (Weiter-)Qualifizierung von Lehrenden die Qualität der Lehre an den beteiligten 13 Berliner öffentlichen Hochschulen<sup>2</sup> zu verbessern. Es ist eine Einrichtung, die derzeit vom Berliner Senat finanziert und durch eine Geschäftsstelle mit Sitz an der TU Berlin umgesetzt wird. Mit dem Angebot sollen junge ebenso wie schon erfahrene Lehrende an den Hochschulen erreicht werden. Ein Semesterprogramm wird seit Sommersemester 2009 aufgelegt. Seit dem WS 2009/2010 existiert eine dreisäulige Programmstruktur mit Angeboten:

- a) zur hochschuldidaktischen Weiterbildung (mit einem offenen Workshop- und einem zielgruppenspezifischen Angebot sowie einem Zertifikatsprogramm),
- b) zur Akademischen Personalentwicklung und
- c) zu Strukturbildenden Maßnahmen für Hochschulen.

Die einzelnen Elemente des gesamten Programms werden seit der Gründung des BZHL zahlreich und differenziert angeboten. Sie erfahren eine hohe Nachfrage.<sup>3</sup> Die Rückmeldung zu den einzelnen Angeboten ist durchweg

positiv bis sehr positiv,<sup>4</sup> wodurch das BZHL inzwischen berlinweit einen Ruf als exzellent funktionierendes Weiterbildungszentrum mit einem interessanten Spektrum, hochwertigen Seminaren und professionellen wie erfahrenen Dozent/innen erlangt hat.

#### 3.2 Stellenwert und Umfang von Coaching im gesamten Angebotsspektrum

Coaching wird unter der Säule B „Akademische Personalentwicklung“ subsumiert; neben Angeboten zur didaktischen Beratung stellt es das zentrale Instrument in diesem Angebotsspektrum dar. Coaching wird im BZHL in der Form eines Einzel-, aber auch eines Gruppen-(Team-)Coachings angeboten, hauptsächlich werden Einzelcoachings nachgefragt. Während alle Statusgruppen von Lehrenden didaktische Beratung nachfragen können, ist Coaching in seiner spezifischen Form ausschließlich Professor/innen und solchen, die kurz vor dem Sprung auf eine Professur stehen, offen. Für Letztere ist dies in der Regel Berufungcoaching. Seit seiner Auflage zum WS 2009/2010 wird das Coachingangebot gut angenommen: So werden pro Semester durchschnittlich 11,5 Coachings durchgeführt. Im Vergleich mit den Teilnehmerzahlen der offenen Workshops von bis zu 360 Lehrenden im Semester (im Mittel bei 271 Lehrenden) zeigt sich, dass über das thematisch breite und umfangreiche Workshopangebot (Säule A) eine deutliche Mehrzahl von Personen erreicht wird. Jedoch steigen die Zahlen der Coachings ebenso wie die Zahl der Teilnehmer/innen an den Workshops.

#### 3.3 Mit dem Coaching verbundene Ziele

Im Hinblick auf die durchgeführte Coachingstudie werden hier kurz die mit dem Coaching verbundenen Ziele des Berliner Zentrum für Hochschullehre vorgestellt:

- a) Verbesserung der Qualität von Lehre und Beratung (für die Studierenden),
- b) Unterstützung der Rollen- und Aufgabenklärung von Lehrenden,
- c) Verbesserung der Situation des/der Hochschullehrer/in (mittels Selbst- und Zeitmanagement),
- d) Erkennen und Sichtbarmachung von eigenen Ressourcen,
- e) Unterstützung bei Konflikten an der Hochschule.

Da der Auftrag des BZHL darin liegt, die Lehrqualität an den Berliner Hochschulen zu verbessern, ist auch das erste übergreifende Ziel auf die Qualitätsverbesserung von Lehre und Beratung ausgerichtet. Eine solche Verbesserung gelingt jedoch nur, wenn die Lehrenden Klar-

<sup>2</sup> Diese sind: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin, Universität der Künste Berlin, Alice Salomon Hochschule Berlin, Beuth Hochschule für Technik Berlin, Evangelische Hochschule Berlin, Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, Hochschule für Wirtschaft und Recht, Berlin, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Hochschule für Musik Hanns Eisler, Berlin, Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ Berlin und Weißensee Kunsthochschule Berlin.

<sup>3</sup> Vgl. zur Entwicklung des Programms sowie zur Entwicklung der Teilnehmer/innenzahlen auch Brendel (2010).

<sup>4</sup> Der Durchschnitt aller Bewertungen von im WS 2009/2010 stattgefundenen Workshops lag bei der Zufriedenheits-Abfrage mit einem Mittelwert bei 1,27 (5-er Likert-Skala), bei der Erfüllungserwartung bei einem Mittelwert von 1,38.

heit über die eigenen Aufgaben und ihre Rolle(n) haben. Mit dem Coaching sollen Lehrende (Professor/innen) insbesondere dabei unterstützt werden, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen und zu nutzen, um auf der Basis der eigenen Rollenklarheit, der eigenen Gesundheit und des eigenen Wohlbefindens Studierenden in Lehre und Beratung (und Prüfung) aufgaben- und rollengemäß adäquat begegnen zu können. Dieses sind typische Ziele für ein Coaching oder eine Supervision für Wissenschaftler/innen, wie sie u.a. Klinkhammer (2006b, S. 91 sowie Dies. 2007, S. 23) formulierte.

### 3.4 Vermittlungsschritte

Wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Coachings ist das Zusammenführen von Coach und Coachee, das sogenannte „Matching“. Da das BZHL nicht über eigene ausgebildete Coaches bzw. Supervisor/innen, jedoch über Mittel für Honorare verfügt, werden Coachinganfragen von Coachees an externe Coaches bzw. Supervisor/innen vermittelt. Coaches sind ausnahmslos ausgewählte externe Vertragsnehmer/innen, die im Rahmen eines Werkvertrags mit diesem spezifischen Auftrag arbeiten. Coaches müssen über eine Coaching-, eine Beratung- oder Supervisionsausbildung verfügen, über umfangreiche Feldkenntnisse des Wissenschaftssystems sowie über langjährige Erfahrung in der Coaching- bzw. Supervisionspraxis.

