

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Individuelle Professionalisierung

- Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates
- Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung –Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung
 - Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis
 - Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere
 - Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?

4 | 2006

Herausgeberkreis

Silke Bock, Dipl.-Geogr., Referentin für wissenschaftliche Weiterbildung, Fachhochschule Gießen-Friedberg

Karla Kamps-Haller, Dipl.-Hdl., Leiterin der Zentralen Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und Direktorin des Instituts Weiterbildung im Beruf – iwB der Fachhochschule Wiesbaden

Anette Kolmos, Prof. Dr., Division: Technology, Environment & Society, vice director for UNESCO International Centre for Engineering Education Centre for Problem Based Learning (UCPBL), Aalborg University

Diethard Kuhne, Dr., Vorsitzender des Hauptpersonalrats der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten beim Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW, Düsseldorf

Martin Mehrrens, Dr., Dezernent des Dezernats 5: Organisation, Personalentwicklung, IT, Zentrale Dienste, Universität Bremen

Brigitta Pfäffli, Prof. Dr., Fachstelle für Hochschuldidaktik der Fachhochschule Zentralschweiz, Luzern

Renate Pletl, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel (geschf. Herausgeberin)

Christina Reinhardt, Dr., Leiterin der Personalentwicklung, Ruhr-Universität Bochum

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

Johannes Wildt, Prof. Dr. h.c., Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund, Bundesvorsitzender der AHD, Hochschullehrer am FB Erziehungswissenschaft und Soziologie

Hinweise für die Autor/innen

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnentenverwaltung

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

Satz:

Kathleen Gerber
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

17.12.2006

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

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

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

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

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

Druck:

Sirius Direktmarketing
Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber/innen oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung der Verfasser/innen gestattet.

Ausblick auf Heft 1/2007:

G. Mohr/ B. Myrzik: Qualitätssicherung und Change Management

C. Lewandowski: Personalentwicklung an deutschsprachigen Hochschulen

W.-D. Webler: Kompetenzwarrirrrr und kein Ende?

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Editorial

II

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer

Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates **89**

Karin Reiber

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung **95**

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

P-OE - Personal- und Organisationsentwicklung
Über Personalentwicklung zum Profil:

Hochschule für die Praxis

Interview mit der Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern, Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy **101**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

P-OE - Personal- und Organisationsentwicklung
Aufstieg in der Hochschulverwaltung –
eine mögliche Karriere

Interview mit der Bologna-Beauftragten der Universität Kassel, Frau Helga Boemans **105**

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?
Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten **110**

Rezension

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen
(Anja Frohnen) **III**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte HM, ZBS
und HSW **V**

Das dritte Heft dieser Zeitschrift hatte sich mit umfassenden Konzepten der Hochschulen zum strategischen akademischen Personalmanagement beschäftigt, eingeleitet durch den Stifterverband und das CHE. Dem top down soll nun das bottom up gegenüber gestellt werden: welche Entwicklungsmaßnahmen können Hochschullehrer/innen und wissenschaftliche Mitarbeitende sowie Verwaltungsangestellte ihrerseits annehmen zur Förderung der eigenen Professionalisierung und um einen Beitrag zur Profilierung des Faches und der Hochschule zu leisten? An diesen Beispielen wird der Bedarf singulärer Förderung, der auch in der P-OE 3 trotz umfassender Konzepte schon sichtbar wurde, noch deutlicher.

Auch wenn bei diesen Maßnahmen das Eigeninteresse und unterschiedlichste persönliche Motivationen sicherlich im Vordergrund stehen, ist die Einbindung entsprechender Angebote in eine übergreifende Organisation erleichternd. Die Rekurrerung auf hochschulweite Programme bzw. erste Informationen und die Beratung bzgl. maßgeblicher Schritte verringern eine mögliche Demotivierung bei der Suche nach passenden Angeboten bzw. adäquaten Gesprächspartner/innen. D.h. wiederum, dass die Hochschulen ihrem Personal eine/n Ansprechpartner/in im Bereich der Personalentwicklung bieten sollte.

Eine der möglichen Maßnahmen hat *Monika Klinkhammer* in ihrem Beitrag **Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates** aufgegriffen und zu einem detaillierten und sehr informativen Leitfaden für den Bereich Supervision und Coaching von Hochschullehrer/innen und Führungskräften in Wissenschaft und Wissenschaftsmanagement zusammengefasst. Bei der Lektüre wird schnell deutlich, dass dieser Leitfaden für Führungskräfte der Fachbereiche, Verwaltungsabteilungen und der Leitung einer Hochschule ebenso geeignet ist. Die Autorin macht mit ihrem Beitrag auf ein an Hochschulen und insbesondere in der Wissenschaft weitestgehend ungenutztes Instrument der Personalentwicklung aufmerksam, das den/die einzelne/n anspricht und ihm/ihr ermöglicht, eigene Fähigkeiten und Einstellungen zu überprüfen und langfristig zu korrigieren. Mittels Kontrakten oder Vereinbarungen, ggf. mit Dritten, sind solche Maßnahmen zielgerichtet. Doch zur professionellen Anleitung bedarf es auch professioneller Coaches bzw. Supervisor/innen, die anhand der Check-Listen und Informationen der Autorin gut gefunden werden können. **Seite 89**

Karin Reiber wendet sich in ihrem Beitrag **Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung** vor allem an Fortgeschrittene wie auch an die Multiplikator/innen dieser Weiterbildung. Sie hebt dabei die individuelle Entwicklung der Kompetenzen einer/s Lehrenden hervor, die eine Standardisierung hochschuldidaktischer Weiterbildung nicht zulässt. Auf Basis der Spezifika des Lernens und Lehrens an Hochschulen sowie einem Modell der Kompetenzentwicklung konzentriert sich die Autorin auf die didaktische Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung und bietet einen Weg zur konstruktivistischen Umsetzung theoretisch geschulter Standardisierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in unterschiedlichen Kontexten: „Die didaktische Planungskompetenz muss ergänzt werden durch eine pro-

zessuale Perspektive auf das Lehren und Lernen, durch Flexibilität und Situationssicherheit.“ **Seite 95**



Renate Pletl

„Gutes Personal ist die wichtigste Ressource“ erklärt die Rektorin der Hochschule für Wirtschaft HSW Luzern. Daraus entstand auf Basis des gewünschten Profils der HSW Luzern, nämlich die Ausbildung für anspruchsvolle Berufstätigkeit, der Wunsch Hochschullehrer/innen zu beschäftigen, die gleichermaßen in Praxis, Lehre und Forschung erfahren sind. *Brigitta Pfäffli* hat in einem Interview mit der Rektorin **Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis** die Qualifikations- und Karrieremöglichkeiten des wissenschaftlichen Personals diskutiert. Die individuelle Förderung bei fehlenden Qualifikationen eingestellter Dozierender, sei es in der Praxis, in der Lehre oder in der Forschung, sowie eine weitgehende Arbeitsteilung der Dozierenden eines Arbeitsgebietes in eher „Lehr“- oder „Forschungsprofessuren“ ermöglichen die Einstellung unterschiedlich qualifizierter Hochschullehrer/innen bei gleichzeitiger Garantie für Forschungsstärke und Verknüpfung zur Berufspraxis. **Seite 101**

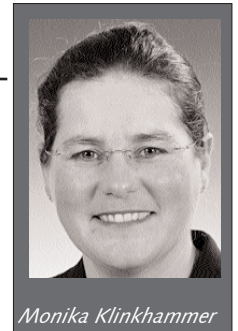
Den zunehmend diskutierten Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen stellt *Renate Pletl* zu dem Thema **Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere** ein Interview mit einer Verwaltungsangestellten der Abteilung Studium und Lehre an der Universität Kassel gegenüber, die ihre erfolgreiche Karriere (un)geplant gestaltet hat. Neu entstandene berufliche Anforderungen im Zuge des Bologna-Prozesses, eigene Flexibilität und Weiterbildung haben einen Karriereweg ermöglicht, der in der Verwaltung einer Hochschule eher selten zu finden ist. Ausbildung und persönliches Engagement stehen einer strategischen Personalentwicklung gegenüber, die umfassender und effektiver, weil zielorientiert verstanden wird, aber ggf. zugunsten der Hochschule das Eigeninteresse und die individuellen beruflichen Zielsetzungen nicht immer unterstützt. **Seite 105**

Ein Detail aus Karin Reibers Aufsatz verfolgt *Anne Brunner* in ihrem Beitrag zu **Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?** Die Autorin beschreibt die vielfältig einsetzbare hochschuldidaktische Methode der Team Games, die zahlreiche methodische, soziale und reflexive Schlüsselkompetenzen vermittelt und somit spielerisch die Forderungen des Bologna-Prozesses in Seminaren umsetzt. In einer präzisen Anleitung für die Hochschullehrer/innen beschreibt A. Brunner aufgrund eigener Erfahrungen die 10 Schritte zur Vorgehensweise im Rahmen der Team Games. Dieser Beitrag ist der Auftakt und Rahmen für eine „Loseblattsammlung“, die in den nächsten Heften der P-OE regelmäßig erscheint: Für die einzelnen Schritte in den Team Games werden didaktische Handreichungen geboten mit Anleitung, Variationen, benötigten Hilfsmitteln, Voraussetzungen zur erfolgreichen Umsetzung und schließlich den vermittelten Kompetenzen. **Seite 110**

Renate Pletl

Monika Klinkhammer

Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates



Monika Klinkhammer

Obwohl Beratung, Supervision und Coaching an vielen Hochschulen noch in den Kinderschuhen stecken, nimmt deren Bedeutung gerade im Hochschul- und Forschungsbereich rasant zu. Sie werden zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Personalentwicklung. Im folgenden Beitrag werden – anknüpfend an meinen Beitrag im zweiten Heft der P-OE 2006 (Klinkhammer 2006a) – praxisrelevante Besonderheiten von Supervision und Coaching im Kontext des Hochschul- und Forschungsbereiches beschrieben.

Marktspezifische Hintergründe von Supervision und Coaching

Weder Coaching noch Supervision sind als Berufsbezeichnung gesetzlich geschützt: Als Coach oder Supervisor/in darf sich jede/r bezeichnen. Auch gibt es keine einheitliche Definition von Supervision oder Coaching. Der Begriff Coaching boomt derzeit, wird teils auf den nicht professionellen Kontext ausgedehnt oder als „Allheilmittel“ angepriesen, so dass mit steigender Anzahl der Anbieter das Angebot für Interessierte immer schwerer zu überschauen ist. Coaching verkauft sich also gut – und besser als Supervision. Die Supervision hat zwar in den letzten Jahren ihr Beratungs- und Selbstverständnis auf Führungskräfte, ihr zunächst fremde Bereiche wie Wirtschafts- und Wissenschaftsorganisationen ausgedehnt und neue Themen und Methoden integriert (z.B. Work-Life-Balance, betriebliche Gesundheitsförderung, berufliche Identitäten, Gender und Genderkompetenz, Diversity, Umgang mit Wechsel und Veränderung, Karriereberatung). Coaching ist jedoch auf dem Beratungsmarkt anschlussfähiger, da es etwas anderes signalisiert und mit Coaching etwas anderes assoziiert wird als mit Supervision: Somit wird Coaching auf Seiten der Nachfragenden eher ziel-, ressourcen- und lösungsorientiertes Vorgehen verbunden als mit Supervision (Buchinger, Ehmer 2005, Buchinger, Klinkhammer i.E.). Mit der Nachfrage nach Supervision wird aufgrund deren Entstehung im sozialen Bereich eher ein Defizit verbunden. Deshalb titulieren viele Anbieter von klassischen Fortbildungen, Trainings oder neuen dialogischen, mediativen oder prozessorientierten Verfahren ihr Angebot als „Coaching“. Diese vorwiegend aus marktstrategischen Gründen inflationäre Verwendung des Begriffs Coaching führt zu Missverständnissen, einer Unschärfe im Verständnis bis hin zu einem Verdacht der Scharlatanerie (Kühl 2006). Für zusätzliche begriffliche Verwirrung sorgt in letzter Zeit die zunehmende Verwendung von Supervision im angloamerikanischen Verständnis als Überwachung, Kontrolle und Aufsicht. Umso wichtiger ist es, die Begriffe Coaching und Supervision – insbesondere im konkreten Praxisbezug – immer wieder zu definieren.

Eine einheitliche Definition zu Coaching und Supervision gibt es nicht. Die Deutsche Gesellschaft für Supervision, dem mit über 3.600 Mitgliedern größten Berufsverband für Supervisor/innen, legt folgende Definition zugrunde, auf die ich mich beziehe:

„Supervision beschäftigt sich mit einer Vielfalt von Arbeitsbereichen, Zielgruppen, Problemsituationen und Potentialen. Sie dient als Beratungsinstrument für alle beruflichen Tätigkeiten im Spannungsfeld Person - Rolle - Organisation/Arbeitsfeld - Klienten-/Kundensystem. Insbesondere dient Supervision der Steigerung von Professionalität durch Reflexion, als Bearbeitung und Lösung von aktuellen Konflikten, zur Entwicklung von Rollen-, Aufgaben- und Zielklarheit im Rahmen beruflicher Sozialisations- und Veränderungsprozesse, zur Unterstützung von Projektarbeit und bei individuellen Veränderungen oder Veränderungsprozessen in Organisationen“ (Deutsche Gesellschaft für Supervision 2003, S. 4).

In der Beratungstheorie wie in der –praxis wird zudem kontrovers diskutiert, ob es sich bei Coaching und Supervision um zwei unterschiedliche (Wildt, Szcyrba, Wildt 2006) oder zwei identische Beratungsformen handelt (Buchinger, Ehmer 2005, Buchinger, Klinkhammer i.E.). Unterschiede zwischen Coaching und Supervision lassen sich in der Entstehungsgeschichte und der Marktpräsenz beider Beratungsformen ausmachen. Jedoch sind die Unterschiede der einzelnen „Schulen“ und Verfahren (Systemischer Ansatz, Psychodrama, Psychoanalyse, Gestaltansatz etc.) oder der Profile der Berater/innen innerhalb der Supervision und innerhalb der Coachings meines Erachtens weitaus differenter als die generellen Unterschiede dieser beiden Beratungsformen: Coaching und Supervision eint, dass sie beide zeitlich begrenzte und auf einem Kontrakt basierende Beratungsprozesse sind, die der Klärung, Förderung und Erweiterung von (professioneller) Handlungskompetenz dienen. Hierbei werden die berufliche Identität, die Berufsrolle, die Person, der organisatorische Kontext und die berufliche Aufgabe bzw. das kundenspezifische Anliegen des Coachees berücksichtigt. In diesem Sinne verwende ich die Begriffe Coaching und Supervision sowie Coachee und Supervisor/in synonym und betrachte sie als (annähernd) gleiche Beratungsformen.

Für welche **Zielgruppen** sind Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich interessant?

- Führungskräfte im Hochschulforschungsbereich, z.B. Professor/innen, Rektor/innen, Personalverantwortliche, Gleichstel-

- lungenbeauftragte, Koordinator/innen von Studiengängen, Fachbereichsreferent/innen, Leitungen von Forschungsgruppen oder Graduiertenkollegs (Klinkhammer 2004),
- (Nachwuchs-) Wissenschaftler/innen in verschiedenen Karrierestadien (Klinkhammer 2004, Buer 2001),
- Organisationseinheiten oder Teams z.B. im Kontext von Strukturveränderungen, Fachbereichsräte usw. (Belardi 2000),
- Hochschullehrer/innen und Lehrbeauftragte in allen Positionen (Professor/innen, Juniorprofessor/innen, Gastprofessoren, Hochschuldozenten, Privatdozenten, honorierte und nicht honorierte Lehrbeauftragte) als Lehrende (hier dient Coaching/Supervision als Qualifizierung durch Beratung) (Klinkhammer 2006b),
- Hochschullehrer/innen und Lehrbeauftragte mit einem Rollenverständnis als Coach der Studierenden (hier dient Coaching/Supervision als Qualifizierung zur Beratung)
- Forschungssupervision zur Beratung von Forschungsprojekten (Barkhausen 2002, Giesecke, Rappe-Giesecke 2001, Rappe-Giesecke 2000a, b),
- Coaching für Nachwuchswissenschaftler/innen, Lernende und Studierende als Lerncoaching.

Setting

Mit Setting ist die konkrete Ausgestaltung einer psychosozialen Dienstleistung nach Adressat, Zeitraum, Frequenz, Ort, Format und Verfahren zur Erreichung eines bestimmten Zieles gemeint (Buer 1999, S. 276). Vereinfacht werden damit oft die an der Beratung direkt Beteiligten und die konkreten Rahmenbedingungen bezeichnet.

Neben dem Einzelsetting, also der Beratung „Unter vier Augen“ (Loos 2002) können Supervision und Coaching sowohl im Gruppen- bzw. Teamsetting (Rappe-Giesecke 2003) sowie als Organisationssupervision durchgeführt werden. Das weit verbreitete Einzelsetting hat den Vorteil, mehr Vertrauen und damit eher die Thematisierung heikler, teils persönlicher oder durch Unsicherheit oder Ängste geprägte Anliegen zu ermöglichen. Zudem ist ein offeneres Feedback als in der Gruppe oder im Team möglich. Nachteilig kann sich auswirken, dass die Zielsetzung je nach Situation stark an den persönlichen Zielen und Problemen des Coachees ausgerichtet ist, was zu Konflikten in der Organisation führen kann.

Anders als in der Supervision ist im Coaching das Einzelcoaching zwar noch dominant, jedoch lassen sich in den letzten Jahren zunehmend auch Variationen bei den Settings beobachten: Coaching, mit dem anfangs eher ein Einzelsetting verbunden war, findet - teils aus Kostengründen - vermehrt im Gruppensetting statt, oder ein ganzer Führungskader wird - z.B. im Kontext der Neugestaltung und Umstrukturierung von Organisationen - gecoach. Beispielhafte Anlässe für Team-Supervision in der Hochschul- und Forschungslandschaft können sein:

- Start eines Forschungsprojektes oder einer Arbeitsgruppe mit Sonderauftrag (Implementierung von Gender Mainstreaming oder Betrieblicher Gesundheitsförderung usw.): Teambildung und Projektbeginn,
- Krisen im Team: Konflikte im Team (z.B. um Forschungsinhalte oder Vorgehensfragen, Veränderungen im Kontext des Bologna-Prozesses in Hochschulorganisationen und ihre Auswirkungen auf das Team oder Veränderungen in der Teamzusammensetzung),

- Standortbestimmung und Weiterentwicklung: Umsetzung von Zielvereinbarungen in der Umsetzung z.B. bei der Studienreform, Weiterentwicklung von Studien-Konzepten und Aufgaben,
- Zielklärung: Leitbildentwicklung z.B. beim Wandel von Hochschulorganisationen oder bei Fusionen von Forschungseinrichtungen,
- Rollenklärung: neue Teammitglieder und neue Rollen im Team, Einführung oder Wechsel einer Leitungsfunktion im Team.

In der Teamsupervision geht es also schwerpunktmäßig um die Bestimmung von Zielen, die Diskussionen um Werte, die Findung eines Konsens', die Aktivierung von Ressourcen und Synergien, die Erschließung neuer Arbeitsfelder, die Entwicklung und Überprüfung von Konzepten, den Personaleinsatz und die Ablauforganisation.

Organisationssupervision grenzt an Organisationsentwicklung bzw. geht in diese über: Hier ist der Fokus auf die Beratung der Organisation als Ganzes und einzelner Subsysteme gerichtet. Dies bedarf in der Regel eines komplexeren Beratungs-Settings und der Einbeziehung eines im Idealfall multiprofessionellen Beraternetzes (Buchinger 1999).

Methoden

Mit der Vielzahl der Beratungsangebote ist eine fast unüberschaubare Palette von Beratungsmethoden verbunden (Systemischer Ansatz, Psychodramatischer Ansatz, Gruppendynamik, Psychanalytischer Ansatz, Gestalt-Ansatz, Themenzentrierte Interaktion etc.). Coaching und Supervision zeichnen sich generell durch eine Methoden- und Themenvielfalt aus. Viele Berater/innen arbeiten in der Praxis mit schulenübergreifenden Ansätzen und methodenpluralistisch. Die meisten Methoden des Coachings und der Supervision sind dem psychotherapeutischen Bereich entliehen. Coaching und Supervision sind dialogische Beratungsformen: Dialog ist die Hauptmethode, um (Selbst-)Reflexion zu ermöglichen. Nicht das Methodenangebot an sich ist das Besondere, sondern die dialogische Beratungsbeziehung, die der/dem Coachee Raum zur (Selbst-)Reflexion des Anliegens und zur Lösungsfindung bietet. Die zu bearbeitenden Themen beziehen sich - im Kontext von Profession, Berufsrolle, Interaktion und Organisation - auf das Subjekt, auf seine (Berufs-)Identität, auf seine (Berufs-)Biographie und auf soziale Lebenswelten. Hier reichen einfache „flache“ Methoden nicht aus. Es bedarf der Behandlung in der Tiefe, des ganzheitlichen Ansatzes, der die Anwendung von manipulativen Methoden und Interventionen ausschließt. Der durch Mitmenschlichkeit, Lebendigkeit, Intensität und Interaktion gekennzeichnete Kontakt zu Supervisor und Coach, also zum Anderen, führt dazu, dass Themen und Probleme im Dialog anders formuliert, wahrgenommen und somit verändert werden. Generell geht es weniger darum, dass fachliche Ratschläge erteilt werden, auch wenn dies ebenso wie Trainingsmodule - je nach Zielvereinbarung im Rahmen des Kontraktes - am Rande dazu gehören kann. Es geht vielmehr darum, im Kontakt mit dem Anderen - einer außen stehenden Person - die eigene Position, Perspektive, Rolle, Denk- und Handlungsweise usw. zu klären, zu überprüfen oder zu revidieren. Vor dem Hintergrund, dass insbesondere Hochschullehrende meist selbst methodenkompetente Expert/innen sind, sollten diese bewusst

gewählt und eher sparsam eingesetzt werden und

- zum Coach passen: der/die Coach muss selbst von der angewandten Methode überzeugt sein und diese authentisch anwenden können,
- zur Beziehung zwischen Coach und Coachee passen,
- zum Coachee passen und bereitwillig angenommen werden,
- dem Auftrag und der Zielsetzung des Coaching dienen,
- zur Phase des Coachings passen,
- den Coachee zu Lösungen anregen und
- Mittel zum Zweck bleiben und nicht zum Selbstzweck werden.

Was bieten Supervision und Coaching für Wissenschaftler/-innen?

Nach meinen Erfahrungen in der Supervision und im Coaching von Wissenschaftler/-innen sind folgende Aspekte besonders relevant:

- Unterstützung bei der Karriereplanung (in allen Phasen der Wissenschafts- und Hochschulkarriere) und beim Aufbau und Wandel der professionellen Identität (z.B. im Übergang vom Dozenten zur Professur),
- Reflexion über die verschiedenen beruflichen Ebenen und Rollen, die für die Profession Wissenschaft oder Professionen im Kontext von Wissenschaft und Forschung relevant sind sowie Management der Rollenvielfalt, der rollenspezifischen Fragestellungen, von Konflikten und unauflösbaren Widersprüchen (z.B. von Widersprüchen zwischen den pädagogischen, fördernden, beratenden Aufgaben einerseits und Aspekten der Leistungsbewertung und Kontrolle andererseits),
- Unterstützung bei der Gestaltung einer Führungsfunktion (Förderung der Zusammenarbeit, Kommunikation und Steigerung der subjektiven Konfliktfähigkeit, z.B. im Umgang mit Mitarbeiter/-innen, Promovierenden, Kolleg/-innen),
- Reflexion über Themen, die auf die Person bezogen sind (persönliche Kompetenz, Geschlecht, Work-Life-Balance) sowie Reflexion der eigenen (Berufs-)Biographie, der professionellen Sozialisation, der sozialen Herkunft, des beruflichen Habitus und ihrer Konsequenzen für professionelle Tätigkeiten,
- Förderung der Arbeitszufriedenheit, Arbeitsfähigkeit und damit auch der Gesundheit sowie emotionale Entlastung und Krisenintervention,
- Reflexion des organisatorischen Kontextes, der Rahmenbedingungen von Hochschule und Forschung und ihre Konsequenzen für die eigene professionelle Tätigkeit (z.B. Unterstützung bei Strukturveränderungen oder Studienreformen im Kontext des Bologna-Prozesses),
- Zeitmanagement, Ziel-, Prioritäten- und Grenzsetzungen persönlicher wie thematischer Art,
- Unterstützung bei der Beziehungsarbeit in der Bildung, Beratung und Betreuung von Studierenden und den damit verbundenen besonderen Themen, Konflikten und Krisen,
- Umgang mit ambivalenten Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnissen im Hochschulkontext
- Arbeit am professionellen „Habitus“ und an der Selbstdarstellung als Wissenschaftler/-in, Auftreten im beruflichen Kontext z.B. in karriererelevanten Situationen wie Berufungsverfahren, Vorstellungsgespräche oder Vorträge („Passfähigkeit“, „Platzierungssinn“),

- Selbstreflexion von Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnissen im Kontext der Profession Wissenschaft (soziale und subjektive Wahrnehmung und Umgang mit Geschlecht, Körper und Habitus) und deren Konsequenzen für die Lehr- und Forschungstätigkeit,
- Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Profession bzw. der Verflechtung von Subjekt und Organisation im Hochschulforschungsbereich sowie Möglichkeiten und Grenzen des subjektiven Handlungsspielraums,
- Reflexion der Relevanz sozialer Unterstützung und beruflicher Netzwerke für eine Hochschul- oder Wissenschaftskarriere.