Der Vermittlungsprozess geht wie folgt vonstatten:

1. Werbung wird im Programmheft und auf der Homepage geschaltet
2. Coachee nimmt persönlichen Kontakt zum BZHL auf. In einem ersten Gespräch werden Themen, Dringlichkeit, Wunsch nach Geschlecht und Fachnähe des Coaches vereinbart.
3. Matching:
  - a. das BZHL sucht nach geeigneten Coaches im Pool (n = 30),
  - b. diese/r wird hinsichtlich Disponibilität und Bereitschaft angefragt,
  - c. der/die Coachee erhält – nach positiver Rückmeldung – die Kontaktdaten des Coaches,
  - d. Coachee nimmt persönlichen Kontakt mit Coach auf (bestimmt dabei Zeitpunkt und Art selbst),
  - e. Erstgespräch zwischen Coachee und Coach: Kennenlernen, Verabredungen über Themen, Vorgehen, Zeit und Ort,
  - f. Entscheidung und gegenseitige Mitteilung, ob eine gemeinsame Arbeit gewünscht wird,
  - g. Rückmeldung von Coachee und Coach an BZHL, ob das Coaching stattfinden soll.

Nachdem der bzw. die Coachee wie auch der/die Coach sich entscheidet, das Coaching zu starten, läuft dieses unabhängig vom BZHL, bis auf eine kurze Rückmeldung nach Beendigungen des Prozesses in Form der Angabe von zentralen Themen und einer abschließenden Einschätzung. Coachee und Coach vereinbaren unabhängig vom BZHL Termine und Örtlichkeit sowie Themen und Form der Zusammenarbeit. Von daher ist es für das Zentrum im Rahmen der Qualitätssicherung von großem Interesse, Näheres über die Coachingprozesse und deren Qualität zu erfahren.

## 4. Die Coachingstudie: Anlage und Ziel der qualitativen Studie

### 4.1 Erkenntnisinteresse und Operationalisierung

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse der qualitativen Studie über Coachingprozesse als Methode der Personalentwicklung war zunächst als Maßnahme zur Qualitätssicherung konzipiert. So sollte neben der für die Workshopangebote obligatorischen Evaluation auch in der Programmsäule „Akademische Personalentwicklung“ eine Qualitätssicherungsmaßnahme etabliert werden. Um dafür zunächst eine Basis zu schaffen, mussten die bisherigen Coachingprozesse ausgewertet werden. Ziel war es Verbesserungspotenziale aufzudecken, in dem die Gesamteinschätzung zum Coachingprozess, der Vermittlungsprozess und das Vorgehen im Coaching von Coachees und Coaches bewertet werden sollten. Die beiden Leitfragen dabei waren:

- a) Wie wird Coaching an Hochschulen von Coaches und Coachees bewertet?
- b) Wie wird das Instrument Coaching an Hochschulen am Beispiel des BZHL durchgeführt?

Aufgrund der fehlenden Empirie über Coaching als Personalentwicklungsmaßnahme an Hochschulen wurde die hier vorliegende Studie schon in der Frühphase erweitert, um Ergebnisse für diese Lücke liefern zu können. Aus diesem Bestreben heraus standen neben dem Aufdecken von Verbesserungspotenzialen auch Erkenntnisse über Gegenstände von Coachingprozessen im Fokus. Hierzu wurden Anlass und zentrale Themen für den Coachingprozess, aktuelle Herausforderungen für Hochschullehrer/innen und Rolle sowie Positionierung als weitere Themen der Studie hinzugefügt.

### 4.2 Sample, Anlage/Methode der Studie: Fokusgruppendifkussion und qualitative Interviews

Von Anfang an sollten sowohl Professoren/innen, also Coachees als auch Coaches zu den am BZHL durchgeführten Coachingprozessen Stellung beziehen. Um den verschiedenen Sichtweisen und Anforderungen zwischen Coachees und Coaches auf den Coachingprozess gerecht zu werden, wurde die Datenerhebung in zwei Phasen organisiert. In der ersten Phase wurden Coaches im Rahmen einer Fokusgruppendifkussion befragt. In der anschließenden zweiten Phase wurden leitfadengestützte Interviews mit Coachees durchgeführt. Diese Zweiteilung ermöglichte zum einen ein breitgefächertes Bild über durchgeführte Coachingprozesse sowie eine intensive Diskussion über die Prozesse als solches und die möglicherweise dahinterstehenden strukturellen Probleme an den Hochschulen in der Gruppendiskussion. Zum anderen liessen die ausführlichen qualitativen Interviews mit den Coachees eine fallnahe und vertrauensvolle Schilderung der Situation der Professor/innen zu. Die eigentlich aus der Marktforschung stammende Fokusgruppendifkussion wurde als Erhebungsinstrument in der ersten Phase als geeignet empfunden, da fokussiert über einen von außen hereingetragenen Input im Diskurs ein Ergebnis generiert wird (Hanseling et al. 2006). Häufig wird die Fokusgruppe nach dem Testen eines Prototyps durch Anwender/innen durchgeführt. In



der Diskussion über angewandtes Neues offenbart sich die Nähe zur Coachingstudie. Für die Fokusgruppendifkussion konnten drei ausgebildete Supervisor/innen bzw. Coaches mit der Feldkompetenz „Wissenschaft“ gewonnen werden, die mindestens einen, i.d.R. mehrere Coachingprozesse des BZHL durchgeführt haben. Für die leitfadengestützten Interviews wurde ein Quotenplan aufgestellt, der sich an den Eckpunkten Fachkultur, Hochschulart und Geschlecht der Coachees orientiert.<sup>5</sup> Auf Grundlage des Quotenplanes wurden anschließend fünf Coachees aus den bisher durchgeführten Prozessen als mögliche Interviewpartner/innen identifiziert und schlussendlich vier Interviews realisiert. Davon wurden jeweils zwei mit Männern und Frauen geführt. Die Fokusgruppendifkussion wurde aufgezeichnet und in ihrem Gesamtverlauf verschriftlicht, die Interviews transkribiert. Mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse wurden anschließend die Transkriptionen analysiert und nachfolgend dargestellte Erkenntnisse gewonnen.

## 5. Zentrale Ergebnisse der Coachingstudie zu Coaching an Hochschulen als Instrument der akademischen Personalentwicklung

Nachdem die Einbettung des Instrumentes Coaching in die Berliner Hochschullandschaft sowie die Skizzierung der Anlage der Studie vorgestellt wurde, folgen nun die Ergebnisse im Bezug zur Leitfrage „Ist Coaching ein sinnvolles Instrument der akademischen Personalentwicklung an Hochschulen?“ und ihrer Operationalisierungsfrage „Wie bewerten Coaches und Coachees das Coaching?“. Abschließend stellen die Autorinnen und der Autor Konsequenzen aus den gewonnenen empirischen Ergebnissen dar.

### 5.1 Ergebnisse zur Gesamteinschätzung des Coachingangebotes

Die Frage, wie die befragten Coaches als auch die befragten Professor/innen als Coachees den gesamten Coachingprozess einschätzen, wurde durchweg positiv beantwortet. Beide Seiten schätzen das Coaching als Angebot sehr:

Die Coachees (Professor/innen) zeigten sich in den Einzelinterviews<sup>6</sup> regelrecht begeistert von diesem Angebot: „Tolle Geschichte, also schon mal overall“, „eine hervorragende Idee und Einrichtung“ (Interview A, S. 3), so lauten deutliche Aussagen. Was das im Einzelnen bedeutet, wird in den dazu gehörigen Ausführungen deutlich: Eine Interviewperson stellt fest, dass Coaching „eine ganz wichtige Lücke“ (ausfüllt) (Interview B, S. 10). Im Einzelnen bedeutet dies: „... Das Coaching sehe ich als große Chance, dass man eben Dinge, wo man sich bei dieser Selbstreflexion von eigenen Erfahrungen unsicher ist, [...] einfach mit einer Person, die eben auch den beruflichen Kontext kennt, ja so was zu reflektieren, [...] also das man einfach mal mit einer Vertrauensperson einfach Dinge besprechen kann, für die im beruflichen Alltag kein Platz ist“ (a.a.O., S. 9). D.h. es wird als sehr hilfreich erlebt, mit einem/einer externen Kommunikationspartner/in über schwierige Situationen an der Hochschule sprechen zu können. Diese Lücke kann so leicht

niemand füllen, denn dazu braucht es grundlegendes Verständnis des Wissenschaft- bzw. Hochschulsystems bei zugleich aufgebautem gegenseitigen Vertrauen und dem Wissen, dass es im Rahmen des Coachings vornehmlich um die Bedarfe und Bedürfnisse des/der Coachees geht. Parteilichkeit und Vertrauen ist also neben der Kenntnis des Feldes „Wissenschaft“ ein sehr wichtiges Merkmal aus Sicht der Coachees.

Die Coaches schätzen das Instrument Coaching als sehr positiv und hoch effizient ein, Coaching ist nach ihrer Ansicht „die ideale Form, um Professor/innen bei der Lösung von zentralen beruflichen Themen zu unterstützen.“, aber auch „... weil man sie [die Professor/innen, die Verf.] dort sehr persönlich erreichen kann ...“ (Dokumentation Fokusgruppendifkussion, S. 1). Letzteres bestätigen auch die Teilnahmedaten an hochschuldidaktischen Weiterbildungen in Deutschland im Allgemeinen, im BZHL in Berlin im Besonderen.<sup>7</sup> Coaching sei auch deshalb ideal, weil mit diesem Instrument die Zielgruppe der Professor/innen gut erreicht wird und sehr gut, weil individuell auf die einzelnen Personen und ihre Bedürfnisse eingegangen werden kann.

### 5.2 Ergebnisse zu Vermittlungsprozess und Matching

Der Vermittlungsprozess und das Matching (siehe Kap. 3.4 Vermittlungsschritte) werden von den Coaches und den Coachees ebenfalls als durchweg positiv eingeschätzt, sowohl der formale Ablauf als auch die persönliche Passgenauigkeit. Dem BZHL wird hierbei von beiden Seiten eine besondere Bedeutung beigemessen, da es als dritter Ort neutral ist und dadurch vertrauensbildend wirkt. Vorherige Gruppenfortbildungen am BZHL, Kontakte zum BZHL oder Empfehlungen durch Kolleg/innen werden von Seiten der Coachees als enorme Erleichterung und vertrauensbildend vor allem für den Vermittlungsprozess bewertet, da die Professor/innen selber erkennen können, dass Coaching ein geeignetes Format für ihre Probleme und Unterstützung bei schwierigen Themen sein kann.

Aus Sicht der Coaches ist vorab die Klärung wichtig, dass sie nicht in Vertretung der Hochschulleitung tätig sind; insbesondere dann, wenn die Hochschule das Coaching veranlasst hat (Zwangskoaching). Für die gemeinsame Arbeit und den Erfolg der Sitzungen muss den Professor/innen bewusst sein, dass sie (selbst im Falle des Zwangskoachings) ihre persönlichen Probleme bearbeiten können und nicht die Hochschule die Themen des Coaching diktiert.<sup>8</sup> Die Passung bzw. das Matching zwi-

<sup>5</sup> Zur Zeit der Auswahl der Interviewpartner wurden 33 Coachingprozesse am BZHL durchgeführt. Davon 21 für Frauen, 23 für Angehörige einer Hochschule und für folgende Fachkulturen: Geistes- und Sozialwissenschaften: 10, Wirtschaftswissenschaften: 10, Natur- und Technikwissenschaften: 8, künstlerische Wissenschaften: 2 und Rechtswissenschaften: 3.

<sup>6</sup> Alle Interviews liegen als wörtliche Transkripte im BZHL vor; Quelle: Interview A – D ebenso die Fokusgruppendifkussion.

<sup>7</sup> In der Tat ist es so, dass Professor/innen an hochschuldidaktischen Weiterbildungen in Deutschland nur selten teilnehmen; die Teilnahmedaten des BZHL im Zeitraum von Februar 2009 bis einschließlich WS 10/11 zeigen hier jedoch ein differenziertes Bild auf: Am BZHL sind 23,2 % der Teilnehmer/innen aus der Gruppe der Professor/innen; es sind dies jedoch größtenteils solche von (Fach)Hochschulen, nicht von Universitäten. Deren Teilnahmequote liegt am BZHL bei 6,5%.

<sup>8</sup> Zwangskoaching wurde ausschließlich im Fokusgruppengespräch thematisiert, soll hier auch keine weitere Rolle spielen, da am BZHL bisher nur ein solches Coaching durchgeführt wurde.

schen Coachee und Coach bewerten alle Befragten sehr positiv, „einfach optimal“ (Interview C, S. 8), Die Professor/innen beschreiben nicht nur den Vermittlungsprozess, sondern auch das Matching „so wohlthuend nichtbürokratisch“ (Interview A, S. 7) und „besser hätte es nicht laufen können“ (Interview B, S. 13).