Supervision und Coaching verlaufen in Phasen und basieren auf einem Kontrakt

Klassischer Weise können in professionell gestalteten Supervisions- und Coachingprozessen folgende Phasen unterschieden werden:

1. Vor- und Erstkontakt,
2. Sondierungsgespräch (mit dem/r Auftraggeber/in bzw. im Falle von Dreiecks- oder Viereckskontrakten mit allen beteiligten Auftraggeber/-innen),
3. Kontraktphase und Zieldefinition: Klärung von Rollen, Themen und Zielen,
4. Arbeitsphase: Themeneinbringung und -bearbeitung, Reflexion, Erarbeitung von Lösungsansätzen für die formulierten Ziele,
5. Auswertungs- und Abschlussphase.

Zu Beginn von Supervisions- und Coachingprozessen werden die Weichen für das Gelingen der gesamten Beratung gestellt. Typischerweise besteht am Anfang oft Druck auf Seiten dem/r Auftraggeber/in und es werden schnelle Termine und Lösungen erwartet. Zeitdruck ist an dieser Stelle jedoch meist kontraproduktiv, da im Vorkontakt und insbesondere im Sondierungsgespräch erst überprüft werden sollte, ob das Beratungsanliegen, das Beratungsformat und die Beteiligten zueinander passen. In aufwendigeren Settings, z.B. für Teamsupervisionen oder Organisationsberatung, müssen das Beratersystem und das Auftraggebersystem (hier können mehrere Personen und Organisationseinheiten beteiligt sein) erst ein neues Beratungssystem kreieren. Der Weg vom Beratungsanliegen zur Beratungsvereinbarung, also dem Kontrakt, kann recht lang sein (Rappe-Giesecke 2000a,b). Vom ersten Kontakt an können verdeckte, also eher unbewusste Aufträge oder unbewusst mit der Beratung verbundene Hoffnungen mitwirken. Auch die Implementierung von Beratungsaufträgen innerhalb von Organisationen kann dauern.

Die eigentliche Kontraktgestaltung - die idealtypischer Weise nach der Sondierungs- und Diagnosephase geschieht, in Realität laufen diese Phasen jedoch oft parallel - kann differenziert werden in den formalen (in der Regel schriftlich verfassten) Kontrakt und den psychologischen Kontrakt. Coaching und Supervision sind dadurch charakterisiert, dass sie meist auf freiwilliger Basis und durch die aktive Beteiligung der/er Coachees ablaufen und einen geschützten Rahmen bieten. Der formale Kontrakt regelt insbesondere rechtliche und finanzielle Aspekte, die Rahmenbedingungen, die zeitliche Begrenzung des Beratungsprozesses sowie die konkrete Zielsetzung des Coachings.

Der psychologische Kontrakt klärt auf der Beziehungsebene

Checkliste: Inhalte des formalen Coaching-Kontraktes

Anzahl, Dauer und Abstand der einzelnen Sitzungen sowie Gesamtdauer des Beratungsprozesses	☐
Formulierung der Zielsetzungen	☐
Ort und Raum	☐
Setting und beteiligte Personen	☐
Schweigepflicht des Coaches	☐
Klärung zur Dokumentation des Beratungsprozesses	☐
Haftungsfragen	☐
Höhe des Honorars oder sonstiger entstehender Kosten, z. B. Reisekosten	☐
Modalitäten der Rechnungsstellung und Zahlungsweise	☐
Modalitäten für Kündigung oder Terminabsagen	☐
ggf. „Allgemeine Geschäftsbedingungen“	☐

die Grundlagen des Arbeitsbündnisses und beinhaltet die Art der Beziehungsgestaltung, z.B. konkrete Spielregeln des Umgangs miteinander, Erwartungen und Befürchtungen, die ideologische Orientierung wie z.B. Schulenzugehörigkeit, den professionellen Hintergrund und die Ausbildung der Coaches bzw. Supervisor/innen. Teil des psychologischen Kontraktes können auch schon erwähnte „verdeckte Aufträge“ sein, die bereits in der Vorphase, z.B. im Zuge der „Nachfrageanalyse“ seitens der Coaches bzw. Supervisor/innen zu beleuchten und Laufe des Beratungsprozesses einzubeziehen sind (Belardi 2000, S. 367). Zudem sind persönliche Sympathien oder Antipathien sowie die Möglichkeit der Arbeit auf gleicher Ebene zu prüfen. Den Kontraktbeteiligten sollte die Möglichkeit einer Überprüfung und eines Rückzuges offen stehen.

Checkliste: Welche Aspekte gilt es im psychologischen Coaching-Kontrakt zu berücksichtigen?

Festlegung konkreter Spielregeln des Umgangs miteinander und der Zusammenarbeit, z. B. Offenheit und Transparenz	☐
Klärung gegenseitiger Erwartungen und Befürchtungen	☐
Festlegung des Settings: wer, wann, wo, wie, wie lange, wie oft?	☐
Art der Beziehungsgestaltung und Rollenklärung: Arbeit auf gleicher Ebene, neutrale oder allparteiliche Haltung des Coaches	☐
ideologische Orientierung (z. B. Schulenzugehörigkeit, Menschenbild, Haltungen), professioneller Hintergrund und Ausbildung des Coaches bzw. Supervisors	☐
Prüfung persönlicher Sympathien oder Antipathien	☐
Bildung einer vertrauensvollen auf gegenseitiger Akzeptanz basierenden Beratungsbeziehung auf gleicher Augenhöhe	☐
Formulierung der ursprünglichen und aktuellen Zielsetzung des Coaches bzw. der beteiligten Auftraggeber, Vereinbarung zum Umgang mit Zielmodifikationen	☐
Wahrnehmung und Thematisierung „verdeckter Aufträge“	☐
Bereitschaft und Fähigkeit zur Mitarbeit des Coaches: Freiwilligkeit, Veränderungsbereitschaft, Verantwortungsübernahme, „funktionstüchtige Selbstmanagementfähigkeit“	☐
Vereinbarung zum Datenschutz und zur Weitergabe thematischer Informationen	☐
Möglichkeiten und Grenzen von Coaching und Supervision	☐
Vereinbarung über Bedenkzeit und weitere Schritte	☐

Findet das Coaching oder die Standards festlegende Supervision im Dreiecks- oder Viereckskontrakt statt, d.h. die Organisation und ihre Stellvertreter/innen (Personalentwicklung, Führungskräfte) agieren als Auftrag- und Finanzgeber/innen mit, sind klare Absprachen über die Zielsetzung, den Umgang mit Zielkonflikten und die Weitergabe von Inhalten aus dem Beratungsprozess zwischen den Beteiligten zu treffen.

Erst im Anschluss an den Kontrakt setzt die eigentliche Arbeitsphase ein, in der Themen eingebracht und bearbeitet werden und zur Erarbeitung von Lösungsansätzen dienen, die den formulierten Ziele entsprechen. Dies ist umso effizienter, je genauer und fundierter die Aufgaben der vorangegangenen Phasen gelöst wurden. Die Lösungen sind dadurch zum Teil schon vorbereitet. Wird festgestellt, dass die eigentliche Zielsetzung schon erreicht ist oder die Ziele modifiziert werden müssen, ist an dieser Stelle ein Nachju-

stieren oder eine Veränderung im Kontrakt erforderlich. Ebenso wie die solide Anfangsphase gehört die bewusste Gestaltung des Abschlusses und der Auswertung zum Beratungsprozess. Hierzu gehören Fragen zum nachhaltigen Transfer der gewonnen Erkenntnisse und deren Dokumentation.

Wie finde ich einen guten Coach bzw. eine/n gute/n Supervisor/in?

Diese Frage zielt in drei Richtungen: Einmal stellt sich die Frage, wie man generell Supervisor/innen und Coaches findet. Zweitens kann man sich fragen, wie finde ich eine/n für mich geeignete/n Supervisorin oder Coach. Drittens kann man nach Qualitätskriterien für Coaching und Supervision fragen.

Umfangreiche Antworten auf die Frage nach Qualitätskriterien für Coaching und Supervision liefert die Beratungstheorie (Buchinger, Klinkhammer i.E., Fatzer, Rappe-Giesecke, Looss 2002, Pühl 2000a, b, Gotthardt-Lorenz 2000). So stellen Lentze, Feller mann (2006) folgende Qualitätsmerkmale für Supervision zusammen: Supervision ist ein prozessorientierter Beratungsansatz, dessen Beratungsergebnisse zwar zieldefiniert, aber dennoch grundlegend offen sind. Supervision fördert die Mehrperspektivität, also den Einbezug und die Verbindung aller für das Beratungsanliegen relevanter Perspektiven. Die Haltung von Supervisor/innen in organisatorischen Kontexten ist geprägt durch die Verschwiegenheit im Persönlichen bei gleichzeitiger Offenheit im Thematischen. Zudem wandern Supervisor/innen an der Systemgrenze, sind als gleichzeitig externe und unabhängige Berater/innen mit dem Beratungssystem verbunden. Dies ist auch durch die Konstruktion eines kritischen wie loyalen Arbeitsbündnisses mit dem oder den Auftraggebern gegeben. Eine, z.B. durch die Deutsches Gesellschaft für Supervision, verbandlich anerkannte Supervisionsausbildung garantiert die Qualität der Beratung ebenso wie die Vernetzung, Weiterbildung und Beratung der Beratenden selbst.

Weitere Qualitätskriterien findet man auch bei berufsständischen Vertretungen und Gesellschaften, die in ihren Aufnahmekriterien für Personen und Ausbildungsinstitute entsprechende Standards festlegen.¹ Insofern kann ein Kriterium für eine/n gute/n Berater/in die Mitgliedschaft in einem berufsständischen Verband und/oder Zertifizierung durch ein anerkanntes Mitgliedsinstitut sein. Dies ist sogleich ein Weg, eine/n Supervisor/in oder Coach zu finden: In der Regel sind dort Datenbanken teils mit ausgewiesenen und differenzierten Kompetenzprofilen vorhanden.

In einigen Hochschulen bietet die Personalentwicklung (Reinhard, Kerbst, Dorando 2006, Reinhard 2006, Hubrath, Jantzen, Mehrrens 2006) oder ein hochschuldidaktisches Zentrum (Wildt, Szcyrba, Wildt 2006) die Vermittlung von Supervisoren und Coaches an. Sie tritt oft als beratende Dienstleisterin für an Supervision und Coaching interessierte Mitarbeiter/innen auf. Sie berät bei der Wahl der richtigen Personalentwicklungsmaßnahme sowie insbesondere bei der Auswahl des passenden Coaches. Desweiteren liegt ihre Aufgabe im Controlling, das heißt in der Sicherstellung der Qualitätsstandards im Coachingprozess. Teilweise führt sie auch Erstgespräche mit den Coachees

¹ Siehe Liste zu Berufsverbände und Vereinigungen im Anhang.

oder Auswertungsgespräche nach Abschluss des Beratungsprozesses. Ideal ist es, wenn die Hochschule oder Forschungseinrichtung Standards für Coaching und Supervision entwickelt hat, anhand derer sich Nachfragende, Vermittler/innen und Berater/innen orientieren können.

Zum Teil sind zuvor überprüfte und ausgewählte Supervisor/innen und Coaches in so genannten Pools aufgenommen worden, aus denen ausgewählt werden kann. Einige Personalentwickler/innen arbeiten mit Dreiecks- oder Viereckskontrakten. Sie gestalten den Kontrakt formal und inhaltlich mit oder führen die Erstgespräche mit den Coaches selbst durch. Weitere Möglichkeiten einen geeigneten Coach und Supervisor/innen zu finden sind persönliche Empfehlungen, Vorträge und gezielte Recherchen.² Auch haben sich jüngst Beraternetzwerke gegründet, wie z.B. das Coachingnetz-Wissenschaft, die eine schnelle Übersicht über Beraterprofile ermöglicht.

Bei der Suche und Auswahl einer/s Supervisor/in oder Coaches ist neben dessen Kompetenzprofil und Beratungserfahrung auch die wechselseitige Sympathie wichtig. Hier gilt es insbesondere, der eigenen Intuition und dem Gefühl zu vertrauen. Auch kann bei der Auswahl das Geschlecht eine Rolle spielen (Scheffler 2000).

Ingesamt ist es ratsam, zu Beginn eines Coaching- oder Supervisionsprozesses zu klären, ob diese Beratungsform und die Person des Coaches für das eigene Anliegen geeignet sind. Dazu ist es erforderlich, zunächst die eigenen Bedürfnisse zu definieren, um dann auf dieser Basis das Setting, die Ziele und weitere Rahmenbedingungen zu vereinbaren.

Checkliste zur Auswahl einer/s Coaches oder Supervisor/-innen

Bringt sie/er ausreichende institutionelle, psychologische und fachliche Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen mit?	☐
Welche Erfahrung hat sie/er mit Coaching- oder Supervisionsprozessen?	☐
Benennt sie/er entsprechende Referenzen?	☐
Welche Feldkompetenz hat sie/er im Hochschul- und Forschungsbereich?	☐
Arbeitet sie/er nach bestimmten Standards?	☐
In welchen berufsständischen Institutionen ist er/sie Mitglied?	☐
Über welche Zertifikate oder Anerkennungen verfügt sie/er?	☐
Macht sie/er eine klare Beschreibung und Definition des eigenen Beratungsangebots?	☐
Werden Regeln und formale Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit thematisiert?	☐
Verpflichtet sie/er sich zur Verschwiegenheit?	☐
Macht sie/er unrealistische Versprechungen wie zum Beispiel Erfolgsgarantien?	☐
Gibt es ein (kostenloses) Vor- oder Sondierungsgespräch?	☐
Wurden im Vor- oder Sondierungsgespräch das Ziel und die Rahmenbedingungen des Coaching/der Supervision angesprochen?	☐
Bietet sie/er Transparenz im Hinblick auf die angewandten Methoden, Vorgehensweise, das Beratungsverständnis und das ihm zugrundeliegende Menschenbild?	☐
Ist sie/er in Beraternetze eingebunden und hat er/sie selbst regelmäßig Supervision, Intervention oder kollegiale Beratung?	☐
Benennt sie/er offen die Grenzen ihrer/seiner Arbeit in Bezug auf das Thema sowie in Bezug auf die Personen?	☐
Benennt sie/er klar ihre/seine unterschiedliche Rolle z. B. gegenüber der Personalentwicklung als Mitauftraggeber und dem Coachee (Dreiecks- oder Viereckskontrakt)?	☐
Habe ich das Gefühl, mit meinem Anliegen und meiner Person bei ihr/ihm gut aufgehoben zu sein?	☐
Kann sie/er mich in meinen konkreten Fragestellungen unterstützen?	☐
Sagt mir die Arbeitsweise und Person des Coach bzw. der Supervisorin so zu, dass es mir das Gefühl vermittelt, dass diese Zusammenarbeit Aussicht auf den gewünschten Erfolg hat?	☐
Habe ich spontan das Gefühl, es könnte sich eine gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit entwickeln?	☐
Gestaltet sich die Terminabsprache mit ihr/ihm schwierig?	☐
Ist das Beratungsangebot preislich angemessen?	☐
Besteht auf allen Seiten Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Vertraulichkeit?	☐

Literaturverzeichnis

- Barkhausen, A. (2002): Forschung zwischen Elfenbeinturm und Kontakt. Assoziationen einer Forschungssupervisorin. In: Gestalttherapie. 16. Jg. Heft 1, S. 125-133.
- Belardi, N. (2000): Entwicklungsberatung für den Hochschulbereich. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung 2. Berlin, S. 359-376.
- Buchinger K./Klinkhammer, M. (im Erscheinen): Coaching, Supervision, Organisationsberatung. Grenzen – Nachbarschaften – Professionalität. Stuttgart.

- Buchinger, K. (1999): Die Zukunft der Supervision. Aspekte eines neuen Berufes. Heidelberg.
- Buchinger, K./Ehmer S. (2005): Supervision und Coaching – von Gleichem zu Unterschiedlichem und umgekehrt. In: supervision 4/2005. S. 25-27.
- Buer, F. (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns. Münster.
- Buer, F. (2001): Supervision mit PromovendInnen. In: Buer, Ferdinand (Hg.): Praxis der Psychodramatischen Supervision. Ein Handbuch. Opladen, S. 245-259.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision (2003): Berufsbild Supervisor/in DGsv. Köln.
- Fatzer, G./Rappe-Giesecke, K./Looss, W. (2002): Qualität und Leistung von Beratung. Bergisch-Gladbach.
- Giesecke, M./Rappe-Giesecke, K. (2001): Zur Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Wissenschaft. In: Hug, T. (Hg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Hohegehren, S. 225-236.
- Gotthardt-Lorenz, A. (2000): Die Methode Supervision – eine Skizze. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung 2. Berlin, S. 55-69.
- Hubrath, M./Jantzen, F./Mehrtens, M. (Hg.) (2006): Personalentwicklung in der Wissenschaft. Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Bielefeld.
- Klinkhammer, M. (2004): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. Wiesbaden.
- 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), 2/2006.
- Klinkhammer, M. (2006b): Supervision und Coaching im Kontext der Hochschullehre. In: Behrend, B./Voss, H.-P./Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin.
- Kühl, S. (2006): Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühung. 90 kommentierte Thesen zur Entwicklung des Coachings. Eine Studie i. A. der deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. Köln.
- Lentze, A./Felleremann, J. (2006): Supervision – ein Unterstützungsinstrument für organisationsinternen Berater. In: Bamberg, E./Schmidt, J./Hänel, K. (Hg.): Beratung, Counseling, Consulting. Göttingen.
- Looss, W. (2002): Unter vier Augen. Coaching für Manager. Landberg/Lech.
- Pühl, H. (Hg.) (2000a): Handbuch der Supervision 2. Berlin.
- Pühl, H. (Hg.) (2000b): Supervision und Organisationsentwicklung. Opladen. 2. Auflage.
- Rappe-Giesecke, K. (2000a): Vom Beratungsanliegen zur Beratungsvereinbarung. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin.
- Rappe-Giesecke, K. (2000b): Diagnose und Supervision und Organisationsberatung. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung 2. Berlin, S. 319-331.
- Rappe-Giesecke, K. (2003): Supervision für Gruppen und Teams. Berlin.
- Reinhard, C. (Hg.) (2006): Verborgene Bilder – große Wirkung. Was Personalentwicklung an Hochschulen bewirkt. Bielefeld.
- Reinhard, C./Kerbst, R./Dorando, M. (Hg.) (2006): Coaching und Beratung an Hochschulen. Bielefeld.
- Scheffler, S. (2000): Supervision und Geschlecht – Kritische Anmerkungen aus sozialpsychologischer Sicht. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung 2. Berlin..
- Wildt, J./Szcyrba, B./Wildt, B. (Hg.) (2006): Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren. Bielefeld.

Anhang

Berufsverbände und Vereinigungen

- Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGsv), (www.dgsv.de), gegründet 1989
- Deutsche Bundesverband Coaching e.V. (DBVC), gegründet 2004
- Deutscher Verband für Coaching und Training e.V. (dvct), gegründet 2003
- Interessensgemeinschaft Coaching (IGC), gegründet 2002
- Qualitätsring Coaching und Beratung: Coaching Portal der Deutschen Psychologen Akademie
- European Coaching Association e.V. (ECA), gegründet 1994

² Siehe Liste zu Zeitschriften im Anhang.

- International Association for Supervision e.V. (EAS), gegründet 2001
- Austrian Coaching Council, gegründet 2002

Zeitschriften

- Coaching-Newsletter Hg.: Christopher Rauen (www.coaching-newsletter.de), erscheint monatlich
- Forum Supervision, Hg: Gerhard Leuschner & Gerhard Wittenberger, Fachhochschulverlag, Frankfurt am Main, erscheint halbjährlich
- Freie Assoziation: Psychoanalyse, Kultur, Organisation, Supervision, Daedalus Verlag, Münster, erscheint halbjährlich
- Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC), Leske + Budrich, Leverkusen, erscheint vierteljährlich
- Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, erscheint vierteljährlich

- supervision – Mensch, Arbeit, Organisation. Hg: Peter Berker u.a., Beltz Verlag, Weinheim, erscheint vierteljährlich (zeitschrift.supervision@t-online.de)
- Zeitschrift für Beratung
- Zeitschrift für Personalentwicklung

■ **Dr. Monika Klinkhammer**, Dipl.-Pädagogin, Dipl. Supervisorin, zertifizierte Gestalttherapeutin, Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin, freiberufliche Tätigkeit als Supervisorin, Coach, Trainerin und Referentin u.a. zu Supervision und Coaching von Wissenschaftler/innen, Betriebliche Gesundheitsförderung und Begleitender Umgang,
E-Mail: Monika.Klinkhammer@t-online.de

Hire more from abroad, UK told

Asian rival in London is latest wake-up call for UK about harsh realities of globalisation, writes Tony Tysome.

More academic jobs in the UK should go to overseas candidates to ensure that British universities can maintain their worldwide reputation for excellence, the British Council said this week.

Although almost one in five staff in UK institutions is a non-UK national, British Council officials warned that more global competition for jobs was needed to help the UK to keep pace with international competitors in teaching and research, and to ensure that the sector could attract the overseas students so heavily relied upon for income.

The comments from officials taking part in the British Council's Going Global conference in Edinburgh this week were made as it emerged that a private Malaysian university will next year become the first foreign institution from outside the US to open a campus in the UK and compete for students.

Limkokwing University of Creative Technology will open its doors in Piccadilly, London, to 1,000 Malaysian and international students in March.

Initially, it will offer one-year degree courses in business, IT, design, communications and multimedia. Limkokwing London plans eventually to provide full degree programmes at its UK campus for students from Europe and South-East Asia. The British Council highlighted the development as "a sign of the times" and said it was a wake-up call for UK institutions to the realities of globalisation. Kevin Van-Cauter, the British Council's distance-learning adviser, said: "The university could end up applying to offer UK qualifications here. If that happens, it is likely more foreign institutions will be interested in setting up in Britain.

"There are no barriers to prevent foreign institutions from setting up in the UK. It is a sign of the times because the higher education market is so much more complex now and students have so many more choices."

Pat Killingley, the British Council's director of educational services, said that Limkokwing was one of a number of overseas institutions that had expressed an interest in opening a campus in the UK. She said: "We frequently get inquiries. I think there will be more foreign campuses opening in this country. It is a sign that higher education is becoming an increasingly global activity, and we are facing competition in our own country from institutions that have traditionally been a source of international students."

Ms Killingley said UK institutions were beginning to realise that they would have to operate differently to compete effectively on a global scale, including recruiting more academic talent from overseas.

She said: "British institutions need to be thinking about not only internationalising their curriculum but also about attracting faculty from overseas to bring more of an international perspective to what they do."

Academic union leaders said that the UK had one of the world's most international workforces, in terms of actual employment and global collaboration.

Sally Hunt, University and College Union joint general secretary, said: "To retain this diversity, which is a key part of a flourishing learning environment, universities need to ensure they are recruiting the best people - not the cheapest - whatever their background."

Tom Sastry, senior researcher for the Higher Education Policy Institute, which last year published a report on the flow of academics to and from the UK, said that while there were benefits to attracting talented staff from overseas, British institutions did not have the reserves to recruit as many academics from abroad as competitor institutions in the US.

"Often the best we can do is to send our own people overseas to gain experience and then hope that they come back," he said.