Sehr treffend beschreibt Professor B. die Komplexität und gleichzeitig das Gelingen des BZHL bei der Auswahl des passenden Coaches für einen/eine Professor/in: „... dann ist das ja so ähnlich wie bei einer Partnervermittlung“ (Interview B, S. 13). Das BZHL übernimmt beim Matching in seinen Augen also die Aufgabe eines Partnervermittlers. Besondere Bedeutung wird beim Matching der Sympathie und den persönlichen Gemeinsamkeiten zwischen Coach und Coachee beigemessen, „Das hat gleich geklappt von der Chemie her. [...] Ich weiß relativ gut, was ich brauche für einen Gegenüber und das passt“ (Interview D, S. 3).

Insbesondere die gleiche Fachdisziplin ist eine wichtige Voraussetzung und bekräftigt auf Seiten der Coachees das Vertrauen in die Coaches. „Und ich glaube, dass das auch ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg ist. Also ich glaube [...], dass Ingenieure anders ticken als Geisteswissenschaftler vielleicht.“, „Und ich könnte mir vorstellen jetzt, [...] dass der vielleicht diese Ingenieurwelt gar nicht so kennt, dass es dann vielleicht schwieriger ist“ (Interview B, S. 16). Offensichtlich bedeutsam ist in diesem Zusammenhang das Wissen um das Hochschulsystem. Denn inhaltlich, so geben die Professor/innen an, gibt es häufig Schwierigkeiten im Umgang mit den strukturellen Gegebenheiten an den Hochschulen (wie z.B. fehlende personelle Ressourcen).

### 5.3 Ergebnisse zum Vorgehen im Coaching

Die Vorgehensweise im Coachingprozess beschreiben die befragten Coaches sehr ähnlich. Zunächst gehe es um das gegenseitige Kennenlernen und darum „Rapport“ herzustellen, d.h. sich Zugang zum Gegenüber und zu deren eigenen Ressourcen zu verschaffen, eine Beziehung sowie Vertrauen zueinander aufzubauen. Das Problem bzw. die Probleme der Coachees werden dabei identifiziert, das Einzigartige und Besondere der Person ergründet und herausgefunden, wie der/die Coachee denkt und reflektiert. All dies entscheidet über ein anschließendes kognitives oder emotionales bzw. psychologisches Vorgehen, so die Coaches.

Weiter versuchen die Coaches (störende) Prozesse bei den Coachees zu erkennen und ihnen diese zu spiegeln. Durch das Spiegeln der Rolle und der Persönlichkeit wird den Coachees der Blick von außen aufgezeigt. Sie werden so mit anderem Blickwinkel konfrontiert, um ein anderes Eigen- und Spürwahrnehmen zu entwickeln. Im Vergleich zum Training erfordert das Coaching ein „intuitives“ Vorgehen. Die Coaches beschreiten einen „intuitive[n] Pfad des Folgens, wo es einfach hin geht“ (Dokumentation Fokusgruppensitzung, S. 4) Dabei wird laut Aussagen der Coaches weniger mit einer bestimmten abgegrenzten Methodik gearbeitet, wie es in den Seminaren mit Tools wie Zeitstrahlen oder didaktischen Planungsrastern geschieht. Beim Coachingprozess geht es vielmehr darum herauszufinden, wo die Eigenanteile der Coachees am Problem liegen, der systematischen

und klaren Strukturierung und dem Herausarbeiten von dessen oder deren eigenen Ressourcen. Als Methoden, derer sich die Coaches dennoch bedienen, werden der Rollenwechsel, die Konfrontation, der Diskurs sowie das Herausfinden und ggf. das Bearbeiten von körperlichen Symptomen genannt.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen der einzelnen Coaches werden von ihnen selbst auf ihre Individualität und ihre unterschiedlichen Ausbildungen sowie auf die Tatsache zurückgeführt, dass sie im Coachingprozess schlussendlich intuitiv vorgehen. Dieses intuitive Vorgehen als zentraler Punkt des Vorgehens im Coaching konnte von den Coaches auch auf Nachfrage nicht näher spezifiziert werden.

Grundsätzlich bestätigte sich bei der Analyse der Fokusgruppensitzung und der Einzelinterviews die Annahme, dass Coaches und Coachees zwei vollkommen unterschiedliche Sichtweisen auf ihren gemeinsam durchgeführten Coachingprozess haben. Dies ist aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen und daraus resultierenden Aufgaben nicht überraschend, zudem wurde dieses Ergebnis durch das Forschungsdesign und die methodische Zweiteilung der Studie (Fokusgruppe und Interviews) so angelegt. Jedoch lassen sich in der Art und Weise der beiden Perspektiven Rückschlüsse auf den Prozess als solches ziehen:

Die Coaches skizzieren bei der Frage nach inhaltlichen Punkten des Prozesses detailliert eine distanzierte Sichtweise über die Herausforderungen von Lehrenden und hochschulinternen Strukturen. Bei der Beschreibung des Prozesses hingegen sind sie sehr praxisnah und berichten direkt aus ihren Fällen. Dieser Wandel der Sichtweise beim Inhaltlichen und dem Prozessualen lässt sich bei den Coachees in umgekehrter Weise entdecken. So berichten sie inhaltlich aus einer Innen-Perspektive, zum Teil wird sehr leidenschaftlich geschildert, unter welchen Herausforderungen sie derzeit arbeiten sowie leben und in welcher Situation sie sich hochschulintern befinden. Den Verlauf des Coachingprozesses hingegen nehmen sie nur nachrangig wahr und geben bereitwillig und bewusst die Kontrolle und Leitung von selbigem ab.

Von den Coaches angewandte Methoden werden durch die Coachees zum Teil erkannt, haben aber keine Relevanz für Letztere. Allenfalls können sie das Spiegeln als eingesetzte Methode eindeutig identifizieren oder beschreiben die Anamnese, in der ihre Berufsbiographie eine Rolle spielt. Doch erkennt insbesondere ein Professor, der bereits therapeutisch erfahren ist, einige der eingesetzten Methoden und die Vorgehensweise; er beschreibt insgesamt das Coaching als Rahmen, innerhalb dessen er gestalten kann. „Vom Framework gleich, aber was da drinnen passiert, ist ganz unterschiedlich“ (Interview A, S. 12). Aufgrund seiner bisherigen (Selbst-)Erfahrungen ist er also in der Lage, differenziert das Vorgehen seines Coaches wahrzunehmen, auch erkennt er seine Gestaltungsfreiheit. Während er sich als Gestalter in einem vorgegebenen Rahmen sieht, lassen sich hingegen die befragten Professorinnen bewusst führen; sie geben bewusst die Kontrolle über die Coachinggestaltung und -planung ab, um sich gänzlich auf sich selbst konzentrieren zu können: „... das ist so schön, dass man sich so fallen lassen kann“ (Interview C, S. 11).

Alle Coachees befürworten die zeitlich flexible Handhabung der Coachingeinheiten. Die Vorgabe für einen Coachingprozess am BZHL beträgt 10 Einheiten à eine Stunde. Die Dauer der einzelnen Einheiten wird zwischen beiden Parteien je nach Bedarfslage vereinbart. Der Gesamtrahmen von 10 Stunden scheint für alle Coachees ausreichend zur Erörterung und Bearbeitung ihrer Anliegen zu sein.

## 6. Diskussion der Ergebnisse/ Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie sprechen deutlich für den Erfolg des vom BZHL angebotenen Coaching-Formates, denn nach Einschätzung der Coachees wie der Coaches ist (Einzel-)Coaching ein wichtiges Instrument für Professor/innen an Hochschulen. Dabei fallen folgende Punkte auf:

- a) Wenn das Coaching stattfindet bzw. stattgefunden hat, sind die Coachees hoch zufrieden mit diesem Instrument; der Weg, um zu einem solchen Coaching zu kommen, scheint jedoch sehr weit zu sein: Zunächst setzt es das persönliche Eingeständnis jedes/jeder Coachee dafür voraus, dass Probleme bestehen, gefolgt von der Bereitschaft, sich Hilfe von außen für deren Lösung zu suchen und auch dann in Anspruch zu nehmen, bevor es zu einem „Burn-out“ oder größeren Problemen kommt. Dann folgt die Entscheidung, dies dann auch in die Tat umzusetzen und Kontakt mit dem BZHL aufzunehmen. Die zuvor im BZHL besuchten Seminare und andere Gelegenheitsstrukturen (wie z.B. Kontakt mit dem BZHL über sogenannte „Strukturbildende Maßnahmen“<sup>9</sup> oder Teilnahme am Qualifizierungsprogramm) erleichtern laut Professor/innen die Kontaktaufnahme. Ist der Kontakt aufgenommen und der/die passende Coach vermittelt, muss der/die Coachee die Initiative in die Hand nehmen und einen Erstkontakt mit dem/der Coach aufnehmen; nach einem Erstgespräch, das dem beiderseitigen Kennenlernen dient und die Grundlage der gemeinsamen Arbeit legt, müssen sich beide Seiten für die weitere Arbeit entscheiden. Erst dann beginnt die eigentliche Arbeit im Coaching. Vor allem die am Anfang des Weges vorhandenen inneren Hürden scheinen umso größer, je distanzierter der/die Coachee zur sozialwissenschaftlichen Betrachtung der (konstruierten) Wirklichkeit wie auch zu den Formaten Beratung, Therapie und eben auch Coaching ist, so zeigten Professor/innen mit Therapie- oder Beratungs- oder Coachingserfahrung eine deutlich geringere Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme bzw. zur Aufnahme eines Coachings.
- b) Unklar bleibt auch nach den Erhebungen das methodische Vorgehen im Coachingprozess selbst: Während durch die bisherige Analyse Klarheit über die Gesamteinschätzung, die Vermittlungsschritte wie auch die Themen<sup>10</sup> gewonnen werden konnte, bleibt das methodische Vorgehen im Coachingprozess eine „Blackbox“. Laut der Empirie scheint für beide Gruppen das Vorgehen im Coaching optimal zu verlaufen. Während die Coachees die Verantwortung und Kontrolle für das methodische Vorgehen in die Hand

des/der Coach als Expert/in auch für den gesamten Prozess legen, konnten im Fokusgruppeninterview jedoch keine präzisen Aussagen zum methodischen Vorgehen gewonnen werden. Dies mag am forschungsmethodischen Vorgehen liegen – ein Fokusgruppengespräch, in dem mehrere Coaches sowie die Auftraggeberin anwesend sind, lädt nicht zu selbstkritischen Reflexionen und Stellungnahmen ein –, aber eventuell auch dem Tatbestand des tatsächlich „intuitiven“ Vorgehens der Coaches geschuldet sein, die abhängig von der jeweiligen Situation und der jeweiligen Person spontan entscheiden und dabei vor dem Hintergrund ihrer breiten beruflichen Erfahrungen auf ihr methodisches Repertoire zurückgreifen. Weitere empirische Untersuchungen mit hierzu eingesetzten adäquaten Methoden sind angezeigt, um hier Licht in das Dunkel zu bringen (oder die „Blackbox“ zu erleuchten, um bei der Metapher zu bleiben).

- c) Klinkhammer formulierte deutlichen Bedarf an Coaching für Wissenschaftler/innen, um diese bei der Klärung und Lösung der aus der „Rollenvielfalt resultierende[n] Widersprüchlichkeiten, Konflikte und Belastungen“ (2004, S. 135) zu unterstützen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen diese These, zeigen sich doch vor allem die Coachees hoch zufrieden mit dem Angebot eines (Einzel)Coachings für sie („tolle Geschichte, schon mal overall!“). In den einzelnen Beschreibungen vor allem der Coachees wird deutlich, dass es im Coaching genau um die Klärung von Problemlagen geht, die aus ihrer Rollenvielfalt stammen (mal Lehrperson und Prüfer/in, mal Manager/in eines Fachgebietes oder einer Interims-Arbeitsgruppe etc.). Aber es geht im Coaching auch darum, den Konflikt zwischen hohem – auch ethischem – Arbeitsethos einerseits und fehlenden Ressourcen andererseits (Personal, Material, Zeit für Forschung) je individuell im Coaching zu bearbeiten. Insofern illustrieren die herausgearbeiteten empirischen Befunde sehr gut die von Klinkhammer (2004 sowie dies. 2006a, b) formulierten Bedarfslagen, die insbesondere für Professor/innen an Hochschulen aufgrund ihrer hohen Lehrverpflichtung bei gleichzeitig mangelnden personellen Ressourcen besonders prekär zu sein scheinen. In folgendem Punkt muss Klinkhammer (2007) jedoch widersprochen werden: Die empirischen Ergebnisse unserer Studie belegen nicht die Notwendigkeit und die Funktionalität von Coaching zur Unterstützung in didaktischen Fragen. Diese Themen wurden weder von den Coachees noch den Coaches als im Coaching bearbeitete Themen benannt; vielmehr bezogen sich die im Coaching bearbeiteten Themen ausschließlich auf die Problemlagen, die aus der Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit der Berufsanforderungen von Professor/innen resultieren (s.o.). Darüber hinaus darf bezweifelt werden, ob Coaching – jenseits von didaktischer Einzelberatung – das angemessene Format für eine didaktische Qualifizierung sein kann. Um kollegiales Feedback wie auch die Erkenntnisse aus breit

<sup>9</sup> Siehe hierzu den Artikel von Brendel/Kiehne 2011.