Source: THES, 8.12.06, tony.tysome@thes.co.uk <<mailto:tony.tysome@thes.co.uk>>

Karin Reiber



Karin Reiber

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung¹

Der folgende Beitrag hat konzeptionelle Überlegungen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung zum Gegenstand. „Konzeptionell“ bezeichnet die Zusammenschau theoretisch fundierter Begründungszusammenhänge, die Ausgangs- und Bezugspunkt von und für die Planung hochschuldidaktischer Weiterbildung sind. Hinsichtlich der Relevanz wird dabei auf den einschlägig hochschuldidaktischen Diskurs Bezug genommen, dessen Erträge gesichtet und in den hier spezifischen Argumentationszusammenhang gestellt werden. Im Dienste der Aktualität werden insbesondere die Ansätze und Konzepte rezipiert, die gegenwärtig diskutiert werden und eine hohe Zukunftsrelevanz aufweisen. Damit verfolgt der Artikel in erster Linie das Ziel, einen ebenso breiten wie einschlägigen Begründungszusammenhang für hochschuldidaktische Weiterbildung zu beschreiben, der dann auf unterschiedliche Kontexte angepasst werden kann. Zugleich verfolgt dieser Beitrag den Anspruch, die jüngsten Beiträge im hochschuldidaktischen Diskurs zusammenfassend darzustellen.

1. Vorbemerkung

Das Ziel dieses Beitrags ist es, disparate Elemente und Bausteine hochschuldidaktischer Weiterbildung in einen konsistenten Gesamtzusammenhang zu bringen. Motiviert sind diese Überlegungen aus der Beobachtung, dass es zahlreiche konzeptionelle Beiträge zu Einzelaspekten hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt, die wichtige, wertvolle und weiterführende Impulse für den Fachdiskurs sowie die Fachpraxis liefern. Auch sind in jüngster Zeit zwei hervorragende Bücher zur Hochschuldidaktik erschienen, die Wissen, Erkenntnisse und Gestaltungshinweise bündeln (Winteler 2004, Pfäffli 2005) – Standardwerke, auf die die Fachpraxis lange gewartet hat. In Abgrenzung dazu geht es im folgenden Beitrag um einen genuin didaktischen Zugang zu hochschuldidaktischer Weiterbildung: In einer Zusammenschau werden Prinzipien und Gestaltungselemente der allgemeinen Didaktik, wie sie aus dem Fach Erziehungswissenschaft vorliegen, auf die hochschuldidaktische Weiterbildung selbst angewandt und übertragen. Damit wird die Absicht verfolgt, erste Überlegungen für eine didaktische Konzeption von hochschuldidaktischer Weiterbildung vorzulegen, die hochschuldidaktische Beiträge sichtet, aufgreift, bündelt, sie in einen allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang stellt und damit auch in einer eigenen und neuen Struktur anordnet, die sich eben aus dieser Fachsystematik der allgemeinen Didaktik ergibt.

Damit sollen zwei Zielgruppen angesprochen und erreicht werden:

- Den Multiplikatoren/innen hochschuldidaktischer Weiterbildung wird ein theoretischer Referenzrahmen für die Planung und Begründung von Weiterbildung angeboten, der so oder in modifizierter Art und Weise übernommen werden kann.
- Interessierten und fortgeschrittenen Teilnehmer/innen hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme wird ein Bezugskonzept zur Verfügung gestellt, innerhalb dessen sie die eigene Weiterbildung verorten können.

Zugleich ist es ein Anliegen, mit diesen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen einen Beitrag für den wissenschaftlichen hochschuldidaktischen Diskurs zu leisten.

Die Konzeption gliedert sich in drei Schritte. Zunächst werden im Rahmen einer vorausgehenden bildungstheoretischen Begründung die Spezifika des Lehrens & Lernens an der Hochschule benannt sowie das Modell der Kompetenzentwicklung als Ausgangs- und Bezugspunkt hochschuldidaktischer Weiterbildung begründet. Der zweite Teil befasst sich darauf aufbauend mit der didaktischen Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung, also Zielen, Inhalten, Methoden und Evaluation/Qualitätssicherung und bildet damit das Herzstück der Konzeption. Im dritten und abschließenden Schritt wird eine Erweiterung der Überlegungen im Sinne einer konstruktivistischen Entgrenzung vorgenommen, so dass trotz einer theoretisch geschuldeten **Standardisierung** hochschuldidaktischer Weiterbildung dem Anspruch der **Subjektorientierung** der Kompetenzentwicklung entsprochen werden kann.

2. Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung

Insgesamt charakterisiert die hochschuldidaktische Diskussion einen Perspektivenwechsel zum lernorientierten Lehren. Vermittlung richtet sich an Teilnehmer/innen und Zielgruppe aus und bezieht sich auf Erfahrungen, Vorwissen, Interessen und Einstellungen der Lernenden (siehe AHW 1998 & Winteler 2004). Daraus ergibt sich eine zweifache Herausforderung (nach Wildt 2004):

¹ Dieser Beitrag ist unter dem Titel: „Wissen – Können – Handeln: Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren“ online erschienen als Band 2/1 der Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2006. URN: urn:nbn:de:bsz:21-opus-22965; URL: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2006/2296>

- Orientierung am „Learning Outcome“: Curriculum-Entwicklung & Unterrichtsplanung vom intendierten Lernergebnis her,
- „Shift from Teaching to Learning“: Gestaltung der Lehre unter dem Gesichtspunkt der Lernförderlichkeit. Nach Wildt handelt es sich hier um zwei zentrale Schlüsselqualifikationen für Lehrende an Hochschulen.

Aus diesen grundlegenden Perspektiven lassen sich folgende zentrale Gestaltungs-Prinzipien ableiten (nach Wildt Encke, Blümiche 2003):

- Teilnehmer/innen-Orientierung: Ausgangs- und Bezugspunkt der Lernprozesse sind die Kompetenzen der Teilnehmer/innen zur Weiter-Entwicklung des individuellen Lehrstils,
- Learning by Doing: Simulative Einübung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Erfahrungsorientierung: Vorerfahrungen werden der Reflexion zugänglich gemacht,
- Kommunikationsorientierung: Förderung des Austauschs,
- Integrationsorientierung: Erschließung der persönlichen Lehr- und Lernerfahrung mit den dazugehörigen kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekten,
- Theorie- und Praxisorientierung: Verknüpfung von Praxiserfahrung und wissenschaftlicher Theoriebildung.

Für Lehr-Lern-Arrangements ergibt sich daraus (nach AHW 1998):

- Vermitteln durch Impulse: Wissensvermittlung durch Impulse, die von gemeinsamer und individueller Erarbeitung gefolgt werden bis hin zu Transfer-Überlegungen,
- Lehren durch Moderieren: Konstruieren und Bereitstellen von Lernsituationen,
- Erproben und Anwenden: Methoden werden durch ihren Einsatz und nachfolgende Auswertung gelernt („didaktische Tandems“),
- Interdisziplinärer Erfahrungsaustausch: Reflexion und Diskussion.

Auf welchem Verständnis von Lernen beruhen diese didaktischen Grundannahmen? Als erkenntnis- und handlungsleitend werden folgende Bezugspunkte gewählt:

- Aktives Lernen: Versteht man Lernen als einen Prozess der Konstruktion bzw. Veränderung mentaler Modelle unter Verwendung von Vorwissen und Erfahrung, ist es als aktive und selbstständige Leistung des Lernenden zu konzipieren. Lernen beruht demnach auf aktiver Beteiligung im Lehr-Lern-Geschehen und zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen ab (versus Wissensvermittlung). Somit werden höherwertige Denkleistungen wie Analyse, Synthese und Evaluation angeregt („deep-level-approach“). Dieses Verständnis von Lernen beinhaltet auch Reflexivität: Um an eigenes Vorwissen und Erfahrung anknüpfen zu können, müssen individuelle Konzepte und Einstellungen exploriert werden (siehe Winteler 2004).
- Forschendes Lernen: Forschendes Lernen resultiert aus einer epistemischen Grundeinstellung, die Fragen und Probleme als Lernanlässe aufgreift. Es ist selbständiges und selbstgesteuertes Lernen im Modus der Wissenschaftlichkeit, das sich durch geplantes und methodisch abgesichertes Vorgehen auszeichnet (siehe BAK 1970 & Bönsch 2000).

- Handlungsorientiertes Lernen: Handeln bedeutet in der Hochschuldidaktik die aktive Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten seitens der Studierenden. Dazu zählt inneres Handeln (kognitive Prozesse wie kontextualisieren, analysieren, synthetisieren und evaluieren) ebenso wie äußeres Handeln (z. B. in Plan- und Rollenspielen) (siehe Schmidt/Tippelt 2005).

In bildungstheoretischer Verpflichtung werden als übergeordnete – und zugegeben zunächst abstrakte – Ziele von Bildungsaktivitäten „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“² benannt. Diese weitreichende Bestimmung und Ausrichtung von Weiterbildung ist einer Denktradition und Theoriefamilie der Allgemeinen Didaktik verpflichtet, die es als Auftrag jedweder Bildung versteht, die Entwicklung des Einzelnen bei gleichzeitiger Entwicklung der Gesellschaft, bzw. ihrer Subsysteme voranzubringen. Als bildungstheoretische Didaktik stellt sie Kultur- und Sinnbezug in den Mittelpunkt aller Lehr- und Lernplanung (siehe Terhart 2005).

Diese bildungstheoretische Prämisse tritt gegen die Instrumentalisierung von Bildung ein: Bildung hat in diesem Verständnis immer auch einen „Mehrwert“ für den Einzelnen und dient nicht nur der Optimierung seiner Funktionstüchtigkeit aus Sicht der Gesellschaft. Hoch anschlussfähig an dieses Grundverständnis von Didaktik ist der Kompetenzbegriff insofern als er zwischen den – scheinbar dichotomen – Konzepten Bildung versus Qualifikation vermittelt. Im Rahmen des Konzeptes der Kompetenzentwicklung lassen sich die vorab genannten abstrakten Ziele konkretisieren und als Handlungskompetenzen operationalisieren.

Kompetenzen werden „als Voraussetzungen, (...) in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit (...) selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen“ (Arbeitsgemeinschaft Quem 2000, S. 10) verstanden. Dass Lehr-Lern-Situationen per se ein hohes Maß an Ungewissheit bergen, spricht weiterhin für diesen Ansatz. Wenn im folgenden nun die Ziele durch den Oberbegriff Kompetenzentwicklung gerahmt werden, kommt dabei zum Ausdruck, dass es sich hier um einen offenen, auch über eine Weiterbildung hinausgehenden Prozess handelt. Der Begriff der Kompetenzentwicklung integriert soziale, methodische und persönlichkeitsbezogene Kompetenzaspekte, die zu Handlungskompetenz in Lehr-Lernsituationen befähigen.

3. Didaktische Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung

3.1 Ziele

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Programm zur Kompetenzentwicklung zielt auf eine mehrdimensionale Förderung unterschiedlicher Kompetenzbereiche ab. Während die Fachkompetenz bei der angesprochenen Zielgruppe durch die wissenschaftliche Qualifikation und laufende Qualifizierung (Promotion, Habilitation) vorausgesetzt werden kann, ist das Augenmerk insbesondere auf die Bereiche Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz zu

² So Klafki, hier zitiert nach Terhart, der jüngst eine Zusammenschau der traditionellen „Schulen“ der Allgemeinen Didaktik und ihre aktuelle Entwicklung vorgelegt hat. Terhart 2005, S. 7.

richten. Hinzu kommen fachlich-theoretische Zugänge zu den Themen Lernen & Lehren.

Im Fachdiskurs wird ganz generell als Ziel der Hochschuldidaktik die Vermittlung theoriegeleiteter Handlungskompetenz genannt. Der dabei zum Einsatz kommende Kompetenzbegriff umfasst neben dem Wissen ethische Aspekte, Handlungsfähigkeit sowie Fähigkeit zur Praxisentwicklung (Webler 2004). In diesem Sinne wird nachfolgend „Kompetenz“ als terminologische Klammer der Zielformulierung benutzt.

Als Richtziele hochschuldidaktischer Weiterbildung als Programm zur Kompetenzentwicklung lassen sich auf mittlerem Abstraktionsniveau nachfolgende Kompetenzen systematisiert nach den o.g. Bereichen benennen:

3.1.1 Lehr- und Lerntheoretische Fachkompetenzen

- Lerntheoretische Grundlagen verstehen und auf Lehr-Lern-Situationen anwenden und übertragen können,
- Wissen über Rhythmisierung und Strukturierung von Lernprozessen kennen und für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen umsetzen können,
- Bedeutung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erkennen und als handlungsleitendes Prinzip für die partizipative & aktive Gestaltung des Lern-Settings auswerten können.

3.1.2 Methodenkompetenz

- Visualisierungs- und Präsentationstechniken kennen lernen, ausprobieren und situationsadäquat einsetzen können,
- Interaktive Organisationsformen und aktivierende Methoden erfahren, erproben und deren Einsatz reflektieren,
- Methoden und ihre Verortung in den verschiedenen Phasen des Lerngeschehens erleben.

3.1.3 Sozialkompetenz

- Kommunikative Kompetenz: Gesprächssituationen im Sinne einer symmetrischen Kommunikation gestalten können,
- Leitungskompetenz: Gruppenprozesse einschätzen und steuern können,
- Situationssicherheit: sich auf wechselnde Interaktionsbedingungen adäquat einstellen können.

3.1.4 Personale Kompetenz

- Reflexion und Profilierung des eigenen Selbst- und Rollenverständnisses im Kontext von Forschung und Lehre an der Hochschule,
- Reflexion des eigenen Lern- und Lehrstils und Entwicklungspotenziale erkennen,
- Motivation für die lernförderliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen entwickeln.

Es bleibt hinzuzufügen, dass es sich hierbei natürlich um eine idealtypische Unterscheidung handelt; in actu sind die einzelnen Kompetenzbereiche eng ineinander verwoben. Im Sinne eines umfassenden, ganzheitlichen Bildungskonzepts werden die verschiedenen Kompetenzbereiche in einen Gesamtzusammenhang integriert und kombiniert vermittelt.

3.2 Inhalte

Die Inhalte lassen sich differenzieren in hochschuldidaktische Grundlagen und Vertiefungsthemen.

3.2.1 Hochschuldidaktische Grundlagen

Lehren & Lernen:

- Von der Lehrzentrierung zur Lernzentrierung,
- kompetenz-orientiertes Lehren,
- Aktives & forschendes Lernen,
- Motivationale Grundlagen des Lernens

Planung von Lehrveranstaltungen:

- Planungselemente und –ebenen
- Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen
- Lernziele & Kompetenzmodelle: Zielebenen und Kompetenzbereiche
- Inhalte: didaktische Analyse & Reduktion
- Phasen- und Verlaufsmodelle: Sequenzierung von Lehrveranstaltungen & Phasen im sozialen Gruppenprozess

Lehrmethoden & Lernsituationen:

- Methoden der vermittlungsorientierten Lehre
- Methoden zur Unterstützung handlungsorientierten Lernens³
- Gesprächsführung: Gruppensteuerung & Grundlagen der Moderation
- Medienwahl und –einsatz

3.2.2 Vertiefungsthemen

Methoden & Medien:

- Komplexere Methoden, z. B. Gruppen-Puzzle, Planspiel, Lernteam-Coaching
- Visualisierung & Medien: Pinwand, Flip-Chart, Power-Point

Heterogenität:

- Natürliche Heterogenität aufgrund von Lebensalter, Geschlecht und Leistung
- Heterogenität aufgrund sozialer Lebenslage (Habitus)
- Kulturspezifische Lernstile – interkulturelles Lernen
- Orientierungsstile (Ungewissheits-, Gewissheitsorientierung)

Wirkungskontrollen & Evaluation:

- Feedback-Methoden: Laufende Rückmeldung im Lehr-Lern-Prozess
- Auswertung von Lehrveranstaltungen

Beraten, Betreuen & Prüfen:

- Lösungsorientierte Gesprächsführung
- Leistungskontrolle & studienbegleitendes Prüfen

3.2.3 Themenauswahl – Didaktische Reduktion

Die oben aufgelisteten Inhalte stellen eine umfassende Themen-Palette dar, die idealiter im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung bearbeitet wird. Aus der hier gewählten Perspektive des Erfahrungsbezugs und der Praxisorientierung ergibt sich eine Fokussierung der Themen, die die Teilnehmer/innen als Erwartungen, Anliegen und Fragen mitbringen. Didaktische Reduktion bedeutet in diesem

³ Die Unterscheidung zwischen handlungsorientierter und vermittlungsorientierter Didaktik wurde übernommen von Brigitta Pfäffli, die diesen beiden didaktischen Optionen in der Hochschullehre entsprechende Methoden zuordnet (Pfäffli 2005, S. 148-213).

Verständnis, eine Gewichtung der Themen entlang der Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer/innen vorzunehmen. Werden diese Schwerpunktsetzungen im Kontext der gesamten Themen transparent gemacht, bleibt die Vollständigkeit des Themenkatalogs erhalten.

3.3 Methoden

Die zentrale Voraussetzung von guter Lehre – so Schmidt/Tippelt – sei ein reflexives und empathisches Bewusstsein, das die Lehr-Lern-Situation adäquat zu steuern vermag (Schmidt/Tippelt 2005). Dieses Postulat hat weitreichende Implikationen für den Methodeneinsatz: Gerade bei den Methoden ist Reflexivität erforderlich, um die Sensibilität für die eigene Kompetenzentwicklung zu fördern. Die Metakommunikation in der hochschuldidaktischen Weiterbildung kann ganz wesentlich dazu beitragen, die eigenen Lehrveranstaltungen auch aus der Perspektive der Studierenden zu betrachten.

Methoden haben in diesem Sinne in der hochschuldidaktischen Weiterbildung eine doppelte Funktion. Sie dienen einerseits wie in jedem anderen Lern-Setting zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Sie haben andererseits immer zugleich exemplarischen Charakter: Durch ihre Wahl, ihren Einsatz und Gestaltung wird die Funktion der jeweiligen Methode erfahrbar.

Hinsichtlich der Methoden folgt die hochschuldidaktische Weiterbildung selbst dem Paradigma des handlungsorientierten Lernens (Schmidt/Tippelt 2005): Die Methoden haben einen prominenten Stellenwert für die praktische Erprobung und Einübung pädagogischer Handlungskompetenz. Zur Realisierung einer handlungsorientierten Hochschullehre bedarf es eines umfassenden Methodenrepertoires, das über den Methodeneinsatz in der hochschuldidaktischen Weiterbildung aufgebaut werden kann.

3.4 Qualitätssicherung & Evaluation

3.4.1 Hochschuldidaktische Qualitätsmerkmale

Im Kontext der Qualitätssicherungsdebatte gibt es bereits verschiedene Bestimmungsversuche zur Beantwortung der Frage „Was ist gute Lehre?“. Pointiert formuliert erreichen hochschuldidaktische Maßnahmen dann eine hohe Qualität, wenn

- „Lehrende zum Perspektivenwechsel vom Lehren hin zum Lernen angeregt werden und sie daraus Konsequenzen für die Gestaltung ihrer Lehre ableiten,
- und wenn die Reflexivität der Lehrenden für ihr eigenes Lehrhandeln gesteigert wird“ (Kaiser 2005, S. 314).

Den hier vorgestellten konzeptionellen Grundlegungen hochschuldidaktischer Weiterbildung werden Qualitätsfaktoren zugrundegelegt, die in der Zusammenschau, Integration und Weiterführung dieser Beiträge entstanden sind. Im Sinne des vorab eingeführten Paradigmenwechsels von der Lehr- zur Lernerorientierung lassen sich diese Faktoren zusammenfassend als Handlungsweisen von Lehrenden beschreiben, die studentisches Lernen fördern (nach Berendt 2000):

- Einbeziehung von Voraussetzungen der Studierenden (z.B. Vorkenntnisse, Erfahrungen, Erwartungen),
- Abstimmung von Zielen und Inhalten auf diese Voraussetzungen,

- Einsatz von aktivierenden Formen des Lehrens und Lernens,
- Wertschätzendes und demokratisches Lehrverhalten,
- Förderung eines angstfreien Klimas,
- Einsatz von Medien, die die aktive Beteiligung der Studierenden ermöglichen.

3.4.2 Evaluations-Design

Ergänzend zu diesen handlungsleitenden Gütekriterien, die Ausgangs- und Bezugspunkt eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms sind, tritt die Evaluation als ein weiteres Instrument der Qualitätssicherung hinzu.

Mit Evaluation wird nachfolgend die methodische Erfassung und Auswertung, die begründete Bewertung von Verlauf und Ergebnissen zur Analyse und Weiterentwicklung des Programms bezeichnet. Daraus ergeben sich drei Funktionen. In Form einer Endauswertung werden Nutzen und Ertrag erhoben (summative Funktion). Die begleitende Evaluation dient der Steuerung, Optimierung und Anpassung im laufenden Lernprozess (formative Funktion). Insgesamt eröffnet Evaluation neue Perspektiven auf didaktische Zusammenhänge (reflexive Funktion). Sie richtet sich an mehrere Zielgruppen: Den Teilnehmer/innen gibt sie Auskunft über Lernerfolge und weiteren Weiterbildungsbedarf; den Veranstaltern liefert sie Hinweise für nachfolgende Planung und Entscheidung, gegenüber Finanzierungsträgern und Fachöffentlichkeit dient sie der Legitimation und sie macht Bildungsprogramme durch Datengewinnung anschlussfähig für Wissenschaft und Forschung (siehe Reischmann 2003). Zur Evaluation von hochschuldidaktischer Weiterbildung als Kompetenzentwicklung wird ein Verfahren gewählt, das die Perspektiven aller Beteiligten integriert. Dabei kommen unterschiedliche Methoden – qualitativ & quantitativ – zu verschiedenen Zeitpunkten – formativ & summativ (s.o.) – zum Einsatz. Ziel der Evaluationsstrategie ist es, mit Hilfe dieses multiperspektivischen Mehrebenenmodells eine ebenso umfassende wie handhabbare Auswertung zu erreichen. Dazu zählen die in Tabelle 1 aufgeführten Evaluationsmaßnahmen.

Darüber hinaus dient die laufende statistische Auswertung der Teilnahmezahlen dazu, eine kontinuierliche Rückmeldung zur Weiterbildungsbeteiligung zu erhalten.

4. Anmerkungen & Ausblick

4.1 Anmerkungen zur Umsetzung

Das hier vorgestellte Kompetenzmodell ist einerseits als Beitrag zum Fachdiskurs gedacht. Es ist andererseits – und in erster Absicht – als Handreichung für die Konzeption hochschuldidaktischer Weiterbildung bestimmt.

Prinzipien, Ziele, die dem Kompetenzmodell zugrunde liegen, Inhalte, Methoden und Evaluationsverfahren, die daraus folgen, können die Bezugsgrößen für die Planung hochschuldidaktischer Weiterbildung sein. In diesem Sinne bildet die Konzeption eine Folie, vor deren Hintergrund Programme entwickelt werden können. Die hier genannten Bestimmungsgrößen sind einerseits konkret genug, um planend-konzeptionell daran anzuknüpfen. Sie sind andererseits hinreichend allgemein, um daraus die Konkretionen, die am jeweiligen Ausführungsort und für die entsprechende Zielgruppe erforderlich erscheinen, abzuleiten. Insofern

versteht sich dieser Beitrag nicht als Patentrezept zur ubiquitären Anwendung um Umsetzung. Vielmehr sind im Sinne einer didaktischen Bedingungsanalyse die Parameter zu bestimmen, die – fördernde, hemmende oder begrenzende – Maßgabe hochschuldidaktischer Weiterbildung sind. Dazu zählen u.a.:

- Personelle Ausstattung,
- Materielle Ausstattung,
- Zielgruppe,
- Akteure.

Tabelle 1

Zielgruppe	Erhebungs-Dimensionen	Erhebungsmethoden und -instrumente	Zeitpunkt
Teilnehmer/innen	▪ Zufriedenheit ▪ Nutzen ▪ Desiderata	▪ Qualitative Feedback-Methoden ▪ Standardisierter Fragebogen	Am Ende bzw. nach jeder Fortbildungsveranstaltung
Teilnehmer/innen	▪ Zufriedenheit ▪ Nutzen ▪ Desiderata	Teilstandardisierter Fragebogen	Nach einem kompletten Durchlauf einer Weiterbildungsreihe
Multiplikatoren/innen an den Hochschulen (z. B. Mitarbeiter/innen von Hochschuldidaktischen Arbeitsstellen)	▪ Ertrag & Nutzen ▪ Desiderata & Kritik ▪ Konsequenzen	Experten-Workshop	Nach einem kompletten Durchlauf einer Weiterbildungsreihe
Trainer/innen	▪ Verlauf des Seminars ▪ Ergebnisse des Seminars ▪ Subjektive Zufriedenheit	Fragebogen zur Selbstevaluation	Am Ende bzw. nach jeder Fortbildungsveranstaltung
Vertreter/innen aller beteiligten Gruppen	▪ Erwartungen im Vorfeld ▪ Prozess-Beschreibung ▪ Ergebnis-Beurteilung ▪ Reflexion	Fremdevaluation mit Hilfe von teilstandardisierten Fragebögen und Leitfaden-Interviews	Begleitende Erhebung an verschiedenen definierten Zeitpunkten im Programm-Verlauf

Damit ist wiederum das Spannungsfeld angesprochen, in dem sich Didaktik immer bewegt:

- Bedingungen erkennen: Diese Gegebenheiten gilt es zu analysieren und so in die weitere Planung einzubeziehen, dass sie sich möglichst adaptiv auf das Lehr-Lern-Geschehen auswirken. Es geht darum, die Rahmenbedingungen zu akzeptieren – als fördernde und/oder limitierende Faktoren. Dies bewahrt vor unrealistischen Erwartungen: Didaktik löst weder strukturelle noch bildungspolitische Probleme!
- Spielräume gestalten: Die didaktischen Planungselemente können im Rahmen der didaktischen Bedingungsfaktoren so arrangiert werden, dass ein möglichst großer Handlungsspielraum entsteht. Dieser Handlungsspielraum kann sich ggf. mit der Zeit erweitern: Wenn professionelle didaktische Planung und Gestaltung Einfluss zu nehmen beginnt auf die Bedingungsfaktoren.