<sup>10</sup> Zu den in den Coachingprozessen bearbeiteten Themen und Gegenständen ist ein weiterer Artikel der Autor/innen in Vorbereitung.

und offen geführten Diskursen mit anderen Lehrenden nutzen zu können, scheint doch das Format des Workshops (bzw. Trainings), ergänzt mit ggf. didaktischer Beratung in Form von Hospitationen oder Einzelberatung zu spezifischen didaktischen Fragestellungen, ein geeigneteres Format als Coaching zu sein.

## 7. Konsequenzen/Schlussfolgerungen der empirischen Ergebnisse

### Schwellen reduzieren

Dass BZHL kann den Professor/innen die Entscheidung, ein Coaching in Anspruch zu nehmen nicht abnehmen, aber es kann sie darin bekräftigen, dies zu tun. Für die Entscheidung zu einem Coaching ist die Selbsterkenntnis (s.o., Kap. 6) die zentrale Voraussetzung. Hierzu beschreibt Prof. B.: „Ihre Vermittlungsleistung war die Information über das Angebot, was ich ja dann nur noch annehmen musste“ (Interview B, S. 13). Das BZHL kann jedoch insofern unterstützend tätig werden, indem die Einstiegshürden verringert werden und den Professor/innen ein leichter Zugang ermöglicht wird, indem die Gelegenheitsstrukturen ausgebaut werden. Dies kann geschehen durch:

- gezielte Ansprache von Professor/innen sowie persönliche Gespräche,
- intensive Werbung, die auch Professor/innen (vor allem an Universitäten) erreicht,
- durch Sensibilisierung bezüglich der eigenen Bedürfnisse in den Gruppenfortbildungen des BZHL.

### Hohe Qualitätsstandards für Coaches beibehalten und kontinuierlich Qualität prüfen

Laut Ergebnissen wird das Vorgehen im Coaching von allen Beteiligten (Coachees und Coaches) als optimal und positiv eingeschätzt. Die befragten Professor/innen äußerten sich allesamt sehr zufrieden mit dem Coaching und mit der Arbeit mit ihren Coaches. Da es für die befragten Professor/innen von Bedeutung war, die Kontrolle während des Coachingprozesses abgeben zu können, setzt dies eine qualitativ hochwertige Ausbildung sowie umfangreiche Erfahrungen der Coaches voraus. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, besteht die Aufgabe des BZHL darin, die Qualität der Coaches im Coachingpool weiterhin streng zu prüfen. Besondere Erwähnung sollte hierbei auch die Bedeutung der Fachdisziplin für die Coachees finden.

Die fachliche Nähe des Coaches zur Fachdisziplin der Professor/innen wird ausdrücklich von den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaftler/innen gewünscht. Vor dem Hintergrund, dass Berlin viele ingenieurwissenschaftlich geprägte Hochschulen hat, folgt für das BZHL, weitere Coaches mit entsprechendem beruflichem Hintergrund in ihren Coachingpool aufzunehmen und zu vermitteln.

### Coaching als Programmangebot unbedingt beibehalten

Die Ergebnisse der qualitativen Studie, die auch dem Ziel der Qualitätssicherung dienen sollte, sind eindeutig: Da sich beide Seiten – Coachees wie Coaches – mit dem Angebot insgesamt, aber auch mit der Art und Weise der Durchführung (Vermittlungsprozess und Matching, Vorgehen im Coachingprozess) sehr zufrieden zeigten,

sollte das BZHL das Format Coaching insbesondere für Hochschulprofessor/innen unbedingt beibehalten. Dieses Format hat sich für diese Zielgruppe der Professor/innen als besonders geeignet erwiesen, darüber hinaus – so kann aus der hohen Zufriedenheit derselben der Schluss gezogen werden – dass die für das Coaching formulierten Ziele (vgl. Absatz 3.3) erreicht werden. Ob und wie Ziele von Einzel- bzw. Gruppencoaching erreicht werden, können jedoch nur Wirkungsanalysen ergeben; dazu bedarf es weiterer empirischer Untersuchungen, auf die wir mit Spannung warten.

### Literaturverzeichnis

- Brendel, S. (2010):* Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Vol. 5/No. 4, S. 129-149.
- Brendel, S./Kiehne, B. (2011):* Impuls zur nachhaltigen Entwicklung? Strukturbildende Maßnahmen am Beispiel des Berliner Zentrums für Hochschullehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Vol. 6/No. 3.
- Fuleda, S. (2010):* Coaching an Hochschulen. Auf dem Weg zur Exzellenz. Weiterbildung. Jg. 21/H. 6, S. 32-35.
- Henseling, Ch./Hahn, T./Nolting, K. (2006):* Werkstattbericht Nr. 82 – Die Fokusgruppenmethode als Instrument in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung. Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung, Berlin.
- Institut für Marketing – Strategieberatung GmbH (2006):* Fokusgruppe. Innsbruck.
- Klinkhammer, M. (2006a):* Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE), Jg. 1/H. 2, S. 34-39.
- Klinkhammer, M. (2006b):* Supervision und Coaching im Hochschule- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformats. In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), Jg. 1/H. 4, S. 89-94.
- Klinkhammer, M. (2007):* Perspektiventwicklung durch (Selbst)Reflexion. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke L 3.4, Bonn/Berlin.
- Klinkhammer, M. (2009):* Angebot und Nachfrage von Coaching für Wissenschaftler/innen: Ein Überblick. In: OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Jg. 16/H. 2, S. 122-133.
- Wildt, J. (2006):* Consulting – Coaching – Supervision. Blickpunkt Hochschuldidaktik.