Dass diese Handlungsspielräume ausgelotet und über begrenzende Bedingungen hinaus mitunter ausgeweitet werden können, zeigen inzwischen zahlreiche positive Erfahrungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis.

4.2 Konstruktivistische Anmerkungen

Neben diesen pragmatischen Ausführungen zu Chancen und Grenzen der Didaktik im allgemeinen, der Hochschuldidaktik im Besonderen, ist noch eine Relativierung zu ergänzen, die den erkenntnistheoretischen Prämissen geschuldet ist. Eingangs wurde der konzeptionellen Bestimmung dieses hochschuldidaktischen Kompetenzmodells eine bildungstheoretische Begründung zugrunde gelegt. Diese soll nun ergänzt und erweitert werden durch Annotationen konstruktivistischer Provenienz. Diese sollen das bisher Vorge-tragene nicht widerlegen; sie dienen der kritischen Berei- cherung und der konstruktiven Irritation des Bei- trags.

Die jüngste Theoriefamilie unter den didaktischen Theorien bilden konstruktivistische Ansätze, denen die Annahme zugrunde liegt, dass Lernen der Auf-, Aus- und Umbau subjektiver kognitiver Strukturen ist. Institutionalisiertes Lernen ist in diesem Verständnis „ein Akt der (Ko-)Konstruktion in Gemein-schaften“ (Terhart 2005, S. 8). Lehren kann dem-nach das Lernen nicht erzeugen, sondern nur anre-gen. Aus dem Basispostulat der Ko-Konstruktion folgt für das Lehren, dass über Interaktion und Kom-munikation ein Zugang zu den unterschiedlichen subjektiven Deutungen ermöglicht wird. Konstitutiv für diese Auffassung von Lehren und Lernen ist die Selbstverantwortung, die die Lernenden für ihren ei-genen Lernprozess haben (Erbring/Terfloth 2005). Für ein kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen folgt daraus zweierlei (Erbring/Ter-floth 2005):

1. Die Bereitstellung des wissenschaftlichen Basis-wissens, auf dem die Kompetenzen beruhen, die in beruflicher Handlungsfähigkeit resultieren (i.e. disziplinäres Wissen);
2. Die Rekonstruktion und Reflexion des Professi-onswissens und seine Relationierung zum Wis-senschaftswissen.

Aus der Perspektive konstruktivistischer didaktischer Theo-rien sind Lehr-Lern-Prozesse nicht mit letzter Gewissheit planbar. Die didaktische Planungskompetenz muss ergänzt werden durch eine prozessuale Perspektive auf das Lehren und Lernen, durch Flexibilität und Situationssicherheit. Damit wird hochschuldidaktische Weiterbildung nicht etwa obsolet, im Gegenteil: Erst auf der Basis solider Handlungs-kompetenz lässt sich in actu virtuos improvisieren. Konse- quenterweise muss aber die Frage gestellt werden, wie diese Virtuosität und Situationssicherheit erworben wird. Hier hat die Lehrerfahrung eine zentrale Bedeutung. Für die hochschuldidaktische Weiterbildung lassen sich ab-schließend folgende konstruktivistische Schlussfolgerungen ziehen:

- Um diese Lehrerfahrung anschlussfähig und fruchtbar zu machen, bildet sie Ausgangs- und Bezugspunkt der hoch-schuldidaktischen Weiterbildung,
- Die hochschuldidaktische Weiterbildung folgt neben ihrer Ausrichtung an Zielen und Kompetenzen selbst einer Pro- zessorientierung, indem sie die eigenen Lehr- und Lern-wege zum Thema macht,

- Diese Metakognition und –kommunikation ermöglicht eine Sensibilisierung für den eigenen Lernprozess, die Interaktion und Ko-Konstruktion in der Weiterbildung und schafft damit die Voraussetzung für den erforderlichen forschenden Blick auf das studentische Lernen.

4.2 Fazit und Ausblick

Wenn hochschuldidaktische Weiterbildung antritt, um hochschulisches Lehren und Lernen zu erleichtern und zu optimieren, muss zugleich in aller Aufrichtigkeit davon zu sprechen sein, dass gerade dieses Lernen immer auch eine Erschwernis ist, weshalb Lehren auch zu verstehen ist „als eine Anregung, sich einzulassen“ (Rumpf 1998, S. 22). Lehren und Lernen im Modus der Wissenschaftlichkeit bedeutet eben auch, „den Stachel des irritierenden Phänomens stark machen. Und ihn nicht durch angelernstes und vorwitziges Bescheidwissen abzutöten“ (a.a.O., S. 24).

Neben diese für Hochschullehre konstitutive und lernförderliche Irritation tritt die Kontextgebundenheit von Lehren und Lernen: „Es gibt keine didaktischen Allroundwerkzeuge, die immer und überall greifen und zum Erfolg führen. Didaktische Methoden sind hinsichtlich ihrer Effektivität immer an das jeweilige Lehr-Lern-Setting, die Rahmenbedingungen sowie die beteiligten Lernenden und Lehrenden gebunden“ (Schmidt/Tippelt 2005, S. 104). Die Letztgenannten möchte ich abschließend hervorheben und in den Blick nehmen: Hochschuldidaktische Weiterbildung dient der individuellen Kompetenz-Entwicklung der jeweiligen Lehrpersönlichkeit und entzieht sich damit jeglicher Standardisierung!

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (1998): Besser Lehren. Heft 1: Grundlagen und Konzeption. Weinheim.
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.) (2000): QUEM-Bulletin. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.

- Berendt, B. (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: ZfPäd, 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, S. 247-260.
- Bönsch, M. (2000): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage, Paderborn.
- Bundesassistentenkonferenz (Hg.) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn.
- Erbring, S./Terfloth, K. (2005): Lernen statt belehren! Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 52. Jahrgang, Heft 1, S. 23-29.
- Kaiser, K. (2005): Qualitätsentwicklung im Rahmen des landesweiten Qualifizierungsprogramms – am Beispiel des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ). In: Brendel, S./Kaiser, K./Macke, G. (Hg.) (2005): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Bielefeld. S. 311-323.
- Pfäffli, B. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern/Stuttgart/Wien.
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied/Kriftel.
- Rumpf, H. (1998): Lernen, sich auf etwas einzulassen. In: Fritsch, U./Maraun, H.-K. (Hg.) (1998): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim., S. 15-27.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.) (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft: Hochschullandschaft im Wandel, S. 103-114.
- Terhart, E. (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jahrgang, Heft 1, S. 1-13.
- Weblar, W.-D. (2004): Lehrkompetenz – Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.
- Wildt, J. (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband, S. 22ff.
- Wildt, J./Encke, B./Blümcke, K. (Hg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld.
- Winteler, A. (2004): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt.

■ Dr. Karin Reiber, Professorin für Pflegepädagogik/-didaktik, Hochschule Ravensburg-Weingarten, E-Mail: karin@dr-reiber.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Werner Kretschmar/ Ernst Plietz:
Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

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



Sabine Jaggy

Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis

Interview mit der Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern,
Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy

Die Hochschule für Wirtschaft (HSW) in Luzern will ihre Studierenden für den Einstieg in eine anspruchsvolle Berufstätigkeit qualifizieren. Dieser Anspruch hat Folgen für die verlangten Qualifikationen ihrer Mitarbeitenden: Erwartet sind eine wissenschaftliche Ausbildung und einschlägige Praxiserfahrung. Die HSW will nicht nur fordern, sondern ihren Mitarbeitenden auch attraktive Laufbahn- und Karrieremöglichkeiten anbieten. Um ihre Ziele für die Personalgewinnung und -entwicklung zu erreichen, hat sie vorerst eine Klärung der Profile der Mitarbeitenden vorgenommen.

Prof. Sabine Jaggy, Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern, berichtet über den aktuellen Stand, Hintergründe, Absichten und Fallstricke.

Die aktuellen Statusvarianten der Mitarbeitenden an der Hochschule für Wirtschaft:

- *Assistierende* verfügen über einen Bachelor und unterstützen entweder Dozierende in der Lehre oder arbeiten in Dienstleistungs- und Forschungsprojekten,
- *Junior Wissenschaftliche Mitarbeitende* verfügen über einen Master. Sie arbeiten in der Lehre unterstützend mit und/oder sind in Forschungs- und Dienstleistungsprojekten tätig,
- *Senior Wissenschaftliche Mitarbeitende* verfügen über einen Master und eine mindestens dreijährige wissenschaftliche Tätigkeit oder Praxiserfahrung nach Masterabschluss. Sie sind bei vorhandener hochschuldidaktischer Qualifikation in der Lehre, sowie in Forschungs- und Dienstleistungsprojekten tätig,
- *Dozierende Profil Lehre* verfügen im Minimum über einen Master, über eine hochschuldidaktische Qualifikation sowie eine mindestens dreijährige externe qualifizierte Praxiserfahrung. Sie sind vorwiegend in der Lehre tätig,
- *Dozierende Profil Forschung* verfügen im Minimum über einen Master, über eine hochschuldidaktische Qualifikation sowie über eine dreijährige externe qualifizierte Praxiserfahrung oder dann über eine dreijährige Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter/in sowie ein Jahr qualifizierter Praxiserfahrung. Sie sind vorwiegend in der Forschung tätig,
- *Senior Wissenschaftliche Mitarbeitende und Dozierende mit beiden Profilen* können Projektleitungen, letztere auch Führungsaufgaben, übernehmen.

P-OE: Sabine Jaggy, die HSW hat sich im vergangenen Jahr intensiv mit der Klärung ihrer Mitarbeitendenprofile (vgl. Kasten) befasst. Warum tut sie das gerade jetzt?

S.J.: Es ist eine permanente Aufgabe einer Hochschule, sich zu überlegen, wie sie ihr Personal gewinnen und weiterentwickeln will. Bei uns ist das Thema insofern besonders aktuell, als wir uns noch immer in einer Übergangsphase von der Höheren Fachschule zur Fachhochschule befinden. Verbunden damit, müssen wir auch Personalfragen klären. Die Beschreibung der Mitarbeitendenprofile stellt einen Rahmen dar, um verschiedene Personalthemen anzugehen, die sich uns als Fachhochschule neu stellen - beispielsweise die Rekrutierung der Mitarbeitenden, ihre Förderung, die Sicherstellung und Pflege des Praxisbezuges.

Mit den neu definierten Mitarbeitendenprofilen haben wir uns eine Ausgangslage für die notwendigen Klärungen geschaffen. Weiter hat sich gezeigt, dass die Vorgaben des schweizerischen Fachhochschulgesetzes kaum zu erfüllen sind. Es ist fast unmöglich, auf dem Arbeitsmarkt Dozierende mit Hochschulabschluss, einer ausgewiesenen Praxis- und Forschungserfahrung, sowie einer hochschuldidaktischen Qualifikation zu finden.

P-OE: Du betonst die Klärung der Mitarbeitendenprofile als permanente Hochschulaufgabe und als Folge der Veränderungen des Hochschulstatus. Verbindest du damit auch eine spezifische Hoffnung für die HSW in Luzern?

S.J.: Ja sicher, gutes Personal ist unsere wichtigste Ressource. Wir wollen gute Dozierende und Wissenschaftliche Mitarbeitende finden. Die Profile beschreiben die erwartete Qualität. Sie sind eine Maßnahme zur Sicherung der Qualität. Dann wollen wir den Mitarbeitenden die verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten bei uns zeigen. Es ist nämlich neu, dass bei uns Personen mit verschiedenen Aufgaben arbeiten. Noch bis vor wenigen Jahren arbeiteten weitgehend alle als Dozierende. Der neue Rahmen soll dafür sensibilisieren, dass Mitarbeitende an der HSW verschiedene aber gleichwertige Arbeitspakete schnüren können.

P-OE: Eine wichtige, neu geklärte Anforderung für Dozierende und Senior Wissenschaftliche Mitarbeitende ist die qualifizierte Praxiserfahrung. Warum wird sie so hoch gewichtet?

S.J.: Der Hauptgrund liegt im zentralen Leistungsauftrag der Fachhochschule. Wir wollen die Studierenden zu einem Bachelor-Abschluss führen, der sie befähigt, erfolgreich in eine Berufstätigkeit einzusteigen. Der Königsweg zum Bachelor FH führt in der Schweiz über eine Lehre mit Berufsmatur und eine Fachhochschulausbildung. Diese beinhaltet

die Vermittlung von theoretischen Erkenntnissen, von wissenschaftlichen Fähigkeiten und ganz besonders von praxisrelevanten Kompetenzen. Wenn wir es verpassen, kontinuierlich einen aktuellen Praxisbezug in die Lehre einzubauen, schaffen wir kein eigenständiges Hochschulprofil, bzw. können wir unser Profil als für die Praxis ausbildende Hochschule nicht halten. Dann werden wir eine zweitklassige Universität.

P-OE: Was bedeutet das für die Dozierenden? Welche Praxiserfahrung befähigt sie, ihre Lehrtätigkeit an einer Hochschule praxisrelevant zu gestalten?

S.J.: Es handelt sich dabei um eine anspruchsvolle Tätigkeit in einem Unternehmen, in einer Institution oder Behörde, also nicht an einer Hochschule. Es soll eine Tätigkeit im Bereich Führung oder Projektleitung, mindestens aber auf der Stufe komplexer Sachbearbeitung sein. Man soll in ein außerschulisches Unternehmen eingebunden sein, dort seinen Arbeitsplatz haben, rapportieren, den Lohn empfangen und die Unternehmenskultur erleben. Die Mitarbeit in Hochschulprojekten kann diese Erfahrung nicht ersetzen.

P-OE: An der HSW arbeiten nicht wenige junge, hoch qualifizierte Akademiker/innen, teils bereits mit Dokortitel. So junge Wissenschaftler/innen können wohl kaum bereits auch über Praxiserfahrung in deinem Sinne verfügen? Was heißt das für sie?

S.J.: Es stimmt natürlich nicht generell, dass jemand mit Dokortitel keine Praxiserfahrung im Unternehmen hat. Bei

Hochschule für Wirtschaft Luzern (HSW)

In der Zentralschweiz verankert – national ausgerichtet

Die Hochschule für Wirtschaft (HSW) Luzern ist das zentralschweizerische Kompetenzzentrum für höhere Managementbildung. Mit Lehre, Forschung und Beratung leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Wissensgesellschaft. Sie bildet Fach- und Führungspersonen aus und unterstützt Organisationen und Institutionen in wirtschaftswissenschaftlichen Themen. Die HSW Luzern ist vernetzt mit anderen in- und ausländischen Hochschulen und Partnern aus Wirtschaft und Verwaltung.

Die HSW Luzern setzt ihre inhaltlichen Schwerpunkte in den Bereichen:

- Unternehmensführung
- Controlling + Accounting
- Finance + Banking
- Kommunikation + Marketing
- Public Management + Economics
- Tourismus + Mobilität und
- Wirtschaftsinformatik.

Sie besteht aus den fünf Instituten:

- IBR Institut für Betriebs- und Regionalökonomie
- IFZ Institut für Finanzdienstleistungen Zug
- IKM Institut für Kommunikation und Marketing
- ITW Institut für Tourismuswirtschaft
- IWI Institut für Wirtschaftsinformatik.

uns arbeiten mehr Akademiker/innen mit Praxiserfahrung. Aber klar, es gibt solche, denen fehlt sie. Es ist nicht einfach, sich wissenschaftlich zu qualifizieren und gleichzeitig in der unternehmerischen Praxis tätig zu sein.

Wenn wir nicht auf eine Persönlichkeit mit geeignetem wissenschaftlichem Rucksack verzichten wollen, bieten wir ihr an, die fehlenden Voraussetzungen sozusagen berufsbegleitend noch zu erfüllen. Konkret heißt dies, wir stellen jemanden an und unterstützen die Person dabei, die fehlende Praxiserfahrung zu holen.

P-OE: Ihr bietet das an, oder ihr wollt das?

S.J.: Wir wollen das. Einzelne Ausnahmen wird es sicher immer geben. Natürlich müssen wir wichtige Rahmenbedingungen klären. Dazu gehören die Lohnfrage und die Begleitung durch uns.

P-OE: Gibt es bereits konkrete Vorstellungen oder gar Maßnahmen?

S.J.: An verschiedenen Instituten der HSW werden bereits einige Modelle konkret ausprobiert. Jemand plant teilzeit in einem Unternehmen zu arbeiten, eine anderer wird während eines Jahres 100% in einem Unternehmen tätig sein, mit unserer Garantie, nachher wieder bei uns arbeiten zu können. Eine weitere Person unterstützen wir finanziell, weil sonst für sie die Lohnneinbußen zu groß wäre. Finanziert wird dies aus dem Weiterbildungskredit. Ein Praktikum im Unternehmen ist für uns Weiterbildung. Wir engagieren uns damit auch für das Unternehmen, das seinerseits bereit ist, ein qualifiziertes Praktikum anzubieten. Natürlich ist ein zweijähriger Einsatz nicht gleichzusetzen mit einer langjährigen Tätigkeit, jedoch ein Schritt in die erwartete Richtung.

P-OE: Welche Unternehmen sind bereit, sich auf solche Kurzeinsätze einzulassen?

S.J.: Unternehmen finden Einsätze im Umfang eines Jahres bereits interessant, natürlich nicht für Führungsaufgaben, sondern für die Mitarbeit in Projekten. Unternehmen in der Tourismusbranche beispielsweise sind interessiert, stoßen aber an ihre finanziellen Grenzen.

P-OE: Tun die Kolleg/innen den Schritt, in die Praxis zu gehen freiwillig, oder werden sie von den Vorgesetzten darauf angesprochen?

S.J.: In einem ersten Schritt gaben wir die neuen Profile bekannt. Die Institutsleitenden haben anschließend in den Mitarbeitendengesprächen das Thema aufgenommen.

P-OE: Wie hat das Kollegium eigentlich auf die Neuerungen reagiert?

S.J.: Großmehrheitlich positiv, die Grundidee kam gut an, so ist mein Eindruck, obwohl die Arbeitsvoraussetzungen komplizierter werden. Man muss sich um eine neue Facette der eigenen Anstellung kümmern. Wenn jemand die Hochschule für ein bis zwei Jahre verlässt, brauchen wir einen Ersatz. Das ist aufwändig und auch nicht in jedem Fall einfach zu finden. Deshalb haben wir zwei Dozierendenprofile geschaffen: Profil Lehre (L) sowie Profil Forschung (F). Die Praxiserfahrung erwarten wir insbesondere von jenen mit dem Profil Lehre.

P-OE: *Bevor ich noch vertiefter auf die beiden Profile zu sprechen komme, möchte ich nochmals auf die flankierenden Maßnahmen zurückkommen. Sind neben der Rückkehrgarantie und der Lohnerhaltung weitere Möglichkeiten vorgesehen?*

SJ.: Die Arbeitsplatzgarantie ist die wichtigste. Einige befürchten, dass gewisse Dozierende nach ihrem Praxiseinsatz nicht mehr zurückkommen. Deshalb wollen wir den Kontakt zwischen den extern tätigen Dozierenden und der Hochschule während dieser Zeit nicht ganz abbrechen lassen. Gut wäre, wenn sie ein kleines Lehrpensum bei uns behalten.

P-OE: *Wird eine Bindungspflicht erwogen?*

SJ.: Bindung ist nur möglich bei finanzieller Unterstützung. Wir ziehen es jedoch vor, dass die Person freiwillig wieder kommt, alles andere wäre weder für uns noch für sie gut. Wer den Professorentitel Fachhochschule anstrebt, kommt wieder zurück. Die Praxiserfahrung ist nämlich eine Voraussetzung dafür. Damit haben wir auch ein gewisses Druckmittel in der Hand.

P-OE: *Wo ist der/die Dozierende eigentlich angestellt, wenn er/sie ein solches Praktikum macht?*

SJ.: Er/Sie ist bei 100%iger Tätigkeit im Unternehmen dort angestellt. Anders ist es bei einer Teilzeittätigkeit, dann ist er/sie an beiden Orten angestellt.

P-OE: *Du hast vorhin die beiden Dozierendenprofile angesprochen?*

SJ.: Die Grundidee der beiden Profile gründet wiederum im dreifachen Leistungsauftrag der Fachhochschule mit Lehre, Forschung und Dienstleistung. Es ist weder sinnvoll noch möglich, dass alle Dozierenden alles tun. So haben wir uns darauf geeinigt, den dreifachen Leistungsauftrag nicht auf den einzelnen Dozierenden zu beziehen, der in allen drei Bereichen tätig sein muss, sondern auf ein Team. Das Team eines bestimmten Kompetenzzentrums, beispielsweise 'Mobilität' oder 'Public Management' soll gemeinsam die Leistungen in allen Bereichen des Leistungsauftrages erbringen. Wer stark ist im Forschen, ist dann nur gerade soviel in der Lehre tätig, dass die Resultate dort einfließen können. Der Leistungsbereich Forschen ist an Fachhochschulen sehr viel schwieriger als an Universitäten zu erfüllen, denn wir können Pensen nur über vorhandene Projekte finanzieren. Um erfolgreich zu forschen brauchen wir Forscher/innen, die schwerpunktmäßig in diesem Arbeitsbereich arbeiten können. Sie entsprechen dem Profil F. Dozierende mit dem Profil L setzen ihren Schwerpunkt in der Lehre. Bei diesen ist die relevante Praxiserfahrung besonders wichtig. Sie sind oft auch im Bereich Dienstleistungen tätig, was ihnen ermöglicht, den Kontakt mit der Praxis zu pflegen und zu erhalten.

P-OE: *Gibt es weitere neue Personalkategorien oder Arbeitsmöglichkeiten?*

SJ.: Man kann bei uns neu auch als Senior Wissenschaftliche Mitarbeitende arbeiten, eine Karrieremöglichkeit für die Tätigkeitsschiene als wissenschaftliche Mitarbeitende. Dann haben wir die Frage geregelt, wie man als wissenschaftliche Mitarbeitende in den Status Dozierende übertreten kann. Auch hier verlangen wir zwingend die Praxis-

erfahrung, was bedingt, dass die Mitarbeitenden ihre Arbeitgeberin temporär verlassen.

P-OE: *Kann man Personen, die bereits seit vielen Jahren ausschließlich als Dozent an der HSW arbeiten noch dazu bewegen, den aktuellen Stand der Praxis kennen zu lernen?*

SJ.: Wir haben einige Ideen. Dozierende können über unsere Dienstleistungen einen Einblick in die Praxis gewinnen. Das ist eine gute, nicht zu unterschätzende Möglichkeit. Dann prüfen wir das Modell der Partnerschaft mit gewissen Unternehmen. Eine solche Partnerschaft würde dann beinhalten, dass gewisse Stellen turnusgemäß immer mit Dozierenden der HSW besetzt werden. Weiter wären auch für diese Dozierenden Praktikumseinsätze möglich, einige haben das auch bereits praktiziert. Viele Dozierende haben solche Einsätze aber gar nicht nötig, weil sie neben ihrer Lehrtätigkeit eine eigene Firma führen, beispielsweise als Rechnungsprüfer/in.

P-OE: *Bist du auch mit der Situation konfrontiert, dass jemand sich bewirbt, der in der Praxis 'top' ist, jedoch keinen Hochschulabschluss vorweisen kann?*

SJ.: Im Bereich der Weiterbildung sind Praktiker/innen teilweise auch ohne Hochschulabschluss tätig. Für jemanden, der in der Grundausbildung arbeitet, stellt der Hochschulabschluss eine der zentralen Voraussetzungen dar. Es ist sehr schwierig, den Hochschulabschluss berufsbegleitend innerhalb der nützlicher Frist nachzuholen. Außerdem müssten wir solche Bewerber/innen lohnmäßig zu tief einstufen.

P-OE: *Du hast verschiedene Verlaufsmöglichkeiten für eine Karriere an der HSW dargelegt. Hast du eine Vorstellung von einer idealtypischen Laufbahn an der HSW?*

SJ.: Ja, an sich sehe ich jene am liebsten, die für einige Jahre weggehen und dann wieder zu uns zurückkommen. Unsere Unterstützung zur Stärkung der Praxiskompetenz können nie eine mehrjährige Erfahrung in einem Betrieb wettmachen. Viel besser ist es, beispielsweise nach einem Doktorat für einige Zeit auf Wanderjahre zu gehen, um sich auch im außerschulischen Kontext zu bewähren.

P-OE: *Gibt es nach dem Erreichen des Dozierendenstatus weitere Karrieremöglichkeiten?*

SJ.: Ein weiterer vertikaler Karriereschritt besteht in der Übernahme von Leitungsfunktionen, beispielsweise als Leiterin eines Kompetenzzentrums, als Institutsleiter oder Rektorin. Die Übernahme von Stabstellen ist eine weitere inhaltliche Veränderungsmöglichkeit, wird aber eher als Profilwechsel denn als Karriereschritt interpretiert.

P-OE: *Sind solche horizontalen Karrieremöglichkeiten an der HSW attraktiv?*

SJ.: Aus meiner Sicht sehr. Man hat die Möglichkeit auf einer vergleichsweise ähnlichen Lohn- und Hierarchiestufe neue Aufgaben zu übernehmen. Es ist die Chance, nach einer langjährigen Tätigkeit in der gleichen Institution nochmals neue Aufgaben wahrzunehmen und sich weiter zu qualifizieren.

P-OE: *Kann man an der HSW doktorieren und habilitieren?*

SJ.: Es ist möglich, bei uns zu arbeiten und zu doktorieren.

Doktoranden brauchen einen Doktorvater bzw. eine Doktormutter von einer Universität. Wer habilitieren will, wechselt meist ganz an eine Universität.

P-OE: *Gibt es im Zusammenhang mit der Realisierung des neuen Personalentwicklungsmodells Knacknüsse oder unerwartete Schwierigkeiten?*

SJ.: Viele sehen das Modell als interessanten Rahmen, in dem man sich gut bewegen kann. Sie erkennen darin ihre persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Andere haben das Gefühl, es handle sich damit um neue Vorschriften und Reglemente, die Schulleitung mische sich zu stark ein. Natürlich wirkt das Modell als sanfter Druck auf die Vorgesetzten, sich mit der Entwicklung ihrer Mitarbeitenden zu befassen. Das ist gewollt. Allein schon die Diskussion des Modells hat viele Diskussionen ausgelöst. Mir ist auch klar, dass ein gewisser Teil der Dozierenden sich nicht (mehr) mit den Neuerungen beschäftigt. Es ist eine Gratwanderung, ohne zu weit zu gehen, immer wieder auf die Anfor-

derungen und Ziele aufmerksam zu machen, zu signalisieren, dass eine Weiterentwicklung bereichernd sein kann. Diese Balance müssen wir immer finden. Es soll auch niemand das Gefühl erhalten, sie oder er sei ohne aktuellen Praxisbezug weniger wert. Es ist einfach nicht mehr für alle möglich, sich diesen zu holen. Das Modell soll nicht demotivierend wirken. Es soll sich vor allem auch auf Neurekrutierungen auswirken.

Und ich hoffe sehr, die guten Erfahrungen der Mitarbeitenden werden uns Recht geben, indem sie dazu beitragen, unser Profil als Hochschule für die Praxis zu stärken.

Die Fragen stellte Prof. Dr. Brigitta Pfäffli.

■ **Prof. Dr. Sabine Jaggy**, Leiterin des Ressorts Weiterbildung, Hochschule für Wirtschaft Luzern,
E-Mail: sjaggy@hsw.fhz.ch

Bewerbungsstart im EU-Projekt

"Encouragement to Advance - Training Seminars for Women Scientists"

Ab sofort können sich Wissenschaftlerinnen um die Teilnahme an internationalen Berufungstrainings am Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) bewerben. Der Startschuss für das Projekt "Encouragement to Advance - Training Seminars for Women Scientists" fiel im Oktober am CEWS, einer Abteilung des Informationszentrums Sozialwissenschaften. Jetzt ist der erste von zwei Bewerbungszeiträumen angelaufen. Der Bewerbungsschluss für eine Teilnahme an Seminaren von April an ist am 26. Januar 2007. Zudem kann man sich zwischen dem 27. Januar und dem zweiten (finalen) Bewerbungsschluss am 29. Juni 2007 für Seminare bewerben, die von September 2007 an stattfinden werden. Die öffentliche Ankündigung, das Bewerbungsformular und eine Anleitung zur Anfertigung eines Motivationsschreibens stehen online zur Verfügung: <http://www.cews.org/cews/news.php?aid=384>.

Das Projekt soll hoch qualifizierte Wissenschaftlerinnen befähigen, sich auf eine Professur in Belgien, Deutschland, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und Tschechien zu bewerben. Es richtet sich an Wissenschaftlerinnen aus allen am 7. Europäischen Forschungsrahmenprogramm beteiligten Ländern, die noch keine Professur (ausgenommen W1) innehaben. Die Seminare werden von April 2007 bis Januar 2008 in Brüssel stattfinden.

Das internationale Berufungstraining dient der Vorbereitung von Wissenschaftlerinnen aller Fachbereiche auf die effektive Präsentation ihres Berufungsvortrags, auf die Verhandlungsführung mit einer Berufungskommission und nationale Besonderheiten bei Berufungen in den oben genannten Ländern. Zudem soll im Laufe des Projektes ein Netzwerk aller Teilnehmerinnen aufgebaut werden, das eine Grundlage für künftige Kooperationen bilden kann. Das Projekt "Encouragement to Advance - Training Seminars for Women Scientists" baut auf den positiven Erfahrungen des bundesweiten Projekts „Anstoß zum Aufstieg“ auf. In diesem Programm wurden mehr als 700 Wissenschaftlerinnen professionell auf Bewerbungsverfahren vorbereitet.

Das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung ist seit Beginn dieses Jahres Abteilung des Informationszentrums Sozialwissenschaften (IZ) in Bonn. Gegründet wurde das CEWS im Jahr 2000. Es steht als wissens- und forschungsbasierte Dienstleistungseinrichtung Wissenschaftlerinnen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsorganisationen und politischen Gremien mit seinen Leistungen zur Verfügung. Das Kompetenzzentrum bietet zielgruppenadäquate Informations- und Beratungsleistungen zu Fragen der Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. Das IZ dokumentiert und vermittelt Informationen zum Stand der Forschung und zur Literatur für den Bereich der Sozialwissenschaften in den deutschsprachigen Ländern sowie zu sozialwissenschaftlichen Forschungsaktivitäten in Osteuropa. Für eine effiziente Beschaffung, Aufbereitung und Nutzung der Informationen führt das IZ Entwicklungsarbeiten auf informationswissenschaftlichen und informationstechnologischen Gebieten durch. Es ist neben dem Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung der Universität zu Köln (ZA) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim Mitglied der Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen e.V. (GESIS), einer Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft.

Ansprechpartnerin: Anke Lipinsky, Informationszentrum Sozialwissenschaften, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung, anke.lipinsky@cews.org

Weitere Informationen: <http://www.cews.org/cews/news.php?aid=384>

Quelle: 11.12.2006, Sabine Trenkler, M.A., GESIS - Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen



Helga Boemans

Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere

Interview mit der Bologna-Beauftragten der Universität Kassel,
Frau Helga Boemans

Bei den allgemein begrenzten Veränderungsmöglichkeiten und den bisher oft fehlenden strategischen Personalentwicklungskonzepten für das administrative Personal an Hochschulen gibt es beispielhafte Ausnahmen.

P-OE: Frau Boemans, Ihre Karriere an der Universität Kassel begann als Sekretärin auf einer Halbtagsstelle; nun sind Sie Bologna-Beauftragte mit dem aktuellen Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung des Studiums ausländischer Studierender. Dies ein bemerkenswerter beruflicher Werdegang.

H.B.: Ja, meine Karriere hat sich sehr interessant gestaltet. Es gab einen beruflichen Aufstieg, d.h. ich verdiene mehr Geld und trage nun auch Verantwortung für bestimmte Sachgebiete, gerade im Rahmen des Bologna-Prozesses. Ich bin insbesondere stolz darauf, die jeweils neu hinzugekommenen Themen- und Arbeitsfelder mitentwickelt zu haben, jetzt eigene Schwerpunkte setzen zu können und selbstständig zu handeln. Gleichzeitig ist mein Bekanntheitsgrad an der Universität gestiegen, meine Kompetenz ist gefragt – das ist ein sehr schönes Gefühl.

P-OE: Wie sah Ihre berufliche Entwicklung konkret aus?

H.B.: Als ehemalige Tontechnikerin und Jugendarbeiterin nahm ich vor 17 Jahren eine halbe Stelle als administrative Mitarbeiterin an einer Professur der Universität an. Mit den dort geregelten Arbeitszeiten hatte ich Zeit für meine Familie. Nach drei Jahren wechselte ich auf eine Halbtagsstelle der Studienberatung – mein Studium der Sozialpädagogik, meine nachfolgenden Berufserfahrungen und das im Sekretariat gewonnene Wissen über die Universität prädestinierten mich für diese Beratungstätigkeit.

Die fünfjährige vielfältige Tätigkeit in der Studienberatung umfasste u.a. auch die Konzeption kleinerer Projekte, so das „Studienzentrum Lehramt“. Nach zweijähriger Projektleitung wurde ich die Leiterin des „Studienzentrums zur Beratung von Magister- und Lehramtsstudierenden“ mit integrierter Magister-Prüfungsgeschäftsstelle. In diesen vier Jahren hatte ich erstmals alleinige Verantwortung, eigene Hilfskräfte, später eine Mitarbeiterin, musste initiativ wirken, Konzepte selbstständig entwickeln und in Gremien vertreten. Um die halbe Stelle aufzustocken übernahm ich das äußerst reizvolle Aufgabengebiet zur Einführung der Modularisierung und der Credits – wohl wissend, dass neue Aufgabengebiete an Hochschulen regelmäßig mit „Selbstausschöpfung“ verbunden sind. In Absprache mit der Abteilungsleiterin gab ich die Lehramts- und Magister-Beratung ab und befasste mich schwerpunktmäßig mit der Implementierung des Bologna-Prozesses. Kurz darauf wurde mir die Koordination der Akkreditierungsverfahren übertragen.

Vor einem Jahr ergab sich dann die Höhergruppierung und die Festschreibung auf eine unbefristete dreiviertel Stelle durch die zusätzliche Aufgabe der Qualitätsentwicklung für das Studium ausländischer Studierender.

P-OE: Stand in der beruflichen Entwicklung die Karriere oder das inhaltliche Interesse im Vordergrund?

H.B.: Die Arrondierung der inhaltlichen Aspekte, also die Verbindung verwandter Themen zu einem breit anwendbaren Wissensspektrum war mir immer wichtiger. Die Höhergruppierung um eine Gehaltsstufe war dann die Folge meiner fachlichen Qualifikationen, die ich mir im Laufe der Jahre angeeignet hatte. Ein weiterer finanzieller Aufstieg wäre wünschenswert, ist aber innerhalb der Hochschule nur noch mit der Verwaltungslaufbahn kombinierbar, die nicht in meinem Interesse liegt.

P-OE: Haben Sie Ihre beruflichen Schritte langfristig geplant und gezielt nach neuen Herausforderungen gesucht? Oder eröffneten sich neue Perspektiven zufällig und rechtzeitig?

H.B.: Umfassende Routine in meinem Aufgabenfeld ist immer ein wesentlicher Aspekt, neue Herausforderungen zu suchen – aber immer im Bereich Studium und in den Aufgabenfeldern, die auf meinen vorherigen Tätigkeiten aufbauten; auch die Abteilung habe ich nicht gewechselt. Als ich aufgrund meiner Interessen und Qualifikationen nach einem neuen Tätigkeitsfeld Ausschau hielt, stand erst die Beratungstätigkeit, Jahre später die Modularisierung der Studiengänge, jetzt die Qualitätsentwicklung an: jeweils ein neues Thema, das verankert werden musste, und für das es so spontan weder Stellen noch Mitarbeiter/innen gab. So habe ich manchmal meinen Weg selbst gesteuert, wie beispielsweise mit dem Projektantrag oder der Übernahme der Qualitätsentwicklung für das Studium ausländischer Studierender, oder ich bin gefragt worden.

P-OE: Gab es strategische Entscheidungen auf Ihrem beruflichen Weg?

H.B.: Eine strategische Entscheidung im Sinne der Karriereplanung war der Entschluss, das Sozialpädagogikstudium noch einmal aufzunehmen und nun das Diplom II zu erwerben. Ziel war, mich mittels eines regulären Universitätsabschlusses für höherwertige Aufgaben zu qualifizieren und so eine Höhergruppierung erreichen zu können. Gleichzeitig erhoffte ich mir, noch mehr Selbstständigkeit in meinem Beruf zu erwerben, also formal nicht nur zuzuarbeiten, sondern häufig auch selbstverantwortlich zu entscheiden und umzusetzen. Schließlich sollte der Universitätsabschluss der Steigerung meines Selbstwertgefühls dienen und mir insbe-

sondere für die neuen Aufgaben Akzeptanz innerhalb der Universität, v.a. in den Fachbereichen verschaffen.

Der Abschluss und das Aufgabengebiet der Qualitätsentwicklung waren ausschlaggebend für die bewusst angestrebte Höherdotierung meiner Stelle. Im Nachhinein hat sich herausgestellt, dass ich nun aufgrund der veränderten BAT-Regelungen einen geringeren Stundenlohn habe, aber für den intellektuellen Gewinn, das gestiegene Selbstverständnis und meinen angehobenen Status hat sich der Aufwand auf jeden Fall gelohnt.

P-OE: *War der Bologna-Prozess also Ihr persönlicher beruflicher Glücksbringer?*

H.B.: Unbedingt. Alle Hochschulen müssen Stellen einsparen. Gleichzeitig werden für Umstrukturierungsprozesse Personen benötigt, die sich freiwillig und mit Interesse in neue Gebiete einarbeiten und flexibel gestalten. Dadurch ergeben sich viele neue Möglichkeiten, die man allerdings nicht unter der typischen, aufwärts strebenden Karriere subsumieren darf. Meine Ausgangsposition als Studienberaterin, Kennerin der Fachbereiche und Studiengänge, meine Kontakte in die Verwaltung und die Fachbereiche gleichermaßen waren für den beruflichen Wechsel ausschlaggebend. Das gilt nicht nur für mich, denn die Studienberatung ist ja an vielen Hochschulen der Bereich, aus dem Mitarbeiterkapazitäten in die neuen Arbeitsfelder übergegangen sind. Ob Bologna-Prozess, Akkreditierung oder vor allem auch Marketing: oft werden die Aufgaben der Studienberater/innen gestrichen. Das hatte an der Universität Kassel auch gute Gründe darin, dass die Strukturen der Beratung und ihre Bedarfe durch Fachbereichs- und modularisierte Studiengangsentwicklungen überholt waren und das Studienzentrum für Lehramt und Magister ohnehin ein Auslaufmodell war.

Doch abgesehen von zufälligen Aufstiegsmöglichkeiten bin ich der Meinung, dass gute Arbeit und hohe Leistungen auch entsprechend Aufstiegschancen implizieren müssten.

P-OE: *Es liegt wohl im Interesse der Arbeitgeber, Mitarbeiter/innen zu fördern, die notwendige Veränderung wahrnehmen und aktiv daran mitwirken.*

H.B.: Aber das allein reicht nicht aus. Wenn Aufgaben verlagert werden oder neu hinzukommen, müssen entsprechende Ressourcen vorhanden sein und Professionalität geschaffen werden mittels Weiterbildung, Schulung etc. Leider sind oft insgesamt die Kapazitäten zu gering. Ich sehe mit Schrecken, welcher Arbeitsaufwand bis zur vollständigen Modularisierung und Akkreditierung aller Studiengänge dieser Universität noch zu leisten ist. Hier muss eine gute Organisation und Arbeitsteilung, aber auch die Nutzung freier vorhandener Ressourcen sowie befristeter Stellen und Mittel zentral und dezentral vorhanden sein.

P-OE: *D.h. also eine gut funktionierende Prozessorganisation und dafür ausgebildete Mitarbeiter/innen?*

H.B.: Ja, genau.

P-OE: *Die Personal- und Organisationsentwicklung wird an Hochschulen ja erst seit einigen Jahren diskutiert und allmählich verankert, oft jedoch nur im Bereich der Weiterbildung. Wie haben Sie sich – in der Zeit davor – die notwendigen Qualifikationen angeeignet?*

H.B.: Der Erwerb von Qualifikationen, die ständige Aktualisierung des eigenen Tätigkeitsfeldes sind das „A und O“ einer möglichen Karriere.

So hat mit die vertiefte wissenschaftliche Ausbildung in erster Linie methodische Kompetenzen vermittelt; der Einblick in das heutige Studierendenleben und in das Studium hat meine Sichtweise auf Studiengangsentwicklung und Modularisierung definitiv geprägt.

Ganz gezielt habe ich im Rahmen interner Weiterbildungsangebote der Universität Sprachkurse und EDV-Schulungen besucht, da ich noch zu der Generation ohne PC-Kenntnisse gehöre. Zusätzlich habe ich Weiterbildungsangebote der Arbeitsgemeinschaft der Studienberater/innen wahrgenommen, so eine sehr kompakte Schulung im Team-Management, Mitarbeiter/innenführung und Zeitmanagement. Hierin wurde ich von meiner Abteilungsleiterin unterstützt. Aufgrund des neuen Tätigkeitsfeldes, werde ich mich nun mit interkulturellem Training auseinandersetzen.

Berufsbegleitend habe ich regelmäßig Fachtagungen besucht und bin Mitglied im Netzwerk der Bologna-Koordinator/innen. Allerdings, weil das Geld – wie immer an Hochschulen – knapp bemessen ist, suchen sich meine Kolleg/innen und ich gezielt nur wenige Tagungen aus, die uns auf dem Laufenden halten und Wissen aktualisieren. Diese Formen der Weiterbildung sind unerlässlich zur Unterstützung meiner Arbeit.

P-OE: *Sie haben also selbstständig Ihre eigene Weiterbildung und Weiterqualifikation nach Bedarf der jeweiligen Stellenanforderung betrieben, indem Sie Defizite im Wissen und in der Kompetenz entdeckt und diese Mängel behoben haben?*

H.B.: Das ist richtig.

P-OE: *Inwieweit haben Sie eigene Mittel und private Zeit aufgewendet für Ihre Karriere und wie beurteilen Sie das?*

H.B.: Für meine Weiterbildungen und den Besuch der Fachtagungen ist immer die Universität aufgekommen. Der zeitliche Mehraufwand ist regelmäßig einzuberechnen und manchmal auch ein finanzieller – das betrifft z.B. meine EDV-Ausstattung zu Hause. Aber das gehört für mich zu meinem Beruf, der sich hier mit meinen persönlichen Interessen vermischt. Insgesamt ist es immer wieder eine große Herausforderung und auch sehr aufreibend, Beruf, zeitweise Studium und Familie auf einen Nenner zu bringen.

P-OE: *Haben Sie sich bei Ihrem Werdegang intensiv beraten lassen, haben Sie gezielt (professionelle) interne oder externe Hilfestellung eingeholt?*

H.B.: Im Grunde professionelle Hilfestellung habe ich mir nur intern bei Kolleg/innen geholt, die mir kompetent schienen und vertrauenswürdig waren. Außerhalb habe ich mich mit meinem Partner und Freund/innen beraten.

P-OE: *Wie würden Sie für sich den vertikalen und horizontalen Werdegang definieren?*

H.B.: Die Höhergruppierung ist ein klares Kriterium für einen vertikalen Karriereweg. Dazu zählen auch die Ausdehnung des Stellenumfangs zu meiner finanziellen Absicherung und die gestiegene Verantwortung. In Bezug auf meine Leitungsposition habe ich sogar einen Rückschritt getan, da mir in der Studienberatung Hilfskräfte und Lehr-

beauftragte zugeordnet waren; nun arbeite ich selbstständig und weitgehend ohne Mitarbeiter/innen.

Streng genommen liegt der horizontale Werdegang in der inhaltlichen Arbeit: von einem begrenzten Thema ausgehend kamen verwandte, aber neue Aufgabenfelder hinzu. Ich sammelte Erfahrungen, erhielt Spielräume, werde jetzt als Instanz in der Modularisierung angesprochen etc. Hinzu kam eine neue Aktionsebene mit der Hochschulleitung, den Planer/innen, dem Senat und anderen entscheidenden Gremien. Für mich persönlich betrachte ich das ebenso als einen vertikalen Weg.

P-OE: *Waren und sind Sie mit fachlichen, beruflichen oder persönlichen Hindernissen konfrontiert, die Sie zu Umwegen oder Neuorientierung in Ihrem Beruf veranlasst haben?*

H.B.: Im Rückblick stelle ich zwei wesentliche Hindernisse in meinem Arbeitsalltag fest, die jedoch keine Veränderung meines Berufslebens oder eine Neuorientierung begründet haben. Zum einen finde ich den Umgang mit vielen kleinen Aufgaben hinderlich, die „mal eben schnell gemacht“ werden sollen, i.d.R. aber die eigene Arbeit mehr behindern als unterstützen. Es bedarf einer strategischen Planung der Verwaltungsabläufe, einer vernünftigen Organisation. Das ist in der Verwaltung wie in den Fachbereichen sicherlich sehr ähnlich. Die mangelnden Ressourcen und Unterstützung machen eine gute Planung absolut notwendig. Dazu gehört auch, dass bei neuen Projekten befristete kompetente Mitarbeiter/innen und Geld zur Verfügung stehen müssen. Ansonsten werden eine kurzfristige erfolgreiche Umsetzung und eine qualitativ hoch stehende Entwicklung verhindert und Arbeitskapazitäten falsch gebunden.

Manchmal ist es schwer zu akzeptieren, wenn die eigenen Kompetenzen enden und die Entscheidungsbefugnis anderer greift. Man glaubt Arbeitsergebnisse schneller umsetzen zu können, während in der Hochschulleitung und auf strategischer Ebene der komplexe Zusammenhang von Entscheidungen bedacht werden muss und sich dies auf die eigenen Aufgabenbereiche auswirkt.

Tatsächlich großen Einfluss auf mein Berufsleben hat die Familie ausgeübt, die ihre Aufmerksamkeit eingefordert hat. Da ich meine Kinder nachmittags selbst betreuen wollte, musste ich mich auf eine Halbtagsstelle am Vormittag bewerben und konnte den Arbeitsort nicht wechseln. Nun bin ich mit meiner Mutter wieder in einer ähnlichen Situation. Da ich konstant Beruf und Familie verbinden wollte, war ich auf Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Universität angewiesen.

P-OE: *Haben Sie je erwogen, sich außerhalb der Universität noch einmal oder an einer anderen Hochschule zu bewerben?*

H.B.: Ja, einen Hochschulwechsel hatte ich vor Kurzem erwogen. Doch wollte ich in meinem Alter nicht noch einmal völlig neu anfangen, mein berufliches Netzwerk und Kontakte an einer anderen Universität neu knüpfen und mich in neue Strukturen einfinden. Im Grunde ziehe ich es für die nächsten 11 Jahre meines Berufslebens vor, innerhalb der Universität in einem mir bekannten Arbeitsumfeld neue Tätigkeiten zu übernehmen. Ohne Familie sähe das vielleicht anders aus.

Außerhalb der Universität bleibt mein alter Beruf der Sozialarbeit reizvoll, zumal ich mich hier in der Verwaltung – im

Gegensatz zu den Fachbereichen mit direktem Praxisbezug zu Lehre, Studium und Forschung – doch ab und zu wie im Elfenbeinturm fühle. Aber das soziale Engagement möchte ich nur ehrenamtlich weiterführen – so verbinde ich die Vorteile einer Angestellten im öffentlichen Dienst mit dem direkten Kontakt zur Lebenspraxis der Jugendlichen.

P-OE: *Erlauben Sie mir eine spekulative Frage: welche Qualifikationen haben Sie sich erworben, die Ihnen beim Wiedereinstieg oder beim Neuanfang in einem Beruf außerhalb der Hochschule weiterhelfen könnten – trotz des von Ihnen benannten „Elfenbeinturms“?*

H.B.: Die Teamarbeit und die Kommunikationskompetenz sind wesentliche Aspekte meiner an der Universität erworbenen Qualifikationen. Der ständige Kontakt mit Studierenden und ihren lebensweltlichen und studienbedingten Problemen hat meinen Wissenshorizont laufend erweitert. Die hier erworbene Methodenkompetenz qualifiziert mich auch in der Sozialarbeit für einige Tätigkeiten, die vorher nicht denkbar waren. So könnte ich nun eine Leitungsfunktion übernehmen. Mir fehlt im Grunde allein die fachliche Feldkompetenz und Erfahrung für einen derartigen Quereinstieg.