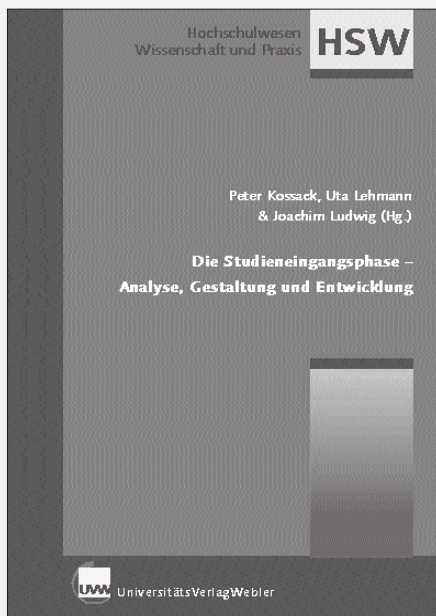
■ **Dr. phil. Sabine Brendel**, Dipl.-Päd., seit 10/2011 Leiterin der Hochschuldidaktik Universität Zürich, E-Mail: Sabine.Brendel@hochschuldidaktik.uzh.ch

■ **Sarah-Lena Krömker**, B.A., Studentin TU Berlin, Studium Bildungsmanagement (M.A.), stud. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie sowie am Berliner Zentrum für Hochschullehre, TU Berlin, E-Mail: sarah-lena.kroemker@mailbox.tu-berlin.de

■ **Anja Riedel**, TU Berlin, Soziologie technikwissenschaftlicher Richtung (B.A.), studentische Mitarbeiterin am Berliner Zentrum für Hochschullehre, Schwerpunkt Zertifikatsprogramm und Kursorganisation, E-Mail: anjarie@hotmail.com

■ **Manuel Scholz**, Student TU Berlin Soziologie, technikwissenschaftlicher Richtung (Diplom), studentischer Mitarbeiter am Berliner Zentrum für Hochschullehre, Schwerpunkt Evaluation und Kursorganisation, E-Mail: Manuel.Scholz@soz.tu-berlin.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 Studiengangplanende, 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

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

## 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](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“.

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

**Die Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

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

**UVW UniversitätsVerlagWebler**

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

**Kontakt:** [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

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

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Forschung 1+2/2012  
Brückenschlag im Dialog zwischen  
Wissenschaft und allgemeiner  
Öffentlichkeit

Forschungspolitik/  
Forschungsentwicklung

Wolff-Dietrich Webler  
Brückenschlag zwischen Wissenschaft  
und allgemeiner Öffentlichkeit –  
das gesellschaftliche Umfeld

FO-Gespräche

mit Markus Weißkopf,  
Wissenschaft im Dialog (WiD)

mit Andrea Frank, Stifterverband

Überblick: Auftrag, Zielgruppen  
und Initiativen der WiD GmbH

Science-Festivals werden populärer –  
nur tadtmarketing/Popularisierung/  
PR von Wissenschaft?  
Als Beispiele: Die Science Festivals in  
Bielefeld („Geniale“) und Lübeck  
(„Hanse trifft Humboldt“)

Peer Pasternack & Henning Schulze  
Wissenschaftsräte zwischen Autonomie  
und Verbindlichkeit

Anregungen für die  
Forschungspraxis/Erfahrungsberichte

Michael Krohn  
Forschungsmanagement durch  
Großgruppenverfahren -  
das Beispiel World Café

Rezensionen

Michael Bailey & Des Freedman:  
The Assault on Universities:  
A Manifesto for Resistance  
(Christian Potschka)

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2012

Hochschulentwicklung/-politik

Thomas Günther, Sebastian John,  
Nancy Großmann,  
Ulrike Henke & Bianca Schönherr  
Gestaltungsmöglichkeiten eines staat-  
lichen Mittelverteilungssystems im  
Hochschulsektor:  
Ein Ländervergleich

Johannes Balve  
Quo vadis universitas?  
Kritische Bemerkungen aus der  
Außenperspektive

Thea Rau, Andrea Kliemann,  
Jörg M. Fegert & Marc Allroggen  
Schulung von Beratern an Hoch-  
schulen, Universitäten und Studenten-  
werken zum Umgang mit gefährdeten  
Studierenden

Hartmut Hinneberg  
Der „Test für Medizinische Studi-  
engänge“ im Auswahlverfahren der  
Hochschulen

Hochschulforschung

Philipp Budka, Claudia Schallert,  
Lukas Mitterauer & Markus Hinter-  
mayer  
Neue Entwicklungen und Herausforde-  
rungen im sozialwissenschaftlichen  
Studium

Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte

Andreas D. Schulz  
Mobiles Online-Projektseminar  
„Internetpolitik und schwache Interes-  
sen“

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 2/2012

13. Workshop Hochschulmanagement  
2011 in Münster II

Entwicklung, Gestaltung und  
Verwaltung von Hochschulen  
und Wissenschaftseinrichtungen

Mareike Blum, Manfred Kraft & Sonja  
Lück

Zufriedenheit der Studierenden mit  
den Serviceeinrichtungen einer  
Universität:  
Ergebnisse einer explorativen  
multivariaten Analyse

Winfried Reiß, Michael Klaren &  
Helge Krusche  
Einsatz des interaktiven Lernsystems  
OVISS 2.0 im Online-Klausurbetrieb

Matthias Klumpp & Stephan Zelewski  
Economies of Scale in Hochschulen  
– Das Beispiel der Hochschulfusion  
Duisburg-Essen

Britta Leusing  
„McUniversity“: Innerstaatliches  
Franchising von Studiengängen  
– ein Graubereich im deutschen  
Hochschulsektor

Alexander Dilger  
Förderung von Wissenschaft zu  
nationalen und europäischen Fragen