P-OE: *Um die Frage von der anderen Seite zu beleuchten: was hat Sie an der Universität gehalten?*

H.B.: Die abwechslungsreichen Kontakte in die Fachbereiche, Verwaltungsabteilungen und Servicebereiche, das intellektuelle Niveau der studierten Mitarbeiter/innen gemischt mit den Erfahrungen der Kolleg/innen, die in der Praxis zu Hause sind, ergeben ein spannendes und anregendes Arbeitsklima. Dazu gehören auch, neue Entwicklungen im Wissenschaftsbetrieb wahrzunehmen und Ideen zu entleihen, sowie die Studierenden, die sich von Generation zu Generation ändern. Mich hat also das Interesse an Menschen und Kommunikation, an Vielfalt der Tätigkeiten und des beruflichen Umfelds gehalten.

Aber auch die Rahmenbedingungen wie gute EDV-Ausstattung, eigenes Büro, gutes Mensa-Essen, die Architektur am Holländischen Platz und kulturelle Optionen spielen eine wichtige Rolle und machen das Arbeiten angenehm. Dass ich dann immer wieder meine Arbeitsfelder nach Interesse erweitern und wechseln konnte, hat meine große Zufriedenheit mit meinem Arbeitsplatz noch gefördert.

P-OE: *Haben Sie Kolleg/innen mit ähnlicher Karriere?*

H.B.: In der Verwaltung gibt es – mir bekannt – drei Kolleg/innen mit Studienabschluss, die sich beruflich horizontal oder vertikal verbessern konnten. Bei der Anzahl der tatsächlich vorhandenen Mitarbeiter/innen in der Verwaltung ist diese Zahl eher gering.

P-OE: *Sehen Sie den Anreiz zur eigenen Entwicklung eher in einem Angebot an Berufsfeldern und –bildern oder ausschließlich im persönlichen Interesse begründet?*

H.B.: Nach meinem Eindruck sind – immer Ausnahmen vorausgesetzt – in der Verwaltung die Höhergruppierungen der größere Anreiz für eine berufliche Weiterentwicklung, zumal die Höhergruppierung von einer Dauerstelle zur nächsten erfolgt. Bewerbungsmöglichkeiten auf meist befristete Projektstellen sind für diese Gruppe nicht attraktiv. Haben die Mitarbeiter/innen einen Hochschulabschluss,

steht das inhaltliche Interesse häufig im Vordergrund; das mag auch daran liegen, dass diese Personen mit dem Einstieg in den öffentlichen Dienst bereits eine höhere Gehaltsbasis haben und anders sozialisiert sind. Insgesamt muss man wohl eher von individuellen Motiven ausgehen.

P-OE: *In Anbetracht Ihrer Erfahrungen: Welche notwendigen Rahmenbedingungen sehen Sie im Hinblick auf eine berufliche Weiterentwicklung aller Mitarbeiter/innen einer Hochschule, abgesehen von den Spezifika in den verschiedenen Abteilungen?*

H.B.: Da gibt es meines Erachtens einige Aspekte. Weiterbildungen in fachlichen und methodischen, aber auch sozialen Kompetenzen müssen für alle – in Absprache und nach Bedarf – möglich sein. Hier sollten nach meiner Erfahrung auch die Mitarbeiter/innen ggf. verpflichtet werden, wenn diese nicht von sich aus den notwendigen Qualifizierungsschritt erkennen.

Die Mitarbeiter/innen sollten eine Person seines/ihrer Vertrauens an ihrer Hochschule haben, mit der sie die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten besprechen können. Das Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch kann diesen Informationsaustausch nicht unbedingt ersetzen, ist aber eine zweite wesentliche Bedingung für eine produktive Arbeit. Der Erfolg hängt sehr stark von der Kompetenz der Vorgesetzten ab, der Empathie für die Mitarbeiter/innen, der Fähigkeit gut vorbereitete personenzentrierte Gespräche zu führen und schließlich von dem Sympathie-Faktor zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/in. Notfalls könnten anonyme Beratungsmöglichkeiten diese Gespräche ersetzen.

Mitarbeitermotivation ist sehr wichtig, so dass die Mitarbeiter/innen aufgrund der übertragenen Aufgabengebiete gerne ins Büro gehen, die gute Arbeitsatmosphäre und die fruchtbare Zusammenarbeit genießen.

Schön wäre es, ausreichend Aufstiegsweiterbildung finanzieren zu können – dies gilt insbesondere für die Mitarbeiter/innen, die keine Chance eines Studiums oder weiterer Ausbildungen hatten. Aber auch Tagungen, Weiterbildungen oder gar Auslandsaufenthalte, Kolleg/innenaustausch oder Job-Rotation, um die neuen Tätigkeitsfelder kompetent ausfüllen zu können, wären begrüßenswert.

Also eine Basis an notwendigem Grund- und Fachwissen für die Zusammenarbeit und beständige Weiterbildung, Coaching der Mitarbeiter/innen für die Weiterentwicklung sowie umfassende Führungskompetenz der Vorgesetzten sind meiner Meinung nach die wesentlichen Rahmenbedingungen für alle Mitarbeiter/innen. Erleichternd sind ebenso flexible Arbeitszeiten. Hinzu kommt schließlich eine familienfreundliche Arbeitsstruktur, wie sie die Universität Kassel mit der Kinderkrippe bietet.

P-OE: *Wie sehen für Sie die „persönlichen Rahmenbedingungen“ aus? Welche Eigenschaften oder Qualitäten müssen Mitarbeiter/innen für Erfolg im Beruf besitzen?*

H.B.: Neben dem Fachwissen sind die Sozial- und Selbstkompetenzen, v.a. die Kommunikationsfähigkeit und das Teamwork von besonderer Bedeutung, darüber hinaus die eigene Präsentation und der Umgang mit der Arbeit und den Kolleg/innen. Das methodische Wissen nehmen wir über das Studium oder die Ausbildung mit, nicht nur um kompetent notwendiges Fachwissen anzueignen. Zeitliche und thematische Flexibilität ist eine Eigenschaft von höch-

ster Priorität als Folge der ständigen Suche nach Verbesserung und Optimierung. Wer eine Stelle annimmt, um auf die Rente zu warten, ist meines Erachtens gegen Veränderungen immun; d.h. das persönliche Interesse und der persönliche Einsatz sind ausschlaggebend für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung.

Die Kompetenzen und Einsatzbereitschaft müssen jedoch von der Leitung wahrgenommen werden und gewollt sein, damit individuelles Engagement nicht ins Leere läuft.

P-OE: *Haben Sie sich anlässlich Ihrer beruflichen Veränderungswünsche je mit Konzepten der Personalentwicklung auseinandergesetzt und daraus Hilfestellung für sich selbst abgeleitet?*

H.B.: Nein, nicht fundiert. Innerhalb der Universität Kassel sind mir die internen und hochschulübergreifenden Weiterbildungsangebote bekannt, die ich nach Bedarf genutzt und als sehr hilfreich empfunden habe. Ein Gesamtprogramm zu Weiterbildungen in den ständig komplexer werdenden Tätigkeiten der Wissenschaftsadministration steht meines Wissens noch aus. So habe ich meine Entwicklung auch bruchstückhaft – allerdings bewusst – angegangen. Aufgrund meines Studiums und meiner beruflichen Erfahrung habe ich einige Qualifikationen mitgenommen, wusste aber auch um die Defizite, und diese habe ich möglichst abgebaut. Dieser Vorgang wurde von mir gesteuert, nicht von der Hochschule.

P-OE: *Zu der Personalentwicklung gehören die Bestandteile einer Qualifizierung, wie Sie sie durchlaufen haben, aber auch Job-Rotation, Runde Tische, Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche, Leistungsanreize. Inwieweit sind Sie damit in Ihrer Laufbahn schon konfrontiert worden und wie ist Ihre Einschätzung dazu?*

H.B.: Die Prämierung in Form einer Leistungszulage war sehr umstritten und hat eher zur Verschlechterung der Atmosphäre unter den Kolleg/innen geführt, so dass sie i.d.R. einem Team zugesprochen wurde. Dennoch habe ich sie als Anerkennung meiner Leistung verstanden. Die Leistungszulage ist an Hochschulen wohl noch zu wenig erprobt, und es fällt vielleicht in dem sozialen Gefüge einer Hochschule schwer, einzelne Personen zu honorieren. Ein Instrument für eine berufliche und persönliche Weiterentwicklung ist sie m.E. nicht und wurde daher zu Recht wieder eingestellt. Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche wurden in Kassel sehr früh eingesetzt und genutzt, sind stets auf die aktuelle Arbeitsstelle und ihren Kontext in der Abteilung bezogen. In dieser verkürzten Form habe ich diese Gespräche durchaus als sehr förderlich empfunden. Ein Gespräch über meine Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten habe ich nie geführt. Es scheint mir dennoch ein gutes Instrument zur Entwicklung der Mitarbeiter/innen und der Karriereförderung. Aufgrund der vielfältigen Aufgaben in einer Abteilung kann ich mir sehr gut zahlreiche horizontale berufliche Veränderungen vorstellen, um die Mitarbeiter/innen zu motivieren und ihnen ggf. auch mehr inhaltliche Eigenverantwortung zu übergeben. Natürlich muss der Wille der Mitarbeiter/innen ebenso dafür vorhanden sein.

P-OE: *Worin sehen Sie persönlich die Ziele eines Personalentwicklungskonzeptes?*

H.B.: Für mein Verständnis sollte ein Personalentwicklungs-

konzept Weiterbildungsprogramme bieten, die den Weg zu neuen, qualitativ höherwertigen Berufen oder Aufgabenfeldern eröffnen.

Weiterhin sollten die geforderten und notwendigen Qualifikationen für die jeweiligen Berufe und Tätigkeiten bekannt sein: so kennen die Bewerber/innen und Stelleninhaber/innen die Anforderungen, denen sie sich stellen müssen. Beispielsweise wäre dies aktuell für die Gruppe der Fachbereichsreferent/innen oder Dekane nötig, die sich nun mit neuen Steuerungsmodellen und Führungsaufgaben in den Fachbereichen konfrontiert sehen.

In Konsequenz müssen – unter „Begleitung“ des Arbeitgebers, heruntergebrochen auf die Abteilungsleiter/innen oder Vorgesetzten – für Berufsgruppen, die neu entstehen oder auf die neue Aufgaben zukommen, und auch für die Anfänger/innen dieser Berufsgruppen komplexe Qualifikationsprogramme zur Verfügung stehen. Die jeweiligen Stelleninhaber/innen müssen motiviert werden, dieses Programm zu absolvieren.

Andererseits muss gewährleistet sein, dass bei entsprechender Weiterbildung, diese Qualifikationen sowohl eingesetzt als auch eingefordert werden. D.h., die Hochschulleitung und die Abteilungsleiter/innen müssen wissen, wo und wie die Mitarbeiter/innen qualifiziert einzusetzen sind.

P-OE: *Um diese Forderungen umzusetzen, ist eine Bedarfsanalyse zum personellen Umfang und seinen Qualifikationen nötig. Für die entsprechende Ausbildung muss Geld zur Verfügung stehen und eine Freistellung ermöglicht werden – bei den knappen Haushaltsmitteln und Personalressourcen ist dies sicherlich eine viel versprechende Herausforderung.*

H.B.: Ich möchte noch einmal betonen, dass gerade die knappen Ressourcen diesen Vorgang im Sinne größerer Effizienz umso dringlicher machen.

P-OE: *Nun haben Sie einen erfolgreichen beruflichen Werdegang ohne Personalentwicklungskonzept der Universität hinter sich. Sie befürworten Qualifikationsprogramme, obwohl sagen: „Die berufliche Entwicklung ist eine individuelle Angelegenheit“, und so haben Sie sich Ihre Bausteine nach Bedarf zusammengesetzt. Wo sehen Sie für sich den Vorteil eines Personalentwicklungskonzepts?*

H.B.: Die Beliebbarkeit der Qualifikationen gerade im Wissenschaftsbetrieb hat bisher mehr oder weniger gut funktioniert. Mit einem Konzept wäre der Weg für mich viel einfacher und damit auch schneller gewesen, angefangen

bei Informationen über die Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung bis hin zum Kompetenzerwerb. Zwar konnte ich meine eigenen Schwerpunkte selbst setzen; aber was wäre passiert, wenn sich die Universität anderweitig entschieden hätte? Mehr Sicherheit ist gegeben, wenn die Hochschulleitung die Bedarfe für die nächsten Jahre definiert hat und entsprechend fördert.

Mein Weg war für die Universität kostengünstiger, da ihrerseits keine Aktivitäten und Einsätze gefordert waren, aber so ist eine berufliche Entwicklung beliebig und sehr stark individuell abhängig. Ein erfolgreiches Team, eine erfolgreiche Abteilung wird mit diesem Vorgehen m.E. nicht geschaffen.

P-OE: *Bei steigenden Anforderungen an die Hochschulen und gleichzeitigem Wettbewerb um Profilierung und Drittmittel, um gute Studierende und ebensolchen Nachwuchs ist diese Beliebbarkeit ein nicht einzuschätzender Faktor, der positiv wie negativ wirken kann. Ein Personalentwicklungskonzept würde also flexiblere Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, damit auch mehr Kolleg/innen ansprechen und die Beliebbarkeit in Professionalität verwandeln?*

H.B.: Davon gehe ich aus. Natürlich muss das Konzept von der Hochschulleitung gewollt und umgesetzt werden. Herr Prof. Dr. Brinkmann hat als Präsident eine erste Umstrukturierung der Verwaltung implementiert, mit der sich sehr vieles verändert hat. Nun könnte jede Hochschulleitung ein neues Konzept einführen, doch hochschulweit konzeptlos zu agieren, wäre m.E. weitaus schädlicher. Schließlich hat ein Personalentwicklungskonzept dauerhafte Komponenten der Weiterentwicklung; das Maß der Umsetzung, die Breite eines Konzepts hängen an der Hochschulleitung und ihrer Zielsetzung.

Nur: eine Hochschule kann ihre Ziele nicht umsetzen, wenn die Konzepte nicht adäquat entwickelt sind und die Mitarbeiter/innen nicht adäquat qualifiziert und eingesetzt sind.

P-OE: Danke für das Gespräch.

Die Fragen stellte Dr. Renate Pletl.

■ **Helga Boemans**, Bologna-Beauftragte zur Qualitätsentwicklung des Studiums ausländischer Studierender, Universität Kassel, E-Mail: boemans@uni-kassel.de

Reihe
Qualität - Evaluation -
Akkreditierung. Praxis-
hinweise zu Verfahren
und Methoden

im Verlagsprogramm erhältlich:

Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa

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

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?

Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten



Anne Brunner

Ich bin nur wie ein kleiner Junge gewesen, der am Meeresstrand spielt und sich darüber freut, wenn er einen besonders glatten oder schönen Kieselstein findet.
Isaac Newton, Physiker

Das Potenzial der Methode Team Games erfährt zunehmend Beachtung und wird in vielfältigen Situationen eingesetzt, z.B. in Bewerbungsverfahren, Managementtraining, Führungskräfteentwicklung und im didaktischen Kontext (z.B. Brand eins 2006, Weidenmann 2006a). Dabei stehen in der Regel Schlüsselkompetenzen im Mittelpunkt: persönliche, soziale, methodische, aktionale und reflexive Kompetenzen, die auf diese Weise spielerisch vermittelt werden können. Die neuere Hirnforschung zeigt eindrucksvoll, dass Lernen durch positive Emotionen gefördert wird (Spitzer 2003). Spiele stellen hierfür einen geeigneten Kontext dar. Es versteht sich von selbst, dass die Spieleauswahl eine gewisse Erfahrung erfordert, um mögliche Nebenwirkungen und Stolpersteine zu vermeiden (Weidenmann 2006b). Doch wie lässt sich die Vermittlung solcher Team Games „spielerisch“ gestalten?

Szene 1: Das Semester hat gerade begonnen, es ist die erste Veranstaltungswoche. Ihr Auftrag ist es, „Schlüsselkompetenzen“ zu vermitteln. Sie wissen nicht, wer sich angemeldet hat; das Anmeldeverfahren ist zentral und online gesteuert. Fest steht nur: es gibt 15 Plätze, die Teilnehmer/-innen (TN) setzen sich aus unterschiedlichen Studiengängen bzw. Fachrichtungen zusammen. Sie betreten also einen voll besetzten Raum. Es herrscht betretene Stille. Dies erklärt sich aus dem Kontext: die TN

1. kennen sich kaum oder gar nicht und
2. wissen nicht sicher, was sie erwartet. Fest steht für sie erst einmal nur: sie brauchen den Schein.

Die TN blicken Sie daher gespannt an.

Szene 2: Die Veranstaltungsreihe ist beendet. Sie haben die schriftliche Evaluation, die die TN am Ende anonym eingereicht haben, ausgewertet. Die TN können im Fragebogen sowohl Punkte („Noten“) vergeben als auch frei kommentieren. In dem vorgestellten Lehrmodell sieht das Ergebnis wie folgt aus (siehe Abbildung 1 und Tabelle 1).

Was ist in der Zwischenzeit geschehen?

Im vorliegenden Beitrag wird das Thema „Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren“ vorgestellt. Dies ist der Titel einer Blockveranstaltung, die von der Autorin seit mehreren Semestern an der Fachhochschule München angeboten wird (siehe Tabelle 2).

Tabelle 1: Evaluation

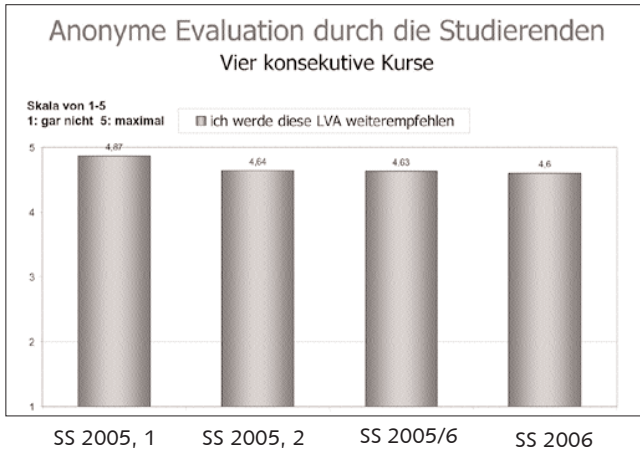
1. Ich würde diese Lehrveranstaltung weiterempfehlen, weil:	„es nie langweilig war und ich in diesem Kurs so viel gelernt habe wie in keinem anderen Fach“ „was ganz anderes, was für's spätere Leben / Beruf wichtig ist“ „es eine Sache ist, die wirklichen Praxisbezug hat und so auch für später sehr hilfreich ist“ „viel Aufwand, aber dafür sehr viel Spaß“ „ich viel daraus gelernt habe, z.B. Kooperationsbereitschaft, Motivationsfähigkeit, fremde Leute besser kennen lernen“ „Gruppenerfahrung, Teamgeist etc., was in meinem Studiengang zu kurz kommt“ „Thema gut vermittelt wird und viel Mehrwert für die Zukunft!“
2. Besonders gefallen hat mir:	„insgesamt eine der interessantesten LVAs in meinem Studium“ „dass das Team so gut zusammengearbeitet hat, man wurde bei seiner Präsentation nicht ‚hängen‘ gelassen“ „nette Leute, Teamgeist, alle waren immer bereit und freuten sich zu spielen. Spiele waren sehr sorgfältig ausgewählt“ „durch die Bewertung der anderen sind Schwachstellen aufgedeckt worden, wurden Tipps zur Verbesserung gemacht“ „die Situation, vorne zu stehen und zu moderieren, obwohl ich nicht der Mensch dafür bin“ „dass man nicht nur rumsitzen musste. Man ist gerne ins Wahlfach gekommen“ „die direkte Interaktion, die die Zeit schnell vergehen ließ“
3. Verbesserungsvorschläge	„Raum früher aufsperrn für die Vorbereitung“ „filmen, man kann dann auch noch mehr über sein Auftreten erfahren, Gestik / Mimik verbessern“ „Reflexion ist wichtig, aber hat manchmal viel Raum eingenommen“ „FB-Runden waren teils zu positiv“ „Musterpräsentation von Dozentin“ „noch mehr beschreiben, wie der Ablauf der Präsentation aussehen sollte, z.B. inwieweit die Theorie wichtig ist“ „für den Leistungsnachweis wurde viel verlangt“
4. Sonstige Anmerkung, Anregung	„weiter so!“ „tolle Möglichkeit, Leute kennen zu lernen und ein Team zu werden“ „Danke! Es hat Spaß gemacht und ich nehme viel mit (für das man später im Beruf viel Geld bezahlen muss)“ „Es ist ein toller Kurs in dem jeder viel mitnehmen kann“ „bei Bewertung ungezwungene Atmosphäre“ „Unbedingt wieder ähnliche Kurse im nächsten Semester anbieten!“ „Es sollte mehr solche Veranstaltungen geben!“

Anonyme Evaluation am Ende des Kurses. Typische Kommentare der TN in vier konsekutiven Kursen zwischen SS2003-SS2006

Neben den Inhalten geht es dabei auch um eine bestimmte Methode. Der rote Faden des von der Autorin konzipierten Modells ist ein Rollentausch. Nach einer Vorbereitungsphase sind die TN selbst aktiv und nehmen den Trainingsprozess eigenverantwortlich in die Hand. Der/die Dozent/in übernimmt die Rolle des Facilitators (FC), also eines „Katalysators“: den Prozess in Gang bringen, für die Rahmenbedingungen sorgen, die Qualität sichern und gezielt Impulse setzen. Letztere haben eine innere Systematik und werden im Folgenden schrittweise vorgestellt.

Das Lehrmodell gliedert sich in drei Phasen mit insgesamt 10 Schritten:

Abbildung 1



LVA = Lehrveranstaltung

- Phase 1: Startphase (Schritte 1-7) - dient der Vorbereitung.
- Phase 2: Praktischer Teil (Schritte 8-99) - dient der Durchführung der Team Games.
- Phase 3: Ausklang (Schritt 10) - dient der abschließenden Reflexion.

Die Schritte der Startphase wurden an anderer Stelle bereits ausführlich beschrieben (siehe Brunner 2006, Das Hochschulwesen Hefte 5 und 6). Neben einer kurzen Übersicht werden daher nur bestimmte Aspekte herausgegriffen, die für das Thema Team Games von Bedeutung sind.

Da es sich um einen Praxisbericht handelt, musste auf eine vertiefende Diskussion verzichtet werden.

Die einzelnen Team Games sind Gegenstand einer Serie dieser Zeitschrift und werden an anderer Stelle vorgestellt (siehe Seite 115 dieser Ausgabe, Fortsetzung folgt).

In der vorbereitenden Startphase sollen die TN „fit“ gemacht werden, um die gestellte Aufgabe zu meistern. Sie sollen nämlich jeweils selbst die Leitungsrolle übernehmen, d.h. die Team Games selbständig organisieren, anleiten, moderieren und reflektieren. Die TN reagieren hierüber zu Beginn oft sehr überrascht, manchmal auch leicht schockiert. Gewohnt sind sie nämlich, dass der/die Dozent/in bzw. Professor/-in die aktive Rolle übernimmt.

Die im Text verwendeten Abkürzungen und Symbole sind in Tabelle 3 zusammengestellt.

Phase 1: Startphase (Erste Blockeinheit)

✓ Schritt 1: Raumgestaltung, Sitzordnung

Die erste Tat des FC ist die eines „Hausmeisters“: vor dem ersten Termin alle Tische an die Wand stellen, mit den Stühlen einen offenen Kreis bilden, der sich zur Tafel hin öffnet, den Stuhl des FC nahe Tafel und OHP. Es versteht sich von selbst, dass Räume mit starrer Hörsaalbestuhlung ausscheiden.

✓ Schritt 2: Zu den Personen

Die Impulse des FC zeigen die Chancen auf, die in

Tabelle 2: Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen
- Zeitspanne: 1 Semester, 6-7 Blocktermine, wöchentlich oder 14-tägig
- Blockeinheit: dauert 6 Lehreinheiten je 45 min., z.B. ein Nachmittag
- TN-Zahl: ca. 15
- Medien: Wandtafel, Overheadprojektor; ggf. Beamer, Flipchart, Pinnwand
- Kontext: Studierende verschiedener Studiengänge, z.B. Architektur, Biotechnologie, BWL, Flugzeugtechnik, Informatik, Medizintechnik, Soziale Arbeit, Tourismusmanagement, Wirtschaftsingenieurwesen etc.
- Wahlpflichtfach im Lehrgebiet Schlüsselqualifikationen an der Fakultät General Studies
- Leistungsnachweis: Praktische Prüfung

Tabelle 3: Abkürzungen

Abkürzungen
BE: Blockeinheit (6x45 min.)
FB: Feedback, Rückmeldung
FC: Facilitator
LVA: Lehrveranstaltung
OHP: Overheadprojektor
SL: SpielleiterIn
TN: TeilnehmerIn
Symbole
🔊 Impuls des Dozenten bzw. des Facilitators (FC), z.B. Frage, Kommentar
🔒 Ergebnissicherung, Fazit des Dozenten bzw. FC
📝 Methodischer Kommentar

einer zufällig zusammengesetzten Gruppe enthalten sind. Dabei wird das hohe Potenzial der TN, die sich meist noch nicht kennen, als Ressource füreinander deutlich gemacht. Die TN haben Gelegenheit, sich gegenseitig zu interviewen und vorzustellen. Dieser Schritt bricht erfahrungsgemäß erstmals das Eis innerhalb der Gruppe (Details: siehe Brunner 2006).

✓ Schritt 3: Zum Thema

Hier werden die TN mental auf das Thema Team Games eingestimmt. Der FC gibt dazu einen Impuls.

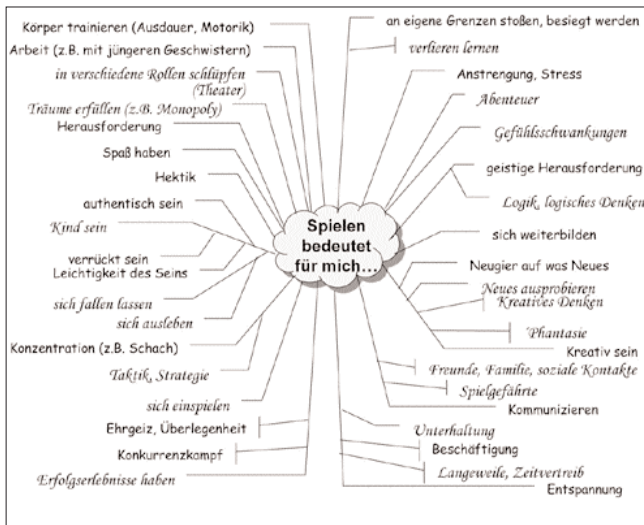
- 🔊 In die Mitte der leeren, großen Tafel werden 1-2 Fragen bzw. Impulse geschrieben, z.B.
- Wann und was haben Sie zuletzt gespielt?
 - Welche Schlüsselkompetenzen kamen dabei zum Zug? oder
 - Begriffe/Redewendungen, bei denen das Wort „Spiel“, „spielen“ vorkommt
 - Spielen bedeutet für mich

Dieser Arbeitsschritt ist nicht an den Seminarraum gebunden und kann in eine Arbeitspause integriert werden. Nach einer vereinbarten Uhrzeit werden die Ergebnisse an der Tafel eingesammelt. Hierbei bietet sich an, dass der FC erstmals die Rolle eines TN einnimmt und sich hinten im Raum platziert, während die TN reihum ihre Ideen an die Tafel schreiben und erläutern. Erfahrungsgemäß entsteht in kurzer Zeit ein beeindruckendes Tafelbild, das bis auf die letzte Fläche gefüllt ist (siehe Abbildung 2).

🔒 FC bedankt sich bei den TN und würdigt die beeindruckende Ideenfülle. Unterstützt durch vorbereitete anschauliche Folien verweist er auf:

- das kreative Potenzial und den Erfahrungsschatz der TN, die nun sichtbar geworden sind,
- das Phänomen „Gruppenintelligenz“,
- die Bedeutung jedes einzelnen Beitrages, vergleichbar mit den Klängen eines Instruments in einem Orchester.

Abbildung 2



In diesem Schritt sind mehrere Lernziele enthalten:

- Hinführung zum Thema Team Games auf der kognitiven, emotionalen und sozialen Ebene
- Aktivierung und „Empowerment“ der TN durch den Rollentausch: jeder TN stand bereits vorn mit der Kreide in der Hand, während sich der FC erstmals auch räumlich zurückzieht
- Visualisierung der Gruppenintelligenz als erste konstruktive Teamerfahrung

Indirekt wird deutlich, dass hier aktive Mitarbeit gefragt ist, und keine passive Konsumhaltung. Allgemein hat sich gezeigt, dass bildhafte Metaphern als visuelle Impulse hilfreich sind (OHP, Beamer).

Schritt 4: Zur Terminplanung

- ☒ Es folgt der organisatorische Teil, der sich mit Terminen und Teambildung befasst (Details zum spielerischen Ablauf siehe auch Brunner 2006).

FC legt eine vorbereitete Folie auf den OHP. Sie zeigt ein Raster: verfügbare Termine, Themen bzw. Spieleauswahl sowie leere Spalten für die Namen. Die zugehörige Basisliteratur ist bereitgestellt (z.B. Bibliothek). Darüber hinaus werden die TN ermutigt, ergänzende Literatur eigenständig zu recherchieren. FC deckt nun eine von ihm vorbereitete leere Tabelle an der Tafel auf.

Im Laufe dieses Schritts entsteht eine verbindliche Termin- und Namensliste. Die Namen der TN werden von diesen selbst in die Tabelle an der Tafel eingetragen. Die TN notieren ihren jeweiligen Termin und den Namen ihres jeweiligen Teampartners (in der Regel Zweiertteams).

FC lobt den effizienten Prozess der TN, die diese recht komplexe Aufgabe (Termine, Teambildung, Literatur) in kürzester Zeit selbst organisiert haben. Sie haben damit eine kurze Arbeitspause verdient, die in zweifacher Hinsicht genutzt wird:

- die soeben entstandenen Teams tauschen erste Informationen aus und kommen auf diese Weise näher in Kontakt,

- FC überträgt die Namen von der Tafel auf seine Folie. Diese Folie gilt als verbindliche Arbeitsgrundlage für die gesamte LVA und wird zur Orientierung regelmäßig aufgelegt.

Die strukturellen Vorgaben ermöglichen einen sich selbst organisierenden Prozess. In kurzer Zeit weiß jeder, wann und mit wem er an der Reihe ist, welches Thema und welche Literatur er zu bearbeiten hat. Durch die unmittelbare Dokumentation (Namen, Termine, Themen) entsteht bereits jetzt eine organisatorische Verbindlichkeit, die für alle gilt, auch für den FC.

☒ Schritt 5: Team Game

Dieser Schritt wird der Vollständigkeit halber erwähnt, um die Zählung gegenüber dem Referenzartikel nicht zu verändern (siehe Brunner 2006). An dieser Stelle findet nur dann ein Team Game statt, wenn die Lehrveranstaltung ein fachlich-sachliches Thema behandelt, das nichts mit Team Games zu tun hat. In dem Fall ist ein bestimmtes Team Game sinnvoll, um die TN untereinander bekannt und vertraut zu machen. Bei dem hier vorgestellten Thema ist dieser Schritt jedoch entbehrlich, da die Team Games später ohnehin den Schwerpunkt bilden werden.

☒ Schritt 6: Regeln

Nach der Pause geht es um formale Informationen. Dazu gehören allgemeine Spielregeln sowie situationsspezifische Hinweise. An einer Hochschule wollen die TN z.B. wissen, wie sie zu dem Schein gelangen. Erstmals entsteht daher eine dozentenorientierte Phase. FC arbeitet mit einer vorbereiteten Folienreihe, die anschließend auszugsweise als Handout verteilt wird.

📢 Spielregeln (exemplarisch):

- Pünktlicher Beginn
- Handys ausschalten
- Namensschilder: diese gibt es ab dem nächsten Termin. Sie werden während der Veranstaltung gut sichtbar befestigt und am Ende jeder BE wieder abgegeben
- Weitere Vorschläge durch die TN?

📢 Voraussetzungen für den Leistungsnachweis (Wahlpflichtfach):

- regelmäßige Teilnahme, aktive Mitarbeit
- Gestaltung einer Übungseinheit: Auswahl von Team Games, Präsentieren, Moderieren, Leitung, Reflektieren (s. Schritt 7)
- Schriftlicher Teil: Handout, Auswertung der Spiele
- Einem anderen TN ein Feedback übermitteln (s. Schritt 9)

Spielregeln: diese bilden eine Art Verhaltenscodex, nicht nur für die TN, sondern auch für den FC. Wenn es versäumt wird, diese zu Beginn klar zu definieren, können im Verlauf lästige Störungen und Konfliktsituationen entstehen. Klare Regeln wirken hier präventiv. Erfahrungsgemäß achten auch die TN untereinander auf deren Einhaltung, ohne dass der FC zum „Aufseher“ oder „Polizisten“ werden muss.

Namensschilder: diese werden für die nächste LVA vom FC vorbereitet und unterstützen die persönliche Identität. Man bleibt also nicht anonym. Die Namen sollten möglichst groß geschrieben sein, damit sie für alle Beteiligten auch auf größere Distanz lesbar sind. Ein organisatorischer Nebeneffekt: die Anwesenheit wird dokumentiert, aber auch die Abwesenheit. Wenn Namensschilder liegen bleiben, wird dies von allen TN bemerkt und vom FC notiert. Diese Art der Dokumentation ersetzt die üblichen Anwesenheitslisten. Erfahrungsgemäß entsteht ein selbstorganisierter Prozess: die Gruppe kontrolliert sich selbst, und nicht der FC. Für den Ablauf ist darauf zu achten, dass die Namensschilder am Ende der BE abgegeben werden, um beim nächsten Mal wieder zur Verfügung zu stehen.

✓ Schritt 7: Train the Trainer

Es folgen Empfehlungen und Tipps für die Gestaltung einer Übungseinheit, die die TN in der Rolle als Spielleiter /innen(SL) selbst in die Hand nehmen werden. Anhand von Folien werden hierzu bestimmte Qualitätsstandards aufgezeigt, z.B.:

-  a. Gestalten Sie den Raum!
Der Raum wird i.d.R. in verschiedenen Veranstaltungen genutzt, so dass das Mobiliar immer wieder anders angeordnet ist. Es ist daher Aufgabe der SL, den Raum so zu gestalten, dass er ihrem jeweils geplanten Programm entspricht (Stuhlkreis, Freiflächen, Tischgruppen etc.)
-  b. Nutzen Sie die Möglichkeiten!
Die künftigen SL erhalten einen Überblick über die Medien und Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen (Semesterapparat, Bibliothek, Kopierer, Beamer, OHP, Tafel, Flipchart, Pinnwand, CD-/DVD-Player, ggf. Wiese im Sommer)
-  c. Planen Sie den Ablauf!
An dieser Stelle wird ein idealtypisches Muster vorgestellt, das 60 Minuten umfasst und jeweils von einem SL-Team gestaltet und durchgeführt wird:
 - Kurze Präsentation
 - Durchführung der Team Games (ca. 3)
 - Reflexion
 - Zusammenfassung
 - Handout für TN und FC
 - Auswertung der Team Games durch die TN. Eine Zusammenfassung wird dem FC später überreicht.

Es folgen weitere Empfehlungen, die sich an den Rollenfunktionen orientieren, die die SL einnehmen werden (siehe Tabelle 4).

Die Vorbereitung der TN auf ihre Aufgabe ist nun zum größten Teil abgeschlossen. Der FC kündigt an, dass jedes SL-Team nach seinem Einsatz ein Feedback erhalten wird. Dieses läuft nach einem bestimmten Schema ab, welches später erläutert wird (siehe Schritt 9).

Die aktive Rolle geht ab jetzt auf die TN über: Literatur besorgen, sich mit dem/r Teampartner/in absprechen, Spiele auswählen, Folien vorbereiten, Material beschaffen, Organisation und Reflexion planen etc.

Tabelle 4: Hinweise und Empfehlungen für die Spielleiter

 <u>I. Präsentation: worauf Sie achten sollten</u> 1. Visualisieren 2. freie Rede, nicht ablesen 3. Hintergrund, Kontext, Begriffe 4. klare Anleitung 5. Tipps zur Foliengestaltung
 <u>II. Moderation: worauf Sie achten sollten</u> 1. Einstieg finden 2. Offen fragen, nicht geschlossen 3. Auf Reihenfolge der Meldungen achten 4. aktives Zuhören 5. Faden weiterspinnen, Gedankengang fortsetzen oder ggf. abbrechen
 <u>III. Leitung: worauf Sie achten sollten</u> 1. Vorbereitung 2. Team Games verständlich erklären 3. Verständnis sicherstellen 4. auf Spielregeln achten, ggf. eingreifen 5. Zeitmanagement
 <u>IV. Reflexion: worauf Sie achten sollten</u> Relevante Fragen: 1. Befinden 2. Erfahrung, Verhalten 3. Chancen, Potenzial 4. Risiken, Herausforderungen 5. Parallelen zum „realen Leben“, Transfer

 Dieser Teil ist vergleichbar mit einem Training für die künftigen „Trainer“, die als SL in eine recht eigenverantwortliche Rolle hineinwachsen sollen. Die obigen Hinweise zielen einerseits auf die Qualitätssicherung, andererseits auf die Hilfestellung bei der Bewältigung dieser Herausforderung. Wie in einer Fahrschule ist vor dem praktischen Einsatz eine theoretische Vorbereitung notwendig. Es wird deutlich, dass die Messlatte der Anforderungen relativ hoch angesetzt ist. Daraus folgt meist eine relativ angespannte Atmosphäre bei den TN. Spätestens jetzt wird ihnen bewusst, dass sich hinter dem verlockend klingenden Thema doch ein gewisser Ernst verbirgt. Der FC fordert die TN daher auf, ihre Motivation zu überprüfen und weist darauf hin, dass es noch möglich ist, aus dem Kurs auszusteigen. Dies geschieht auch, allerdings selten. Erfahrungsgemäß löst sich die Anspannung nach den ersten Games von selbst auf.

Phase II: Praktischer Teil (Zweite Blockeinheit und folgende)

✓ Schritt 8: Einsatz der studentischen Trainer als SL

Nach einer Begrüßung und Einleitung durch den FC ist das erste SL-Team im Einsatz. Der FC hält sich beobachtend im Hintergrund. Erfahrungsgemäß ist das Eis in der Gruppe schnell gebrochen, aus verschiedenen Gründen:

- die TN sind gespannt, was das erste SL-Team vorbereitet hat,
- die Team Games sprechen mehrere Ebenen gleichzeitig an (kognitive, emotionale, soziale, motorische),
- da die Spiele i.d.R. nach Themen geordnet sind, die einen Spannungsbogen aufbauen, steht zu Beginn das Thema Kennen lernen, Warming-Up bzw. Ice-Breaker.

Dadurch wird der Prozess des Teambuilding beschleunigt, was die TN i.d.R. überrascht, zumal es sich soeben noch um eine „wildfremde“ Gruppe aus lauter „Einzelkämpfer/-innen“ gehandelt hat. Überrascht sind auch die SL, nämlich über die motivierte Mitarbeit der Gruppe. Viele SL berichten anschließend, dass sie bei der Vorbereitung befürchtet hatten, von der Gruppe im Stich gelassen zu werden. In Wirklichkeit ist jedoch meist das Gegenteil der Fall.

Jedes SL-Team hat einen Zeitraum von 60 Minuten zur Verfügung, in dem ca. 3 Team Games präsentiert, geleitet und reflektiert werden. Pro BE kommen also zwei SL-Teams zum Zug. Erfahrungsgemäß bringen die SL auch eigene Team Games ein, die sie bereits in anderen Situationen kennen gelernt und ausprobiert haben.

✓ Schritt 9: Feedback (FB)

Nach jeder Übungseinheit schließt sich ein FB an. Der Ablauf folgt einem klaren Schema, das vom FC zunächst erläutert wird (siehe Tabelle 5 und Abbildung 3).

Tabelle 5: Regeln und Kriterien (Auszüge)

FB-Regeln 1. Die Bedeutung von Lob und Anerkennung 2. Rückmeldung geben Es werden die entsprechenden Verhaltensregeln besprochen, darunter positive Rückmeldungen zu Beginn und ggf. am Schluss; Aufdecken von Potenzial, Verbesserungsmöglichkeiten und Tipps 3. Rückmeldung annehmen reflexartige Verteidigung vermeiden, stattdessen zuhören, annehmen, rückfragen, sich bedanken.	
Kriterien der Rückmeldung Anhand von zwei Grafiken werden relevante Aspekte aufgezeigt, wie: Person, Inhalt, Kontakt zur Gruppe, Zeitmanagement, Organisation & Aufwand, Klima & Atmosphäre, Drive & Dynamik; Präsentation, Moderation, Leitung, Reflexion.	

Abbildung 3



Es folgen Hinweise zum organisatorischen Ablauf des FB, das anschließend auch praktisch umgesetzt wird:

1. Jeder TN gibt einmal FB („FB-Geber/in“) an einen SL. Bei einem SL-Duo erteilen also zwei TN jeweils ein FB, so dass sich jede/r FB-Geber/in auf einen SL konzentrieren und diesen genauer beobachten kann. Die Einteilung erfolgt zu Beginn im Rotationsverfahren, wobei i.d.R. diejenigen TN an der Reihe sind, die bereits ihren SL-Einsatz hatten.
2. Der/die FB-Geber/in hat eine Sprecherfunktion: er/sie

sammelt zunächst die Eindrücke und Kommentare der übrigen TN und gibt diese dann stellvertretend weiter, zusammen mit seinen eigenen Eindrücken. Als Hilfestellung erhält er dafür vom FC ein Formblatt mit den relevanten Kriterien.

3. Der SL erhält ein FB auf zwei Ebenen:

- von dem/der FB-Geber/in (s.o.)
- vom FC im persönlichen Gespräch, das unmittelbar nach dem Einsatz stattfindet.

Der Zeitbedarf für das FB sollte nicht unterschätzt werden. Für den gesamten Ablauf (vorbereiten, übermitteln, diskutieren) werden ca. 30-45 Minuten pro SL-Duo veranschlagt.

Das FB hat eine wichtige Auswirkung auf das Klima, die Atmosphäre und die Motivation der TN. Es gehört daher in die Verantwortung des FC, hierzu klare Anweisungen und Verhaltensregeln aufzustellen und auf deren Einhaltung zu achten. Es macht einen entscheidenden Unterschied, wenn nicht von statischen Defiziten, sondern von entwicklungsfähigem Potenzial gesprochen wird. Die Botschaft lautet: hier geht es um einen laufenden Lernprozess, entscheidend dafür ist eine offene Lernbereitschaft. Erfahrungsgemäß reduziert dies die Angst, Fehler zu machen oder zu versagen. Allerdings ist es manchmal eine Gratwanderung zwischen „zu positiv und schonend“ einerseits und „zu streng und hart“ andererseits. Die Moderation des FB ist daher eine verantwortungsvolle und möglicherweise diffizile Aufgabe des FC. Hier hat er auch die Möglichkeit, die vorherige Reflexion zu ergänzen oder zu relativieren, ebenso das Feedback der TN. Warum gibt es nicht nur ein FB, nämlich durch den FC? Dies hat verschiedene Gründe, u.a.:

- die TN werden in das FB eingebunden, nach dem Motto: „Viele Augen sehen mehr, viele Ohren hören mehr“,
- die SL erhalten eine vielfältige, differenzierte Rückmeldung,
- die Fähigkeit, unter Gleichgestellten professionell FB zu geben und anzunehmen, wird trainiert,
- der FC bleibt in seiner zurückgenommenen Rolle, indem er auf seine Monopolstellung verzichtet,
- das Selbstwertgefühl der TN wächst, da der FC auf deren Urteilsvermögen vertraut.

Phase III: Ausklang (in der letzten Blockeinheit)

✓ Schritt 10

Die letzte verfügbare Zeiteinheit ist für den Ausklang reserviert. Ziel ist eine abschließende Reflexion der gesamten Veranstaltung, einschließlich einer schriftlichen Evaluation. Hier ist wiederum der FC gefordert. Einige Folien dienen als visueller Leitfaden im Hintergrund.

Rückblende: Jeder TN beschreibt noch einmal kurz, welches Thema bzw. welche Team Games er

einerseits eingebracht hat, und was er andererseits von der Veranstaltung mitnimmt. Auf diese Weise läuft die gesamte Veranstaltung wie ein Film nochmals in den Köpfen ab.

■ **Schriftliche Evaluation:** Der FC bittet die TN, die LVA anhand eines Fragebogens anonym zu bewerten.

■ **Blitzlicht:** Jeder TN beschreibt seine momentane Befindlichkeit, wie er die Veranstaltung insgesamt erlebt hat und welche Aufgaben ihn in unmittelbarer Zukunft erwarten (z.B. Bewerbung, Prüfung, Auslandspraktikum). Auch der FC bringt sich hier abschließend mit ein.

■ **Verabschiedung:** Am Schluss bedankt sich der FC bei allen TN und lobt die engagierte und gelungene Teamarbeit.

■ Mit der Rückblende wird der Gesamttablauf in einem Zeitraffer noch einmal präsent. Dabei wird deutlich, dass jeder TN auf der einen Seite etwas beigetragen und auf der anderen Seite Vieles mitgenommen hat. Die „ownership“ verbleibt bei den TN und damit auch ein Teil der Verantwortung für das Gelingen der Veranstaltung. Damit wird auch deutlich, dass der FC für das Gelingen (oder ggf. auch Misslingen) nicht allein verantwortlich gemacht werden kann, was die Rolle des FC entlastet. Der „Zeitraffer“ dient gleichzeitig als Vorbereitung für die anschließende schriftliche Evaluation. Die darin enthaltenen Fragen sind auf das Konzept der LVA so abzustimmen, dass alle Elemente bewertet werden können.

Das „Blitzlicht“ ermöglicht es den TN, nicht nur die Leistung und Funktion, sondern auch die emotionale Komponente zum Ausdruck zu bringen. Der FC hat damit nochmals die Möglichkeit, eventuelle Unstimmigkeiten oder latente Konflikte aufzudecken und bei Bedarf aufzufangen. Gleichzeitig wird das Team darauf eingestimmt, dass es sich nun wieder auflösen und jeder seinen eigenen Weg gehen wird. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass viele Kontakte die LVA überdauern.

Resümee

Das vorgestellte Modell präsentiert eine von verschiedenen Möglichkeiten, sich dem Thema Team Games zu nähern. Das Besondere des vorgestellten Modells ist, dass die Leistung der Team Games abgegeben wird, und zwar entschieden und konsequent, mit allem was dazu gehört. Gewöhnlich übernimmt diese Rolle der/die Dozent/in bzw. Professor/in selbst. Die TN erwarten dies zu Beginn auch und sind

meist verunsichert, wenn sich herausstellt, dass ihre gewohnte Lehr- und Lernwelt „auf den Kopf gestellt“ wird.

Zu Beginn erscheint den TN diese Aufgabe mindestens eine Schuh-Nummer zu groß. Dennoch stellen sich die TN erfahrungsgemäß dieser Herausforderung. Die Belohnung folgt rasch und ist in erster Linie intrinsischer Natur: die Erfahrung von Flow (Czikszentmihalyi 2001) und von eigenem Wachstum. Den FC selbst wird es immer wieder überraschen, was die TN aus dem verfügbaren „Spielraum“ machen. Die Erfolgserlebnisse der TN sind auch ihnen selbst zuzuschreiben, denn sie waren für das Gelingen mitverantwortlich.

Der Beitrag des FC betrifft das Konzept, die Qualitätssicherung und die Gestaltung der Rahmenbedingungen. Im Bild eines Konzerts könnte seine Arbeit mit der des Komponisten verglichen werden. Die TN stehen für die Musiker, die jeweils verschiedene Instrumente spielen, während die SL die Rolle des Dirigenten einnehmen. Von Seiten des FC erfordert es Mut, die Führungsrolle abzugeben. Dies bedeutet gegenüber den TN Vertrauen, Zutrauen und auch Zumutung. Auch dem FC wird etwas zugemutet: nämlich die neue Bescheidenheit der Lehrenden (Brunner 2004, 2005).

Literaturverzeichnis

- brand eins Wirtschaftsmagazin (2006): Komm spielen! Heft 8
 Brunner, A. (2006): Sieben Schritte – Modell zum Start eines Seminars. Das Hochschulwesen 5/2006.
 Brunner, A. (2005): Die neue Bescheidenheit der Lehrenden. Problemorientiertes Lernen nach dem Harvard Modell. Ein innovativer Transfer. Teil 2. In: Das Hochschulwesen, H. 1, S. 30-33
 Brunner, A. (2004): Die neue Bescheidenheit der Lehrenden. Problemorientiertes Lernen nach dem Harvard Modell. Ein innovativer Transfer. Teil 1. In: Das Hochschulwesen, H. 6, S. 239-244
 Czikszentmihalyi, M. (2001): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart.
 Spitzer, M. (2006): Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg und Berlin.
 Weidenmann, B. (2006a): Handbuch Active Learning. Weinheim und Basel.
 Weidenmann, B. (2006b): Wo der Spaß aufhört. In: managerSeminare, H. 100, S. 54-59.