**ZBS****Zeitschrift für  
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2012

Betreuung, Beratung und Coaching  
von Promovierenden**Beratungsentwicklung/-politik***Anna Fräßdorf & Stefan Hornbostel*  
Potentiale einer empirischen  
Fundierung von Beratungsangeboten  
für (zukünftige) Promovierende*Christian Dumpitak*Ein Beratungs- und Servicenetzwerk  
für die mathematisch-naturwissen-  
schaftliche Promovierendenausbil-  
dung: Die Graduiertenakademie  
iGRAD an der Heinrich-Heine-Univer-  
sität Düsseldorf*Helga Knigge-Illner*Welche Betreuungsformen und  
-bedingungen brauchen  
Promovierende?  
Erfahrungen aus Promotionscoachings  
und Empfehlungen**Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte***Oliver Reis & Birgit Szczyrba*  
Rollenkonstellationen in der  
Doktorandenbetreuung als Gegen-  
stand des Promotionscoachings*Monika Klinkhammer*Das „Hochstaplersyndrom“  
bei Promovierenden:  
Hintergründe, Auswirkungen und  
Gegenstrategien im Coaching**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration  
QiW 2/2012**Qualitätspolitik/Qualitätsentwicklung***Werner Marx & Lutz Bornmann*Der Journal Impact Factor  
– Ein problematischer bibliometrischer  
Indikator*Heinrich Seidlmeier*Modellierung von Qualitätsaspekten  
in Hochschulprozessen**Forschung über Qualität in der  
Wissenschaft***Isolde Kirnbauer & Katharina Stowas-  
ser-Bloch*Pilotprojekt "Lehrveranstaltungsbe-  
wertung mittels Beobachtungsverfah-  
ren an der MedUni Wien"*K. Schneider*Studierende als Partner – auch in  
Sachen Evaluation?!?!**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](http://www.universitaetsverlagwebler.de)oder wenden Sie sich direkt an  
uns:**E-Mail:**[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)**Telefon:**

0521/ 923 610-12

**Fax:**

0521/ 923 610-22

**Postanschrift:**UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):  
Studieneingangsphase?

Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!

**Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium**

Die Qualität der Studieneingangsphase hat wesentlichen - u.U. sogar entscheidenden - Einfluss auf den Studienerfolg. Trotzdem ist sie in der Vergangenheit in ihrer Bedeutung oft unterschätzt und vernachlässigt worden. Die Relevanz dieses Studienabschnitts wird jedoch inzwischen hoch eingestuft, eine Korrektur aufgrund z.T. falscher Signale aus der Bologna-Reform immer dringender. Für die Bewältigung des Übergangs in ein wissenschaftliches Studium aus der Schule oder aus dem Beruf ist wesentlich mehr nötig als ein Orientierungswochenende, (fach-)ein-führende Veranstaltungen und fachliche Begleittutorien. Mit der Feststellung „Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase - Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium!“ hatte das IWBB eine Initiative gestartet (u.a. eine Tagung), die den Erkenntnisstand zur Gestaltung der Studieneingangsphase bilanzieren, an solchen Fragen arbeiten- de Kolleg/innen zusammenführen und die Verbreitung besonders fortge- schrittener Modelle befördern sollte. Die Ergebnisse liegen nun in einem Doppelband vor.

Als zentrales Ziel wollen die Texte dazu beitragen, in den ersten beiden Semestern konzentriert die Studierenden zu befähigen, für sich anschlie- ßend ein motivierendes, durch Wahlmöglichkeiten möglichst selbst organisiertes, selbst verantwortetes und lerneffektives Studium zu orga- nisieren.

Da das Themenfeld sehr groß ist, werden Fragen des Hochschulzugangs und von Auswahlverfahren nur am Rande angeschnitten. Die empirisch gewonnen Erkenntnisse zur Situation der Studierenden am Studienbe- ginn liegen bereits öffentlich vor, können also vorausgesetzt werden.

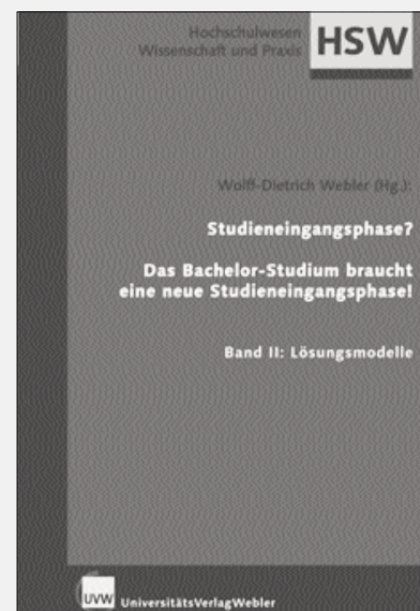
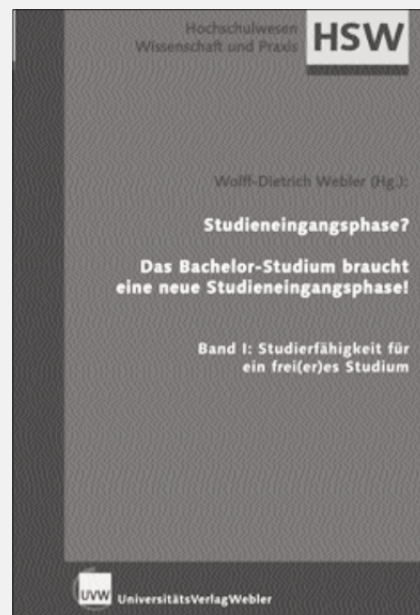
Im Mittelpunkt dieses Doppelbandes stehen daher in Band I die Ablei- tung und Begründung der Struktur des Problems und des Handlungsbe- darfs (einschließlich des Beratungsbedarfs) sowie Gestaltungsprinzipien der Studieneingangsphase auf curricularer Ebene und der Ebene der Lehr-/ Lernprozesse. Behandelt wird die Frage, warum die Studienein- gangsphase die ersten beiden Semester umfasst und wie sich Fachlich- keit und die Befriedigung des Orientierungsbedarfs über weite Strecken in den gleichen Veranstaltungen verschränken bzw. integrieren lassen, statt sie in Sonderveranstaltungen auszulagern.

**Band II: Lösungsmodelle**

Im Band II dieses Doppelbandes werden vielfältige Lösungen für Transfer und Gestaltungspraxis vorgelegt.

Diese Lösungen sind z.T. strategisch als umfassende Handlungsprogram- me konzipiert, z.T. setzen sie bei einzelnen Lehrveranstaltungen an, z.T. bestehen sie aus einzelnen Lernmaterialien, die in besonderem Maße ge- eignet sind, einen Lernprozess in Richtung der Studienziele und der Ziele der Studieneingangsphase zu provozieren und zu unterstützen.

Das Spektrum der Beispiele wird durch besonders eindruckliche Model- le aus der Zeit vor der Bologna-Reform ergänzt, an denen auch heute noch viel gelernt werden kann.



ISBN 10: 3-937026-76-2, Bielefeld 2012, 477 S.,  
Doppelband im Schuber, 69,50 Euro zzgl. Versandkosten

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