Hinweis:

Der Beitrag „Sieben Schritte – Modell zum Start eines Seminars“ von Anne Brunner erscheint in zwei Teilen in der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ (HSW)

Teil 1: Schritte, Heft 5/2006

Teil 2: Hintergrund, 6/2006

■ **Dr. Anne Brunner**, Professorin für Schlüsselqualifikationen, Fachbereich Allgemeinwissenschaften/General Studies, Fachhochschule München, E-Mail: a.brunner @fhm.edu

**Abkürzungen**

TN: Teilnehmer/-innen

SL: Spielleiter/-in

A, B, C,...: einzelne Teilnehmer/-innen, beliebige Reihenfolge

1, 2, 3,...: einzelne Teilnehmer/-innen, bestimmte Reihenfolge

**Themenbereich**

Einstieg, Kennen lernen



Name	Namensball	Variationen
Seminar-/Trainingsphase	Beginn, unbekannte Gruppe	1. Vor- und Zuname abfragen 2. weitere Information hinzufügen, die von Interesse sind, z.B. Studiengang bzw. Fachrichtung, Wohnort, Herkunft 3. Position im Raum ändern: jeder TN steht auf einen anderen Platz und hat neue Nachbarn 4. bestimmte Reihenfolge einhalten: SL → TN 1 → 2 → 3 etc., bis alle einmal dran waren 5. Dieselbe Reihenfolge einhalten, jedoch von hinten beginnen, also rückwärts laufen lassen 6. Zeitversetzt einen zweiten Ball ins Spiel bringen, der parallel in der gleichen Reihenfolge läuft (andere Farbe!) 7. Gleichzeitig einen zweiten Ball einsetzen, der eine andere Reihenfolge nimmt, z.B. rückwärts beginnen
Worum es geht	sich den Ball zuwerfen, dabei Namen nennen	
Ziel	Namen der TN auf spielerische Weise lernen, sich kennen lernen	
Anleitung	TN stehen im Kreis Runde 1 - SL nennt seinen eigenen Namen und wirft den Ball zu A: <i>Ich heiße... Und wie heißt Du?</i> - A fängt den Ball, nennt seinen eigenen Namen und wirft den Ball zu B: <i>Ich heiße... Und wie heißt Du?</i> - B fängt den Ball und wirft ihn auf gleiche Weise zu C, etc. Runde 2 - SL wirft den Ball zu A und nennt dessen Namen: <i>Dein Name ist...</i> - A fängt den Ball, gibt Feedback und wirft den Ball zu B: <i>Du heißt... Und wie heißt Du?</i> - B fängt den Ball und wirft ihn auf gleiche Weise zu C, etc. Runde 3 - SL wirft den Ball zu A, nennt dessen Namen und fragt dann nach seinem eigenen Namen: <i>Du heißt... Und wie heiße ich?</i> - A fängt den Ball, beantwortet die Frage und wirft den Ball zu B: <i>Du heißt... Und wie heiße ich?</i> - B fängt den Ball und wirft ihn auf gleiche Weise zu C, etc.	Hilfsmittel Ball, ev. mehrere Bälle mit verschiedenen Farben; Größe eines Tennisballs Vorbereitungszeit wenige Minuten Dauer 15-25 Min. (je nach TN-Zahl und Variationen) Räumliche Voraussetzung freie Bodenfläche (Stühle, Taschen entfernen), möglichst groß Teilnehmerzahl 8-20 Schlüsselkompetenzen auflockern, aufeinander zugehen, spontan reagieren, kommunizieren, zuhören, kooperieren, sich selbst erfahren, andere einschätzen lernen, auch über sich selbst lachen können, Humor, Frustrationstoleranz, Feedback geben Chance Gefühl der Vertrautheit; Erfahrung des Aufeinander-Angewiesen-Seins, erstes Teambuilding Gefahr TN, die sich ungeschickt anstellen (motorisch, sozial, kognitiv) können auffallen. Daher auf die Qualität der Rückmeldung achten, auch kleine Erfolge beachten und loben. Kommentar In der Regel können die Namen auf diese Weise sehr schnell gelernt werden. Auf Nachfrage wird dies auch den TN bewusst. Aktuelle Erkenntnisse der Lernwissenschaften können hier aufgezeigt werden. (s. Impulse zur Reflexion) Impulse zur Reflexion - Wenn Sie die Namen in der gleichen Zeit alleine für sich hätten auswendig lernen müssen, z.B. anhand einer Tabelle auf dem Papier: wie viele Namen würden Sie jetzt wissen? - Im Gegensatz dazu: was hat unserem Gehirn
Hinweise	✓ Pro Runde kommt jeder TN mindestens 2x an die Reihe ✓ Die Reihenfolge ist beliebig, Wiederholungen sind erlaubt ✓ Bei Fehlern geht der Ball zurück an denjenigen, der ihn zugeworfen hat, solange, bis die Information stimmt ✓ Wer den Ball fängt, hört gut hin und gibt unmittelbare Rückmeldung: · nachhelfen bzw. korrigieren, falls der Name nicht richtig war oder nicht richtig ausgesprochen wurde · zustimmen, loben, falls es richtig war	





Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.): Coaching und Beratung an Hochschulen. Reihe Hochschulmanagement, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-48-7, 144 Seiten, 19,80 Euro

„Praxisbuch Personalentwicklung an Hochschulen“, so könnte der Titel des vorliegenden Bands auch lauten. Denn hier wird gezeigt, dass Personalentwicklung an Hochschulen nicht nur ein Versprechen, ein Zukunftsprojekt oder ein hoffnungsträchtiges Modell ist. Vielmehr machen die Beiträge anhand konkreter Projekte in anschaulicher Weise deutlich, wie sie auch gelingen kann. Mit dem Titel „Coaching und Beratung an Hochschulen“ heben die Herausgeber/innen ihren Standpunkt hervor, dass tief greifende Veränderungen an Hochschulen nur gelingen können, wenn interne Kompetenzen und Ressourcen mit klug gewählter und in wechselseitigem Lernen eingesetzter externer Beratungskompetenz systematisch verbunden werden.

Inhaltlich orientiert sich der Band an konkret durchgeführten, meist innovativen Projekten. Das thematische Spektrum der Beiträge reicht dabei vom Coachingangebot für Professor/-innen über innovative kollegiale Beratung von Führungskräften bis hin zur an vielen Hochschulen hitzig und strittig diskutierten Einführung von Mitarbeitergesprächen. Zu Wort kommen sowohl interne Experten der Personalentwicklung sowie externe Berater/-innen und Trainer/-innen als auch die Beteiligten selbst. Diese Multiperspektivität wird in allen Beiträgen konsequent umgesetzt und erzeugt damit auf textlicher Ebene ein „Re-Entry“ (Luhmann) der Vielstimmigkeit, durch die sich Veränderungs- und Beratungsprozesse auszeichnen. Die Differenzen, Kompatibilitäten und Varietäten der verschiedenen Perspektiven sind erkenntnisfördernd, bereichernd – und schlicht gut lesbar.

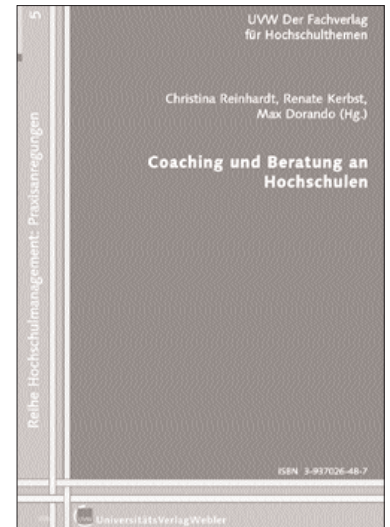
Den Anfang machen die Herausgeber/innen mit einer Standortbestimmung. Es geht um ihre professionelle Rolle als interne und externe Berater. Dabei werden ihre systematisch unterschiedlichen und dennoch sich we-

sentlich ergänzenden Perspektiven deutlich. Sie geben eine instruktive Übersicht, nach welchen Kriterien externe Beratung ausgewählt werden soll. In der Form einer an Ethnographie erinnernden Beschreibung werfen die externen Berater/innen einen befremdenden instruktiven Blick auf die „Expertenorganisation“ und stellen ihr professionelles Selbstverständnis und konkretes beraterisches Herangehen vor.

Das erste hier beschriebene Projekt ist die Implementierung einer hochschulübergreifenden kollegialen Beratung sowie der Führungskräfteentwicklung in der Verwaltung. Das Konzept wurde übrigens ausführlich in der ersten Ausgabe dieser Zeitschrift vorgestellt (P-OE 1/2006). Bei diesem außergewöhnlichen Vorhaben, das bis zum heutigen Tag fortgesetzt wird, machen die Autor/innen Christina Reinhardt, Renate Kerbst und Max Dorando im Wesentlichen zwei Punkte deutlich: Erstens sind in Beratungsprojekten eingehende Vorgespräche mit den Teilnehmenden über den eigentlichen Bedarf von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der Beratung. Zweitens stellt kollegiale Beratung eine Kompetenz dar, die gelernt sein will.

Der zweite Beitrag liest sich wie ein Krimi: Krisenfall Konflikt. Konflikte an Hochschulen, so zeigt der Beitrag, sind ausgesprochen komplex, für Einzelne existenziell und für alle Beteiligten häufig aufgrund von Verfahrenunklarheiten überfordernd. In einer dichten chronologischen Beschreibung erklärt die Beraterin Renate Kerbst, wie sie als Konfliktlösungsmanagerin in einem Fall von Entfristung einer Professur vorgegangen ist. Wie in einem Theaterstück treten die verschiedenen Beteiligten auf. Die erzählerische Prosa gewinnt professionelle Tiefe durch eine Introspektion der Gedanken der Beraterin ins situative Geschehen, wobei sie ihre eigenen Hypothesen und Revidierungen als Konfliktmanagerin deutlich hervorhebt. Dem Leser wird schnell klar, dass es für das Management von solchen Konfliktlagen nicht nur Feldkompetenz, sondern auch eine professionellen Methodenkompetenz bedarf. Diese Einschätzung bestätigt auch der Kanzler der Hochschule: „Gut, dass es Konfliktmanager gibt“.

Der dritte Beitrag titelt mit einem Kommentar eines Professors „Ich hab jetzt erst gemerkt, was mir gefehlt



hat“. Damit wird die einhellige und im Artikel belegte Meinung aller Beteiligten formuliert, dass Coaching für Professor/innen tatsächlich ein wesentliches Instrument ist, um sie bei den Herausforderungen ihres Arbeitsalltags zu unterstützen. Besonders informativ ist in der Beschreibung des klientsensiblen Vorgehens der internen Personalentwicklung, dass die Rahmenbedingungen eines Coachings, das „diskret, exklusiv, persönlich“ vorgeht, genau jene Bedingungen sind, welche die sonst so „weiterbildungsresistenten Klienten“ passgenau abholt. An zwei Fällen, die das tatsächliche Vorgehen in einem Coaching exemplarisch vorstellen, werden aus beraterischer Sicht die Besonderheiten der Kundschaft „Professor/in“ beleuchtet. Dieser Beitrag ist ein Muss für alle, die Coaching für Professor/innen an Hochschulen etablieren oder anbieten wollen, weil er neben der Implementierungsstrategie auch das Themenspektrum verdeutlicht, das im Coaching typischerweise abgefragt wird.

Josef Grün und Peter Röhrig berichten anschließend über Teamentwicklung in der Hochschulverwaltung. Probleme liegen oft darin, dass die Mitarbeiter/-innen ihre Sachgebiete als eine Art persönliches Eigentum verstehen und Kooperation von Sympathie abhängig machen. Die beiden externen Berater zeigen auf, wie hilfreich es sein kann, wenn sie statt persönlichen Beauftragten zu Teammitarbeitern werden. Mit konsequent lösungsorientiertem Herangehen, das auf die Ressourcen und gemeinsamen Ziele in der Zusammenarbeit fokussiert, kann ein Stimmungswechsel und eine nachhaltige Team-

entwicklung gelingen.

Christina Reinhardt und Anja Tillmanns zeigen in ihrem Beitrag über die Einführung von Mitarbeitergesprächen an der Ruhr-Universität-Bochum, welche Modifikationen dieses in Unternehmen schon länger etablierte Instrument erfahren muss, um an Hochschulen sinnvoll und fruchtbar eingesetzt zu werden. Beispielsweise waren die Mitarbeitergespräche und die Schulungen in der Implementierungsphase des Projektes nicht verpflichtend, was nach den Autorinnen die Skepsis gegenüber dem Mitarbeitergespräch deutlich reduzierte. In dem als Dialog angelegten Beitrag diskutieren die Autorinnen aber auch kritische Aspekte des Projektes wie das versiegende Interesse an Mitarbeitergesprächen im Wissenschaftsbereich. Sie bleiben allerdings bei der Feststellung stehen, dass sich Organisationsentwicklungsprozesse nicht durch ein einzelnes Instrument steuern lassen. Gerne hätte man gewusst, wie die Ruhr Universität Bochum die Mitarbeiterzufriedenheit erfasst, und ob sich dies mit der Einführung der Mitarbeitergespräche verändert.

Der letzte Beitrag von Christina Reinhardt und Renate Kerbst ist ein konzeptioneller und zukunftsweisender Entwurf zum Thema Berufungsverfahren. Dass Berufungsverfahren „DAS Rekrutierungsmittel der Hochschulen sind“, markieren die Autorinnen mit zwei Entwürfen zum Thema Gestaltung

von Berufungsverfahren. Kritisch beleuchtet wird das aktuelle Projekt der Universität Bremen. Außerdem skizzieren Reinhardt und Kerbst die herausragenden Bewerbungsverfahren der ETH Zürich als Anregung für die Situation in Deutschland. Anschließend konfrontieren sie mit zwei zwar visionären aber durchaus der deutschen Hochschulwirklichkeit angepassten Berufungsverfahren, die nicht nur wissenschaftliche Exzellenz, sondern – und das ist den Autorinnen besonders wichtig – auch überfachliche Qualifikationen und Lehrkompetenz erfassbar und vergleichend bewertbar machen. Die Starrheit von Universitätsstrukturen ist den Autorinnen weniger ein Hindernis als vielmehr ein Anreiz, mit hoher Feldkompetenz und Sensibilität zwei Konzepte zu entwickeln, die die aktuelle Diskussion um visionäre Richtungen bereichern.

Zu Beginn des vorliegenden Sammelbands steht eine Übersicht über Beratungsangebote und -ansätze, die nicht nur für frisch gebackene Personalentwickler/innen und andere Neulinge in der Beratung lehrreich ist. Anschließend werden einzelne Projekte vorgestellt, die die ganze Bandbreite der Hochschulberatung bei wohltuender kritischer Distanz veranschaulichen. Bei aller informativen Systemdistanz leidet dieser zweite Textteil jedoch daran, ohne Literaturreferenzen auszukommen. Gerne hätte man gewusst, wo man thematisch weiterlesen kann

und auf welche Beratungsschulen und -ansätze sich da eigentlich bezogen wird. So wäre etwa bei dem zitierten Begriff der „Beratungsresistenz“ ein Hinweis auf Klinkhammer 2004 hilfreich gewesen (vgl. Klinkhammer 2004 und Klinkhammer P-OE 2/2006). Das Buch bietet Personalentwickler/innen an Hochschulen eine Fülle von anregenden Materialien mit konkreten Umsetzungshilfen, sowie eine Vielzahl an praktischen Hinweisen, wie man in der Wirtschaft bereits etablierte Instrumente (Coaching für Führungskräfte und Mitarbeitergespräche) an die Arbeitswelt der Hochschule, ihre besonderen Herausforderungen und die Spezifika der Mitarbeiter/innen anpassen kann. Der Band stellt darüber hinaus beispielhafte Projektbereiche für all jene vor, die sich für eine Kombination von interner und externer Beratung an Hochschulen stark machen bzw. Wandel durch Personalentwicklungsprojekte und damit verbunden häufig auch Organisationsentwicklungsprozesse initiieren wollen.

Literaturhinweis:

Klinkhammer M. (2004): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. Wiesbaden.

■ Anja Frohnen, Personalentwicklungstrainerin und Karriereberaterin, Köln

Bundesverdienstkreuz für ehemaligen HIS-Geschäftsführer

Dem langjährigen Geschäftsführer der HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Herrn Dr. Jürgen Ederleh, wurde in Bonn in Anerkennung seiner Verdienste um das deutsche Hochschulwesen das Bundesverdienstkreuz überreicht.

Die Aushändigung erfolgte durch den Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Herrn Prof. Dr. Frieder Meyer-Krahmer. Herr Dr. Ederleh, der nach einem Studium der BWL zum Dr. rer. pol. promovierte, war von 1968 bis 1969 als Gutachter für die VW-Stiftung und bereits seit 1969 als Prokurist für die HIS Hochschul-Informations-System GmbH tätig.

Von 1986 bis Ende 2005 hatte er die Stelle als alleiniger Geschäftsführer bei HIS inne.

Die HIS Hochschul-Informations-System GmbH unterstützt vorrangig die Hochschulen und ihre Verwaltungen sowie

die staatliche Hochschulpolitik als Dienstleister im Bemühen um eine effektive Erfüllung ihrer Aufgaben.

Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Aktivitäten als Softwarehaus der Hochschulverwaltungen, im Sektor Hochschulforschung in Form von empirischen Untersuchungen und anderen Expertisen sowie im Bereich Hochschulentwicklung mit den zentralen Themenfeldern Hochschulorganisation und Hochschulbau.

Pressekontakt:

Theo Hafner, hafner@his.de

Quelle:

<http://idw-online.de/pages/de/news189108>, 12.12.2006, Theo Hafner, HIS Hochschul-Informations-System GmbH

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte des HM, der ZBS und HSW

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 4/2006

Beratungsentwicklung/-politik

Wilfried Schumann

Psychologische Beratung für Studierende – ein Blick in die Zukunft

Ein Blick über den Kanal: Student Depression in Great Britain – Universities have increased Spending on Counseling Services

Hans-Werner Rückert

Passfähigkeit oder Complexity Perception – Nach welchen Kriterien sollte sich die Studienfachwahl richten?

Ruth Großmaß & Edith Püschel

Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik – Merkmale – Besonderheiten

Ruth Großmaß & Edith Püschel

Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik – Merkmale – Besonderheiten

Frank Engel, Frank Nestmann & Ursel Sickendieck

**Welche Beratung wollen wir – welche Beratung brauchen wir?
Bemerkungen zu aktuellen Trends in der Beratung**

Tagungsbericht

Michael Katzensteiner

IX. FEDORA Kongress in Vilnius/Litauen vom 23. bis 26. Oktober 2006

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 3/2006

Organisations- und Managementforschung

Manfred Auer, Bernadette Loacker & Richard Weiskopf

Spannungsfelder der Personalpolitik an Universitäten – das Beispiel der österreichischen Universitätsreform?

Peer Pasternack

Hochschulsteuerung: ein konkurrenz-föderalistischer Feldversuch

Berit Sandberg

Möglichkeiten und Grenzen einer identitätsorientierten Markenführung für Hochschulen

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 5/2006

Hochschulentwicklung

Ayla Neusel, Gülsan Yalcin & Christiane Rittgerott

Die türkischen Universitäten auf dem Weg nach Europa

Peter Tremp & Balthasar Eugster
Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Christian Pihl & Klaus Hellermann
Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modulare Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen

Anne Brunner

Sieben Schritte – Modell zum Start eines Seminars Teil 1: Die Schritte

Rezension

Jochen Hörisch

**Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma Mater!
(Frank Berzbach)**

Tagungsbericht

Sascha Neumann

Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen – ein Blick zurück nach vorn Bericht zur Tagung der Hochschulrektorenkonferenz „Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Anke Hanft / Isabel Müskens (Hg.):
Bologna und die Folgen für die Hochschulen**

ISBN 3-937026-33-9, Bielefeld 2005, 80 Seiten, 11.70 Euro

Herman Blom: Der Dozent als Coach



ISBN 3-937026-15-0

Neuwied, 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Dieses Buch leistet einen Beitrag zur Debatte über eine neue Hochschule. Die behandelten Probleme und deren mögliche Lösungswege sind nicht nur dem Hochschulbereich vorbehalten, sondern lassen sich auch auf die Schule und auf den Fort- und Weiterbildungsbereich übertragen.

Der Hochschulbereich in Deutschland steckt in einer Krise. Dafür gibt es viele Gründe: die Lehr- und Lernkonzepte sind sehr fragwürdig geworden, die Studienzeit ist im Durchschnitt zu den Nachbarländern zu lang und wenig effizient. Ein Problem liegt auch in der Organisation der Hochschulen, die sowohl für Studenten, als auch für Dozenten sehr unverbindlich ist.

Der Autor hat Erfahrungen mit den Hochschulsystemen in Deutschland und den Niederlanden gesammelt. Diese fließen ein in die kritischen Bemerkungen und praktischen Vorstellungen sowohl für einen anderen Lehrbetrieb als auch eine neue Hochschulorganisation in Deutschland. Als Eckwert eines neuen Lehrbetriebs schlägt er das pädagogisch-didaktische Konzept des »Lernen zu Lernen« vor: Der Dozent übernimmt hierbei die Rolle des Coaches, der die Studenten während ihres Studiums begleitet und unterstützt.

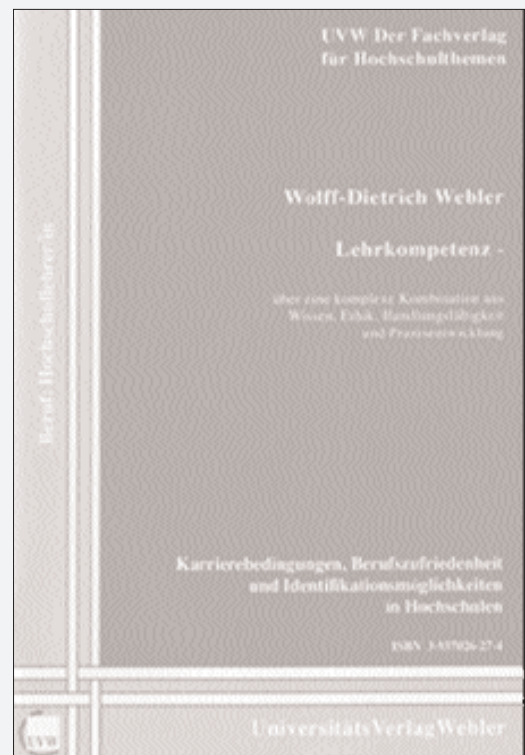
Der Autor Dr. Herman Blom baute den deutschsprachigen Studiengang Betriebswirtschaft an der International Business School (IBS) der Hanze Hogeschool Groningen auf und leitete ihn von 1996-99. Er verbrachte 1999/2000 ein »sabbatical year« in der Abteilung Betriebliches Bildungswesen einer großen Versicherung in Stuttgart und dozierte als Gastprofessor zum Thema »Internationales Management« an der Fachhochschule Merseburg.

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

„Qualität der Lehre“, „Aufwertung von Lehrleistungen“, „Pädagogische Eignung“, „Lehrkompetenz“ sind Schlagworte der bildungspolitischen Debatte der Gegenwart. Aber es gibt keinen ausreichenden Diskurs, geschweige denn Konsens darüber, was einen zeitgemäßen Hochschullehrer (als Gesamtberufsbild aus Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Wissenschaftsmanagement) heute ausmacht. Der Mangel besteht - auch als Orientierungsproblem für den Nachwuchs - insbesondere für den Teilbereich der Aufgaben in Lehre, Studium, Beratung und Prüfungen, also die Lehrkompetenz.

Das vorliegende Heft dient daher der Orientierung des Nachwuchses darüber, wie die individuelle Qualifikation für diese Seite des Berufes als Hochschullehrer gestaltet werden muß. Es entwickelt ein differenziertes Bild von den Anforderungen, denen sich akademische Lehrer heute gegenüber sehen. Daraus wird ein angemessenes Kompetenzspektrum aus Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen für den lehrbezogenen Teil der Gesamtaufgaben entwickelt. Hinweise folgen, wie dieses anspruchsvolle Profil erworben werden kann.

Aber auch für Berufungskommissionen und gestandene Hochschullehrer/innen ist es hilfreich, sich differenziert über die Inhalte und das Profil der „Pädagogischen Eignung“, der „Lehrkompetenz“ zu informieren und Stoff für deren Weiterentwicklung zu gewinnen. Im Anhang runden ein Modell des modularisierten Erwerbs einer Basiskompetenz in der Lehre sowie ein Verzeichnis der Weiterbildungsveranstaltungen des Verfassers dieses Heft ab.



ISBN 3-937026-27-4

Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro