11. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation

- Beratung über Studien- und interne Weiterbildungsmöglichkeiten im Rahmen der Organisation Hochschule.
- Vom Teilnehmer zum Partner – wie kann es nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung weitergehen?
- Qualitätsstandards für Personalentwicklung an Universitäten. Der „Kodex für gute Personalentwicklung" von UniNetzPE
- Auf dem Karriereweg. Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Hochschulmedizin
- Empirische Befunde zum Erwerb studienrelevanter Schlüsselkompetenzen durch Peer Tutoring
- P-OE-Gespräch mit Elke Karrenberg

1 | 2016

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Fred Becker, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Lehrstuhl für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmungsführung
Anke Diez, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie
Elke Karrenberg, M.A., M.A., Universität Mainz, Leiterin des Referats Personalservice und -entwicklung in der Personalabteilung, Sprecherin von UniNetzPE-Netzwerk Personalentwicklung an Universitäten
Edith Kröber, Dr., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart (zlw)
Martin Mehrtens, Dr., Kanzler der Universität Bremen
Monika Rummler, Dr., zuständig für das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal, stellv. Leiterin der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK), TU Berlin
Susanne Schulz, Dipl.-Soz.-Wiss., Leiterin Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Hinweise für die Autor/innen

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

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

Impressum

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

Satz:
UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

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

Erscheinungsweise:
4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.05.2016

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

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 74 €
Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

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

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

11. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

In eigener Sache

Der Herausgeberkreis wird erweitert 2

Personal- und Organisations-entwicklung/-politik

Anne Schlüter & Jan Schilling
Beratung über Studien- und interne Weiterbildunmgs-möglichkeiten im Rahmen der Organisation Hochschule. Stand und Perspektiven am Beispiel der Universität Duisburg-Essen 3

Anke Diez, Katrin Klink, Michael Mayer, Tobias Schwalb & Kay Weidenmann
Vom Teilnehmer zum Partner – wie kann es nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung weitergehen? 9

Elke Karrenberg & Mirjam Müller
Qualitätsstandards für Personalentwicklung an Universitäten. Der „Kodex für gute Personalentwicklung" von UniNetzPE 14

Personal- und Organisationsforschung

Verena Henkel & Susanne Schwarz
Empirische Befunde zum Erwerb studienrelevanter Schlüsselkompetenzen durch Peer Tutoring 17

Maria Neumann, Claudia Froböse & Bärbel Miemietz
Auf dem Karriereweg. Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Hochschulmedizin 22

P-OE-Gespräch

P-OE Gespräch mit Elke Karrenberg 27

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1 | 2016

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

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

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

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

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

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

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

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

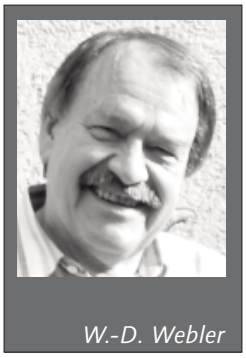
P-OE Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Anne Schlüter & Jan Schilling stellen in ihrem Beitrag **Beratung über Studien- und interne Weiterbildungsmöglichkeiten im Rahmen der Organisation Hochschule. Stand und Perspektiven am Beispiel der Universität Duisburg-Essen** vielfältige Beratungsangebote für Studieninteressierte, Studierende, interne Angebote für Wissenschaftler/innen sowie für das technische und Verwaltungspersonal vor. Der Aufsatz zeigt, mit welchen Konzepten und institutionellen Strukturen sich die Universität Duisburg-Essen dieser Aufgabe stellt. Insofern können diese Lösungen u.U. Modell für andere Hochschulen sein.

Nach Jahren des Kampfes um ein (einigermaßen) flächendeckendes hochschuldidaktisches Aus- und Weiterbildungsangebot an deutschen Hochschulen konnte in den ersten Jahren des neuen Jahrhunderts als Etappensieg registriert werden, dass in den meisten Bundesländern eine Erstausbildung im Umfang von rd. 200 Präsenzstunden für die akademische Lehre angeboten wurde (in Bayern auf Wunsch der Universität Würzburg deutlich weniger – den intelligenteren Lehrenden an bayerischen Hochschulen entsprechend – internationaler Standard sind 300 bis 350 Präsenzstunden). Aber es gab immer mehr Lehrende, die dieses Angebot absolviert und dabei verstanden hatten, dass es bis zur Meisterschaft noch deutlich mehr an Kenntnis und Erfahrungsaustausch bedürfte. Jedoch fanden sie kein geeignetes Weiterbildungsangebot vor. *Anke Diez et al.* präsentieren in ihrem Artikel: **Vom Teilnehmer zum Partner – wie kann es nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung weitergehen?** drei Beispiele aus dem KIT dafür, wie diese Lücke gefüllt werden könnte.

Wie seit Gründung dieser Zeitschrift schon vor mehr als 10 Jahren immer wieder festgestellt und kritisiert, hatten die lokalen Initiativen zur Etablierung der Personalentwicklung an Hochschulen (also an allen Einrichtungen des tertiären Bildungssektors) offensichtlich wenig Gelegenheit, sich intensiver um die Wurzeln der Personalentwicklung zu kümmern. So fehlten z.T. ein gemeinsames Selbstverständnis und einheitliche Begrifflichkeiten, was die weitere Kommunikation erschwerte. Um diese Mängel durch intensivierten Austausch zumindest zu reduzieren, haben sich Personalentwicklerinnen und Personalentwickler an Universitäten zu einem Netzwerk zusammen geschlossen. Relativ früh wagte sich dieser Kreis auch an Qualitätsfragen für PE heran. *Elke Karrenberg & Mirjam Müller* berichten über dieses Netzwerk sowie über die dort sehr bald verabschiedeten **Qualitätsstandards für Personalentwicklung an Universitäten. Der „Kodex für gute Personalentwicklung" von UniNetzPE**. Damit gelingt es, eine gemeinsame Plattform zur Definition von Personalentwicklung und zur Vereinbarung gemeinsamer Richtlinien zu bilden.

Verena Henkel & Susanne Schwarz möchten in ihrem Beitrag **Evaluation des Erwerbs studienrelevanter Schlüsselkompetenzen durch Peer Tutoring** ihren Evaluationsansatz kritisch zur Diskussion zu stellen. Denn die Autorinnen sind bei ihrem Vorhaben, die Lerneffekte des Ausbildungsprogramms der Viadrina zum Peer Tutoring zu evaluieren, auf die typischen Methodenprobleme gestoßen, die sich bei dem Versuch zeigen, mit förmlichen Lehrzielen gesteuerte Lernprozesse in Verlauf und Ergebnis empirisch zu erfassen. In der Annahme, dass derartige Methodenprobleme (leider) an zahlreichen Hochschulen auftreten, weil der Zugang zu geeigneter Literatur nicht ausreichend gesucht wird,[1] schien es den Herausgebern sinnvoll, hier einmal „Werkstattprozesse" zu zeigen und einer methodenkritischen Diskussion zugänglich zu machen. Von daher stehen auch nicht die Daten der Evaluationsergebnisse im Mittelpunkt (die auf den ersten Blick verwunderlich ausfallen), sondern das Design und die damit gemachten ersten Erfahrungen. Diskussionsbeiträge hierzu sind in den kommenden Ausgaben der P-OE willkommen.



W.-D. Webler

Maria Neumann, Claudia Froböse & Bärbel Miemietz präsentieren ihren Artikel **Auf dem Karriereweg. Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Hochschulmedizin**. Die Autorinnen empfahlen ihren Beitrag zur Veröffentlichung mit den Worten: Seit über 10 Jahren bietet das Gleichstellungsbüro der Medizinischen Hochschule Hannover Förderprogramme für Nachwuchswissenschaftlerinnen an. Die Programme sind ein fester Teil der Personal- und Organisationsentwicklung geworden und es besteht eine rege Nachfrage seitens der Zielgruppe. Dies verlangt auch immer wieder nach Weiterentwicklung und Optimierung des Angebots. Regelmäßige Evaluationen helfen dabei. So mündeten einige Ergebnisse in dem hier wiedergegebenen Artikel. Er soll zu einem Erfahrungsaustausch beitragen – mit der P-OE als Forum.

Nach einem eher „geruhsamen" Start in den deutschen Hochschulen zu Beginn des neuen Jahrhunderts hat Personal- und Organisationsentwicklung inzwischen eine erhebliche Entwicklungsdynamik gewonnen. Ein Zusammenhang mit wachsendem Wettbewerb zwischen den Hochschulen, dem Zuwachs an Entscheidungskompetenzen der Hochschulleitungen und (gesamt-)institutioneller Zielsetzung ist unübersehbar. Daher gibt es immer mehr Hochschulen mit ausgeprägten PE-Konzepten und dem dazu nötigen institutionellen Unterbau, um solche Konzepte auch lebendig werden zu lassen. Unsere Zeitschrift stellt in unregelmäßigen Abständen lokale Konzepte und Institutionen vor, wenn sie als Modelle für andere interessant sein könnten. In der vorliegenden Ausgabe haben wir dies in Form eines P-OE-Gesprächs mit Elke Karrenberg, der Leiterin des Referats Personalservice und -entwicklung in der Abteilung Personal der Johannes Gutenberg-Universität Mainz getan.

W.W.

[1] Dafür ist u.a. vor 10 Jahren die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft" (QiW) gegründet worden.

Der Herausgeberkreis wird erweitert: Elke Karrenberg und Fred Becker werden künftig die P-OE mitgestalten

Die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen von Lehre und Forschung" (P-OE) begrüßt Fred Becker (Bielefeld) und Elke Karrenberg (Mainz) in ihrem Herausgeberkreis sehr herzlich. Die Herausgeber/innen sollen in ihrer Zusammensetzung sowohl die Seite der einschlägigen Forschung und Entwicklung, der Praxis der Programmorganisation „vor Ort" (Arbeitsebene PE) und der Moderation der Angebote widerspiegeln. Die beiden neuen Mitglieder erweitern den bisherigen Kreis im obigen Sinne hervorragend.

Elke Karrenberg

Nach einem Studium der Slavistik, Neueren Geschichte und Politikwissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) und der Universität Volgograd (Russland) (1988-1996) zog es **Elke Karrenberg** früh in die Personalarbeit an Hochschulen. Es ging ihr dort in den 1990er Jahren – zunächst noch als Studentin – vordringlich um Gleichstellungsfragen, weshalb sie ab 1993 als Zentrale Frauenbeauftragte der WWU und Leiterin des Frauenbüros und anschließend als Projektkoordinatorin im Frauenbüro der WWU arbeitete. Mit erheblicher Dynamik lebt sie seitdem selbst das Wechselspiel aus eigener Weiterbildung und Weitergabe des Gelernten bzw. ihrer Erkenntnisse in von ihr geleiteten Weiterbildungen.
Nach ihrem Wechsel an die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) setzte sie ab 1997 für knapp 10 Jahre (bis 2006) ihre Arbeit als Frauenreferentin fort. Parallel dazu leitete sie Teilprojekte im Reformprozess „Neues Steuerungsmodell an der JGU" (Personalentwicklung, Partnerschaftliches Verhalten am Arbeitsplatz) und vertiefte dies von 2002-2005 durch das berufsbegleitende Studium der Personalentwicklung (Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Rolf Arnold) an der Technischen Universität Kaiserslautern (Abschluss: Master). Anschließend übernahm sie die Leitung des Referats Personalservice und -entwicklung in der Abteilung Personal. Weiterbildungen u.a. zu Personalauswahl, Bildungsberatung und Kompetenzbilanzierung folgten. Von 2011-2013 leitete sie auch das vom Stifterverband geförderte Projekt „JGU-Leadership". Ab Oktober 2014 übernahm sie die Funktion der Sprecherin des Netzwerks Personalentwicklung an Universitäten (UniNetzPE).
Ihre Arbeit sowie ihre Vorträge und Publikationen decken viele Themen der praktischen PE ab: Führung/Leadership, Veränderungsprozesse, Konflikte am Arbeitsplatz, Einführung neuer Mitarbeiter/innen, Moderation, Präsentation, Gleichstellungs- und Genderthemen, Begleitung von Teamentwicklungsprozessen, Prozessberatung, Beratung zu Projektmanagementthemen und in Personalauswahlprozessen.

Fred Becker

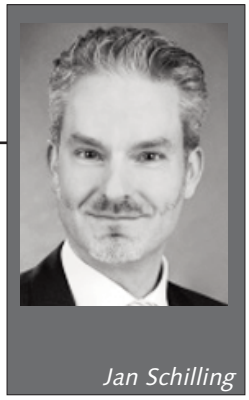
Fred G. Becker, Dr., Professor für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmungsführung an der Universität Bielefeld, ist ebenfalls spontan auf die Einladung in den Herausgeberkreis eingegangen. Nach dem Studium der Betriebswirtschaftslehre (Wuppertal und Universität zu Köln), der Promotion und Habilitation übernahm er 1992 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena den Lehrstuhl für „Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personal- und Organisationslehre", bevor er 1996 den Ruf auf den gleichnamigen Lehrstuhl (erweitert um Unternehmungsführung) an der Universität Bielefeld annahm.
Sein Interesse galt früh schon neben der Forschung (dort auch mit Auslandsstationen) dem Gegenstand „Studium und Lehre". 16 Jahre lang war er von 1992 bis 2008 nacheinander Nachwuchsobmann, Leiter der Nachwuchsförderung und Vorstandsmitglied (Ressort „Wissenschaftlicher Nachwuchs") im Verband der Hochschullehrer der Betriebswirtschaftslehre e.V. und wirkte dort initiativ an der konzeptionellen wie operativen Vorbereitung zukünftiger Professor/innen auf die Stellenanforderung in Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Lehrstuhlmanagement mit. In dieser Zeit organisierte er auch bundesweit hochschuldidaktische Seminare für angehende BWL-Professor/innen.
Einige Arbeitsgebiete seiner Professur ragen direkt in die Zeitschrift P-OE hinein: Evaluation der Personalentwicklung sowie Transfersteuerung; akademisches Personalmanagement; „Anreize zur guten Lehre"; Problem-orientiertes Lehren und Lernen (PoL) in Lehrveranstaltungen; variable Anreizsysteme; (De-)Motivation; immaterielle Anreize; Strategisch-orientiertes Personalmanagement und: Last but not least: aktive Lehre. Hervorzuheben ist ein interdisziplinäres Projekt (mit Elke Wild) über das Inplacement von Neuberufenen und Anreizsysteme für „gute Lehre". Derzeit wird verstärkt die Professor/innenauswahl analysiert und weiterentwickelt. Ziel ist es dort, die Fehlerquellen herkömmlicher Auswahlmethoden in Berufungsverfahren aufzuzeigen sowie Vorgehensweisen mit deutlich höherer Validität vorzuschlagen.
Auch Weiterbildungs-, Beratungs- und Evaluationsaktivitäten kennzeichnen seine wissenschaftliche Tätigkeit. Das zu professionalisierende Feld kennt er nicht nur theoretisch, sondern aus vielfältigem praktischen Engagement: 2009-2011 war er Dekan der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Bielefeld; seit 2011 ist er Mitglied, seit 2012 Vorsitzender des Senats der Universität Bielefeld.

Wir freuen uns auf die weitere, intensive Zusammenarbeit mit Elke Karrenberg und Fred Becker und darüber, dass beide bereit sind, ihre umfangreichen Kenntnisse und Erfahrungen in die Weiterentwicklung dieser Zeitschrift einzubringen.

Anne Schlüter & Jan Schilling

Beratung über Studien- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Rahmen der Organisation Hochschule. Stand und Perspektiven am Beispiel der Universität Duisburg-Essen.

Anne Schlüter


Jan Schilling

Das Lebenslange Lernen (LLL) ist nicht nur ein bildungspolitisches Programm zur besseren Abstimmung allgemeiner und beruflicher Bildung im europäischen Raum, sondern spätestens seit der Verabschiedung des „Memorandum zum Lebenslangen Lernen" durch die EU-Kommission im Jahr 2000 eine der entscheidenden Leitlinien der Weiterbildungspolitik in Europa geworden und mittlerweile in den Profilen von Organisationen aufgenommen. Fähigkeiten, Qualifikationen und das dafür erforderliche Wissen der Erwerbstätigen immer wieder an sich entwickelnde Technologien, einen sich verändernden Arbeitsmarkt und auch Diversitäten aus kulturellen Kontexten anzupassen ist eine Lern-Herausforderung geworden, die gegenwärtig mit mehr oder weniger sanftem Druck versehen ist. Davon sind die Hochschulen genauso betroffen wie andere Organisationen. Allerdings war die wissenschaftliche Weiterbildung wie die Fortbildung* für Mitarbeitende in Verwaltung und Technik in der Vergangenheit selten systematisch angelegt, erst in den letzten Jahren sind erkennbarere Änderungen zu beobachten. Diese Entwicklungen werden anhand einer Universität aufgezeigt.

Die Universität Duisburg-Essen (UDE) wird hier beispielhaft für Weiterbildungsmöglichkeiten und -beratung im Rahmen einer großen Hochschule betrachtet. Im Westen Deutschlands im Ruhrgebiet in Nordrhein-Westfalen gelegen, ging die UDE aus der Fusion der Gesamthochschulen Duisburg und Essen im Jahr 2003 hervor. Als eine 2-Campi Universität hat sie aktuell (Stand Dezember 2015) 463 Professuren und eine Mitarbeiterschaft von 4.266 wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die in 11 Fakultäten Forschung betreiben und die Studienumgebung für derzeit 41.960 Studierende aktiv gestalten.[1] Als eine der jüngsten Universitäten Deutschlands ist sie auch im Jahr 2015 wieder unter den 100 besten jungen Universitäten der Welt (Times Higher Education Ranking 100 under 50).

Hochschulen in Deutschland sind gesetzlich mit der Aufgabe der Weiterbildung betraut, denn „Wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen von lebenslangem Lernen dient der Entwicklung des eigenen Potenzials, der Sicherung des Arbeitsplatzes und der beruflichen Karriere und festigt den Wirtschaftsstandort Deutschland."[2] Verankert ist dies auch im Hochschulzukunftsgesetz (HZG) des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW), und dem wird an der UDE mit einem vielfältigen Fortbildungsprogramm Rechnung getragen.[3]

Da die fortschreitende Diversifikation sowohl von Studiengängen[4] als auch von wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der Adressaten zu wachsender Unübersichtlichkeit führen kann, ist Beratung zum Zweck der Standortbestimmung oder (Neu-) Orientierung sinnvoll. Vor 10 Jahren wurde dazu bereits festgestellt, es sei das „Vorhalten von Beratungsangeboten … ein Indikator für das „Klima" an der Hochschule und damit auch ein Standortfaktor: Durch adressatengerechte Beratungsdienste am Hochschulort werden Studierenden fördernde Rahmenbedingungen zum Gelingen ihres Studiums bereitgestellt" (DSW 2006, S. 9).

Eine Unterscheidung von Beratung für Studierende und Mitarbeitende an einer Hochschule ist selbstverständlich. Um sowohl die Beratungsbedarfe der Studierenden als auch der Mitarbeitenden bestmöglich bedienen zu können, wird an der UDE als institutionelle Dienstleistung im Bereich der personenbezogenen Beratung ein umfangreiches Spektrum an Beratungsmöglichkeiten bereitgestellt. Die Beratungsangebote für Studierende lassen sich lebensphasenspezifisch ordnen in die Studienberatung für Studieninteressierte (hauptsächlich Übergang Schule zu Universität), begleitende und unterstützende Beratung für Studierende in verschiedenen Stadien ihrer Studienverläufe (vom Studieneingang bis zum Abschlusscoaching), sowie auch das darüber hinausgehende Angebot der Karriereplanung (Career Service), des Bewerbungscoachings und Mentoring-Programms (DiMento) an der Schnittstelle zwischen Studium und Berufsleben.

* Weiterbildung ist für uns ein systematisches Angebot (Programm) für viele über längere Zeit mit einem Abschlußzertifikat. Fortbildung bezieht sich eher auf kurzfristige arbeitsplatzbezogene Probleme, die mit ein paar Stunden häufig lösbar sind.

1 Stand 23.12.2015 laut offizieller Hochschulpräsentation der UDE, siehe https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/ppt/ppt_praesentation_ude_dt.pdf (20.01.2016).

2 https://www.bmbf.de/de/wissenschaftliche-weiterbildung-1311.html (15.01.2016). Auf dieser Seite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finden sich Details zu Projekten und Initiativen des Bundes im Rahmen der Weiterbildung an Hochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen.

3 siehe HZG NRW in der Fassung vom 16. September 2014, insbesondere §3 und §62.

4 Es gibt aktuell an 650 Hochschulorten in Deutschland über 18.000 Studienangebote, siehe https://studieren.de/studiengangsliste.0.html (18.01.2016).

Parallel dazu werden sowohl die wissenschaftlichen als auch nicht-wissenschaftlichen Mitarbeitenden der UDE mit vielerlei Weiterbildungsangeboten und Beratungsleistungen gefördert. Das Thema Personalentwicklung ist explizit im Hochschulentwicklungsplan (HEP) 2016-2020 der UDE festgehalten: „Die ganzheitlich ausgerichtete Personalentwicklung an der UDE umfasst eine systematische Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen von Beschäftigten in sämtlichen Bereichen der UDE, um so einerseits die individuelle berufliche Entwicklung ihrer Beschäftigten zu fördern und andererseits die strategischen Ziele der Universität zu erreichen und zu sichern" (HEP 2016-2020 der UDE, S. 31). Die Personal- und Organisationsentwicklung der UDE folgt diesem Auftrag und „begleitet die Beschäftigten der UDE in ihrer beruflichen Entwicklung mit vielfältigen Angeboten und Beratungsleistungen" (Bericht zur Personalentwicklung an der UDE 2012-2014, Auflage Oktober 2015, S. 3).
In den folgenden Kapiteln werden die drei wichtigsten Organisationseinheiten vorgestellt, die mit Beratungsaufgaben betraut sind: 1. Das Akademische Beratungszentrum (ABZ), 2. das Sachgebiet Personal- und Organisationsentwicklung (PEOE) und 3. das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH). Nach diesen Darstellungen werden übergreifende gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven für Beratung diskutiert.

1. Arbeit und Aufgaben des Akademischen Beratungszentrums (ABZ)

Durch den Einzugsbereich der beiden Campi Duisburg und Essen und die große Zahl der Studierenden ist der Umfang der Beratungstätigkeiten des ABZ entsprechend hoch. Für das Jahr 2015, in dem das ABZ sein 10-jähriges Bestehen feierte, gab es laut aktueller Statistik[5] etwa 13.000 Kontakte alleine im Bereich der Studienberatung. Auch wenn das Aufgabenspektrum des ABZ primär den „Student-Life-Cycle" abbildet[6], so gehen die Beratungsangebote über die Studienberatung weit hinaus. Strukturiert sind die Aufgaben in drei Kompetenzbereichen mit jeweils dedizierten Beratenden und Sprechzeiten. Um die Kontaktaufnahme mit den Beratenden möglichst niederschwellig zu halten, ist jenseits der persönlichen Begegnung auch über das Telefon oder per E-Mail eine erste Kontaktierung machbar.[7] Die Anzahl der Kontaktaufnahmen per E-Mail ist in den letzten Jahren generell gestiegen und deutet auf eine steigende Akzeptanz dieser Schnittstelle hin.
Der erste der erwähnten Kompetenzbereiche ist der Kompetenzbereich „Schule/Universität" und fokussiert Beratungsbedarfe im Übergang von der weiterführenden Schule an die Universität. Die persönliche Beratung erstreckt sich von der Herausforderung eines Frühstudiums parallel zu den letzten Jahren an einer weiterführenden Schule bis zur Wahl des geeigneten Studienfachs und wird flankiert von Schülerinfotagen, Workshops zur Studienorientierung und Studienorientierungswochen; dazu kommt die hohe Präsenz der UDE auf Studienorientierungsmessen, Möglichkeiten eines Probestudiums oder Orientierungspraktika.
Im zweiten Kompetenzbereich des ABZ, der „Studierendenberatung", sind die Berater/innen des ABZ für eine Vielzahl von studienbezogenen Anforderungen ansprechbar. Diese reichen von Beratung für die Studieneingangsphase über die Studienplanung bis hin zum Studienabschlusscoaching. Dabei werden offene Sprechzeiten ohne Anmeldung für Beratungen eher informativen Charakters ebenso geboten wie Terminabsprachen für – auf Wunsch – anonyme und vertrauliche Einzelgespräche mit situativer Ausrichtung. Das umfangreiche Angebot ist nicht zuletzt deswegen notwendig, weil Studierende „seit jeher eine sehr heterogene Zielgruppe für Beratung [sind], da sie sich in unterschiedlichsten Lebenslagen befinden" (Angenent 2014, S. 62). Somit führe die „große Diversität der Studierenden … zu einer Bandbreite möglicher Beratungsanliegen" (ebd., S. 62).
Ergänzt ist dieser Kompetenzbereich durch Beratungsangebote für Studienzweifler/innen, potentielle Studienaussteiger/innen, Studierende über 50 Jahre, chronisch Erkrankte, Behinderte sowie die psychosoziale Beratung für Studierende mit psychischen Problemen im Studienverlauf, in Prüfungssituationen oder beim Studienabschluss (Studienabschlusscoaching). Bei Notwendigkeit von therapeutischer Unterstützung werden die Klient/innen an passende Einrichtungen außerhalb der Universität vermittelt.[8]
Der dritte Tätigkeitsbereich des ABZ, der Kompetenzbereich „Querschnittsaufgaben/Career Service", leistet umfangreiche Beratungsdienstleistungen und Coachings bei Bewerbungen und Karriereberatung, liefert Arbeitgeber/innenkontakte und Arbeitsmarktinformationen. Angebotene Seminare und Workshops zu berufsrelevanten Themen wie Assessment Centern oder internationalen Bewerbungserfordernissen sind vielfach überbucht. Die Beratungsanfragen per E-Mail steigen ebenfalls stark an und haben sich im Zeitraum von 2012 bis 2014 verdoppelt. Diesem Trend angemessen zu begegnen ist eine ressourcentechnische Herausforderung, da gerade diese Art schriftlicher Anfragen zeit- und personalaufwendig in der Beantwortung ist.
Bemerkenswert ist die Präsenz der UDE in den Innenstädten von Essen und Duisburg mit jeweils einer Außenstelle. Hier unterhält einmal das ABZ in Essen als Projektleitung ein mit verschiedenen Akteuren vernetztes Informations- und Beratungsangebot, in Duisburg bietet es eine Anlaufstelle in alleiniger Regie mit einem mehrheitlich universitär ausgerichteten Beratungsumfang. So gibt es einerseits den „BildungsPunkt" in Essen, in dem eine erfolgreich wachsende und von Ratsuchenden sehr gut angenommene Kooperation von drei unterschiedlichen Partnern[9] Beratung nicht nur für univer-

[5] Stand am 23.12.2015 laut offizieller Hochschulpräsentation der UDE, zu finden auf https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/ppt/ppt_praesentation_ude_dt.pdf (20.01.2016).
[6] Vgl. Tätigkeitsbericht des ABZ Studium und Beruf 2012-2014, Stand Juni 2015, S. 3ff.
[7] Vgl. dazu Auferkorte-Michaelis et al. (2014): Sie haben Post: Online-Beratung an Hochschulen.
[8] Vgl. https://www.uni-due.de/de/studium/beratung (15.01.2016).
[9] Die Universität Duisburg-Essen hat hier am 11.05.2011 eine Kooperation mit dem Bereich Jugend, Bildung und Soziales der Stadt Essen und dem eingetragenen Verein „Weiterbildung im Revier" (W.I.R. e.V.) gestartet. W.I.R. bietet insbesondere Beratungen zu öffentlich geförderten Weiterbildungsangeboten an.

sitäre Bildungsgänge anbietet, sondern auch Förderangebote wie den „Bildungsscheck NRW“ und Beratung zur beruflichen Entwicklung an anderen Stellen. Eine intensive Vernetzung mit dem örtlichen Arbeitsamt, der Agentur für Arbeit Essen, und dem JobCenter Essen[10] ermöglicht auch die gemeinsame Organisation von Bildungsmessen und anderen Weiterbildungsveranstaltungen, die Interessierten Informationen zu und Kontaktaufnahme mit Bildungseinrichtungen bietet.[11]

Im Einzugsbereich des zweiten Campus, in Duisburg, gibt es in der Innenstadt seit Ende August 2015 in eigener Regie die Außenstelle „Uni-Office“. Diese Beratungsstelle informiert ebenfalls wie der BildungsPunkt in Essen über Studiengänge und Veranstaltungen am Campus, aber auch zu Weiterbildungen an anderen Orten und verweist bei Bedarf an die bereits erwähnten Netzwerkpartner.

Das Angebot des BildungsPunktes und des Uni-Office wird nicht nur von Schüler/innen als potentiell zukünftig Studierenden wahrgenommen, sondern auch von Berufstätigen und Auszubildenden, die sich umorientieren möchten beziehungsweise von Studienanfänger/innen ohne die formale Voraussetzung der Allgemeinen Hochschulreife, aber mit einem Meisterabschluss im Handwerk oder einer abgeschlossenen Ausbildung mit mehrjähriger Berufserfahrung. Diese Möglichkeit eines chancengerechten Hochschulzugangs, der sogenannte „Dritte Bildungsweg“, wird von der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen ministerial eingefordert[12] und von der UDE seit Jahren mit steigenden Anmeldezahlen erfolgreich gefördert.

2. Personal- und Organisationsentwicklung (PE/OE)

Demgegenüber ist die Personal- und Organisationsentwicklung (PE/OE) ganz auf die Belange der Mitarbeitenden und ihrer Bedarfe eingestellt. Mit einem jährlichen Katalog von Fortbildungen und Veranstaltungen werden in diesem entscheidende Themenfelder wie EDV, Sprachen, Gesundheit und Kommunikation abgedeckt, aber ebenso Frauenförderung, Erfahrungsaustausch und Netzwerke oder Selbst- und Kompetenzmanagement.[13] Dieses bedarfsgerechte Angebot hat eine „Schlüsselfunktion, da sie [sic!] die Qualität der Aufgabenwahrnehmung gewährleistet und zugleich berufliche Aufstiegs- und Veränderungsmöglichkeiten eröffnet.“[14] Für wissenschaftliche Mitarbeitende wie auch Mitarbeitende in Technik und Verwaltung wird dieses Angebot als Dienstleistung verstanden, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnend und notwendige Neuorientierungen als Folge von persönlichen oder beruflichen Veränderungen unterstützend.

Dieser angebotsorientierte Teil des Fortbildungsprogramms wird in steigendem Maß ergänzt durch die Vermittlung von bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildungen. Spezifische Bedarfe von Arbeitsgruppen in Fakultäten, Fachbereichen in der Verwaltung oder auch von einzelnen Wissenschaftler/innen, die erst im Verlaufe eines Jahres akut werden, können mit individuellen Coachings oder Kleingruppenschulungen bedient werden.

Beratungsangebote stehen hier nicht nur für alle bisher beschriebenen Fortbildungsangebote zur Verfügung und fördern die individuell passgerechte Auswahl der Schulung, sondern sind auch fester inhaltlicher Teil des Angebots in Form von Führungskräfte-Coachings, Kooperations- und Fördergesprächen sowie Teamentwicklungsmaßnahmen. Eine besondere Rolle fällt hier dem Kooperations- und Fördergespräch (KFG) zu, denn es soll die Kommunikation zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden unterstützen. Diese Kommunikation sei „eines der wichtigsten, wenn nicht das wichtigste Führungsinstrument überhaupt: sie steigert die Arbeitszufriedenheit und trägt zu guten Arbeitsergebnissen bei.“[15]

Für sämtliche Angebote der PE/OE stehen Beratende zur Verfügung, um passgenaue Elemente des Angebotes zu eruieren oder durch Beantragung einer bedarfsorientierten Schulung auch darüber hinaus dienstliche Notwendigkeiten bedienen zu können. Seit 2014 werden im zahlenmäßig umfangreichen Bereich der sprachlichen Schulungen auch Gruppenberatungen durchgeführt, um beispielsweise für Interessent/innen der Englisch-Stufenkurse das individuell passende Einstiegsniveau festzustellen.

Individuelle Beratungsprozesse wie Coachings für Führungskräfte vor dem Hintergrund von Mitarbeiterführung, persönlicher Standortbestimmung oder auch Möglichkeiten der Karriereentwicklung und des Selbstmanagements werden Jahr für Jahr gut nachgefragt. Die Qualität dieser Angebote kann aufgrund vertraulicher Inhalte zwar nur anonymisiert und übergeordnet evaluiert werden; Erkenntnisse aus den Einschätzungen der Coachees zur Zielerreichung, Praxistauglichkeit und Wirkung des Coachings werden aber als Feedback eingeholt und in Verbesserungsprozesse eingebracht.

Um auch der Fürsorgepflicht des Arbeitgebers für die Mitarbeitenden gerecht zu werden, gibt es – ähnlich der psychosozialen Beratung für die Studierenden im Arbeitsbereich des ABZ – für Mitarbeitende die sogenannten Sozialen Ansprechpartner/innen (SAP) für Probleme außerhalb der des direkten Arbeitseinsatzes. Insgesamt sechs speziell dafür geschulte Mitarbeitende verwenden zehn Prozent ihrer Arbeitszeit auf Beratung im Zusammenhang mit Mobbing, Burnout oder anderen dienstlichen Belastungsstörungen, genauso gut aber auch bei psychischen Beeinträchtigungen, familiären Belastungen, Sucht, Trauma, Suizidgefahr und mehr.[16]

[10] Zum JobCenter im Kontrast zu dem Arbeitsamt Essen, siehe https://www.essen.de/rathaus/ordner_1/JobCenterStartseite.de.jsp (15.01.2016).

[11] Vgl. Details zur Entwicklung des Bildungspunktes im Beitrag von Lukaszuk in Schlüter (2014), S. 179-201.

[12] Siehe Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung) vom 8. März 2010, zu finden unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=12048&vd_back=N (15.01.2016).

[13] Vgl. Übersicht der Themenfelder in: Personalentwicklung an der UDE – Bericht zur Personalentwicklung 2012-2014, Auflage Oktober 2015, S. 7.

[14] Ebd., S. 7.

[15] Ebd., S. 17.

[16] Vgl. Aufgabenprofil der SAP auf http://www.uni-due.de/sap/ (20.01.2016).

3. Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH)

Der dritte große Akteur an der UDE ist das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH), welches mit einem differenzierten Serviceangebot in Form von Weiterbildung und Beratung insbesondere den wissenschaftlichen Nachwuchs fördert, aber dazu auch nicht-traditionellen Studierenden, Lehrenden und Studierenden in der Abschlussphase mit Lehr-/Lernberatungen, Karrierebegleitung und hochschuldidaktischen Weiterbildungen hilft. Das hochschulweite UDE Mentoring-System (UMS), welches seit 2008 Studierende individuell während des Studiums unterstützt, wird in den Fakultäten selber durchgeführt und orientiert sich an deren unterschiedlichen Studienverlaufsplänen. Das UMS wird vom ZfH koordiniert und soll die Qualität der Beratung und Betreuung für die Studierenden steigern. Auf Studierendenebene soll das UMS „einen Beitrag zur Aktivierung der Studien- und Selbstmanagementkompetenzen … leisten, die Studienorientierung und -motivation insbesondere in der Studieneingangsphase … stärken und frühzeitig Netzwerkkontakte zu Kommiliton/inn/en, Hochschulangehörigen, Alumni und zur Arbeitswelt … fördern."[17]
Im Rahmen der Beratungsdienstleistungen für Lehrende finden sich unter anderem E-Learning, sinnvoller Medieneinsatz zur Verbesserung der Lehre oder auch Programmanteile zur Steigerung von Diversity-Kompetenzen, um den verbessertem Umgang mit heterogenen Gruppen von Studierenden oder Forschenden zu schulen. Zusätzlich können Lehrende der UDE auch ein individuelles hochschuldidaktisches Coaching beantragen oder modularisierte Weiterbildungsprogramme besuchen, um entweder mit UDE-internem Zertifikat oder auch vom Bundesland Nordrhein-Westfalen zertifiziert die eigenen Lehrkompetenzen zu steigern.[18]
Ein besonders großer Teil der Aktivitäten des ZfH findet sich im Bereich für die fachübergreifende Förderung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses, genannt Werkstatt Wissenschaftskarriere und über ein zentrales Portal erreichbar.[19] Über das eigene Angebot des ZfH hinaus wird in Kooperation mit den Fakultäten gemeinsam das Angebot weiterentwickelt und zielgruppenspezifisch zugeschnitten. Dabei wird die Vernetzung der einzelnen Angebotsbestandteile für Promovierende und Postdoktoranden an der UDE vorangetrieben und mit dem sich an der Nachfrage orientierenden Bestandteil der Werkstatt Wissenschaftskarriere ergänzt.
Jenseits von Workshops und Seminaren, beispielsweise mit den Inhalten wissenschaftlicher Ethik, Forschungs- und Promotionsmanagement oder Kommunikationsmanagement, gehören auch gender- und diversityspezifische Veranstaltungen zum Curriculum für akademischen Nachwuchs. Schließlich werden auch beratungsintensive Programme geboten wie Mentoring und Coaching, vernetzt mit den Nachbaruniversitäten Technische Universität Dortmund und Ruhr-Universität Bochum. Diese Kooperation ist zusammengefasst als Universitäts-Allianz Ruhr (UAR)[20] und bietet auch One-to-One-Mentoring im Rahmen des hochschulübergreifenden Karriereentwicklungsprogramm ScienceCareerNet Ruhr (SCNR)[21] für den wissenschaftlichen Nachwuchs der UAR.
Das ZfH ist mitverantwortlich für das Qualitätsmanagement der UDE, die Weiterentwicklung von Diversity-Konzepten und die angebotenen Dienstleistungen bei Evaluationen von ganzen Institutionen oder einzelnen Lehrveranstaltungen, diese Bereiche werden in diesem Beitrag aber nicht dargestellt.

4. Management von Diversität und Perspektiven der Entwicklung

Das Thema Diversität ist ein deutlich wahrgenommenes und intensiv gefördertes Thema an der UDE. Mit dem bundesweit ersten Prorektorat für Diversity Management[22] wurden deutliche Akzente gesetzt, um mit differenzierter Zielgruppenorientierung die Vielfalt einer modernen Studierendenschaft als Potential, Chance und Verpflichtung gleichermaßen zu sehen.[23] Aufgrund demographischer, gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen sieht die bisherige Prorektorin für Diversity Management (2008-10/2015), Prof. Dr. Ute Klammer, ein intensives Engagement in diesem Bereich als eine generelle Zukunftsaufgabe von Hochschulen an (siehe Klammer/Matuko 2010, S. 106ff.), denn „Diversity Management ist … kein Selbstzweck, sondern dient als Querschnittsaufgabe der Unterstützung und Optimierung der hochschulischen Kernprozesse."[24]
Ein Teil des Maßnahmenbündels ist dabei die Beratung, die als Betreuungsbestandteil sowohl in zentralen und allgemeinen Beratungsangeboten als auch im Rahmen der fakultätsspezifischen Mentoring-Programme gefördert und stetig entwickelt wird.[25] Das im Falle einer sorgfältigen und passgenauen Auswahl von Mentor/in und Mentee für beide Seiten grundsätzlich positiv wirkende Prinzip des Mentorings ist dabei mehr und mehr wahrgenommen und kann auch für Zielgruppen nichttraditioneller Studierender erwogen werden, empfiehlt Häuser.[26] Eine diversitätssensible und diskriminierungsfreie Gestaltung soll dabei sowohl die Inklusionsbemühungen bei Behinderung und chronischer Erkrankung beinhalten als auch Beratung für ausländische und internationale Studierende. An dieser Stelle spielt das ZfH eine erhebliche Rolle, denn eine seiner Hauptaufgaben ist die Unterstützung der Fakultäten

17 Siehe https://www.uni-due.de/zfh/ude_mentoring_system.php (16.01.2016).
18 Details zum NRW-Zertifikatsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschullehre" finden sich auf https://www.uni-due.de/zfh/nrw_zertifikat.php, Beschreibungen der UDE-Zertifikate I – IV auf https://www.uni-due.de/zfh/ude_zertifikat.php (beide 16.01.2015).
19 Vgl. https://www.uni-due.de/zfh/karriere.shtml (16.01.2015).
20 Vgl. http://www.uaruhr.de/ (16.01.2016).
21 Vgl. http://www.scn-ruhr.de/index.html (16.1.2016).
22 Übersicht der Prorektoratstätigkeiten auf https://www.uni-due.de/diversity/ude_prorektorat.shtml (15.01.2016).
23 Vgl. das Diversity Portal der UDE: https://www.uni-due.de/diversity/ (15.01.2016).
24 Vgl.: Universität der Potenziale: Die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen (Stand vom 16.09.2015), siehe: https://www.uni-due.de /imperia/md/content/diversity/diversity-strategie_final_cd.pdf (15.01.2016).
25 Ebd, S. 5.
26 Häuser (2015) diskutiert in ihrem Beitrag, ob die positiven Erfahrungen mit den universitätsweiten Mentoring-Programmen an der UDE auch auf andere Zielgruppen übertragbar seien.

bei der Entwicklung ihrer Betreuungs- und Beratungsstrukturen.[27]

Im Jahr 2012 wurde bereits bei der Auswertung einer großen Studierendenbefragung festgestellt, dass E-Mail-Beratung aus Sicht der Studierenden mindestens einen Nutzen als Verteiler bieten kann[28], es könnten so aber auch Ratsuchende erreicht werden, die zunächst von einem persönlichen Erscheinen (*face-to-face*) für ein Beratungsgespräch absehen. Ob dies gleichermaßen für Beratungsanlässe an Hochschulen zutrifft, muss noch empirisch eruiert werden. Da die Akzeptanz von Online-Beratungsangeboten zumindest bei befragten Nutzer/innen von Online-Beratungen außerhalb von Hochschulen überwiegend positiv bewertet wird (vgl. Auferkorte-Michaelis et al. 2014, S. 18), kann dies als eine zukunftsweisende Kontaktmöglichkeit sicherlich noch ausgebaut werden.

In der Weiterbildung der Mitarbeitenden, Lehrenden und Wissenschaftler/innen an der UDE, wie beschrieben durchgeführt von der PE/OE, kann von einer sehr erfolgreichen Annahme des angebotsorientierten als auch bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildungsprogramms gesprochen werden.[29] Sowohl die Steigerung der bedarfsorientierten Angebotsanteile als auch die online verfügbaren und weitgehend barrierefreien Informations- und Einschreibemöglichkeiten sind für diese gesteigerte Annahme der Angebote mitverantwortlich. Gesucht werden muss noch nach innovativen Verbesserungen für die Kontaktaufnahme mit den Mitarbeitenden – wiederholt gab es Begegnungen im Hochschulumfeld mit Mitarbeitenden, die einen bestimmten Fortbildungsbedarf bei sich identifiziert hatten, aber von dem vorhandenen Angebot mangels Kenntnis bis dato keinen Gebrauch gemacht hatten. Von einer Dunkelziffer an nicht bedienten Bedarfen wegen Informationsmangel darf ausgegangen werden. Hier zeigt sich eine Parallele zu Studierenden: in vergangenen Studierendenbefragungen war auch dort mangelnde Kenntnis von passenden Beratungsangeboten für die jeweiligen Bedarfe rückgemeldet worden, obwohl das Angebot existierte.[30]

Die Beratungsangebote, die von der PE/OE einerseits den Zugang zu dem angebotsorientierten Programm erleichtern sollen, andererseits aber auch zur Bedarfsermittlung dienen und damit die Schaffung von bedarfsorientierten Fortbildungen zur Folge haben können, sind telefonisch, per E-Mail oder persönlich wahrnehmbar. Die große Zahl der Mitarbeitenden an der UDE lässt hierbei nur ein Beratungsangebot zu, welches durch die Ratsuchenden selber angefragt wird. Es muss ein Angebot sein, welches erst durch die Kontaktaufnahme der interessierten Mitarbeitenden zustande kommt – diese Initiative kann schon aus rein praktischen Gründen nicht vom Sachgebiet PE/OE geleistet werden. Daher ist die Teilnehmendenakquise sowohl für die Beratung, als auch für die daraus resultierende Belegung von Weiterbildungsangeboten nicht einfach zu stärken. Der vielfach verwendete Weg von E-Mails mit Sammellisten von Adressaten für bestimmte Zielgruppen wie Sekretäre/innen, technische Mitarbeitende, Lehrende oder Wissenschaftler/innen bestimmter Fakultäten stößt immer dann an seine Grenzen der Zielgruppendurchdringung, wenn die E-Mails – aus Sicht der Mitarbeitenden – in einer gefühlten Flut von elektronischer Post an der Hochschule untergehen und nicht mehr vollumfänglich wahrgenommen werden können. Betrachtet man die Anzahl der angebotsorientierten Fortbildungen, so ist ein gewisser Informationsüberhang denkbar, in dem sich selbst initiativ Suchende verlieren können. Dass darüber hinaus die Existenz von bedarfsorientierten Fortbildungen bisweilen in ganzen Abteilungen nicht bekannt ist, ist nur konsequent.

Auch an dieser Stelle ist also zu diagnostizieren, dass der Informationsfluss eine wichtige Größe ist und effizientere Wege gefunden werden müssen, um Kenntnis des Programms und die Verfügbarkeit von Beratung flächendeckender zu etablieren. In welcher Form dafür Multiplikatoren wie einzelne Mitarbeitende von Abteilungen hilfreiche Informationsverteiler werden könnten, kann und sollte noch geklärt werden. Einer noch persönlicheren Zuwendung durch die PE/OE stehen die begrenzten personellen und zeitlichen Ressourcen entgegen; eine akquirierende und werbende Tätigkeit in einzelnen Bereichen der Hochschullandschaft kann allenfalls punktuell für neuralgische Angebote denkbar bleiben.

Zusätzlich dazu darf auch die Frage gestellt werden, ab welchem Beratungsanlass eine Universität nicht mehr verantwortlich im Sinne einer Bringschuld sein kann, denn die zahlreiche Mitarbeiterschaft und die Studierenden ergeben zusammen mit der Vielzahl der denkbaren Beratungsanlässe – jenseits aller Optimierungserfolge – ein beachtliches Gegengewicht zu den knappen Beratungsressourcen in den Einrichtungen.

Literaturverzeichnis

Angenent, H. (2014): „First generation students" an deutschen Universitäten – Bildungsberatung im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft und aktueller Position. In: Schlüter, A. (Hg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen, S. 57-75.

Auferkorte-Michaelis, N. et al. (2014): Sie h@ben Post: Online-Beratung an Hochschulen. Universität Duisburg-Essen.

Auferkorte-Michaelis, N./Ganseuer, Ch. (2012): Das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen. In: Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 4, S. 114-119.

Deutsches Studentenwerk (DSW) (2006): Beratung im Hochschulbereich. Ziele – Standards – Qualifikationen. Berlin. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/30_Beratung_Hochschulbereich.pdf (25.01.2016).

Häuser, K. (2015): Neue Zielgruppe für Mentoring-Programme: Zugangserleichterung zum Hochschulstudium für ‚nichttraditionelle Studierende' durch eine strukturierte Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 38, S. 397-405.

Hochschulzukunftsgesetz (HZG) des Landes NRW. 16. September 2014: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=14567&menu=1&sg=0&keyword=hzg%20nrw (25.01.2016).

Klammer, U./Matuko, B. (2010): Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. Jg. 18/H. 2, S. 106-118.

27 Vgl. Auferkorte-Michaelis/Ganseuer (2012), S. 118f.

28 Vgl. Bericht des ZfH: Allgemeine Informations- und Beratungsangebote – Ergebnisse der großen UDE-Studierendenbefragung, Stand März 2012, S. 37f.

29 Vgl. Bericht zur Personalentwicklung 2012-2014, Stand Oktober 2015.

30 Vgl. Ergebnisse der großen UDE Studierendenbefragung, Stand März 2012, S. 36ff.

Lukaszuk, E.J. (2014): Der Fall „Beratung zur beruflichen Entwicklung NRW" – wie Regionen ihre Bildungsberatungsangebote erweitern. In: Schlüter, A. (Hg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen, S. 179-201.
Universität Duisburg-Essen (2012): Handreichung zum Informations- und Beratungsbedarf, Stand März 2012. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/handreichung_zum_informations-_und_beratungsbedarf_28.03.2012.pdf (15.01.2016).
Universität Duisburg-Essen (2015): Zwischenbericht der UDE Fakultäten zum UDE Mentoring System (UMS): Teilprojekt 1.1: UDE-Mentoringsystem 2011-2014 . Stand: 04.03.2015: https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zfh/mentoring-tutorien/mentoring-zwischenbericht_m%C3%A4rz_2015.pdf (25.01.2016).
Universität Duisburg-Essen (2015): Personalentwicklung an der UDE – Bericht zur Personalentwicklung 2012-2014, Auflage und Stand Oktober 2015.
Universität Duisburg-Essen (2015): Universität der Potenziale: Die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen. Stand vom 16.09.2015: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/diversity-strategie_final_cd.pdf (15.01.2016).
Universität Duisburg-Essen (2015): Tätigkeitsbericht des ABZ: Studium und Beruf 2012-2014. Stand Juni 2015, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/abz/bericht_2012-14_web.pdf (25.01.2016).
Universität Duisburg-Essen (2015): Hochschulentwicklungsplan (HEP) 2016-2020 der UDE, n.n. veröffentlichte Entwurfsfassung.
Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte. Berufsbildungshochschulzugangsverordnung des Landes NRW vom 8. März 2010, S. 155-164, https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=12048&vd_back=N (24.01.2016).

■ **Dr. Anne Schlüter,** Prof. mit dem Lehrgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung, Fakultät Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: anne.schlueter@uni-due.de
■ **Jan Schilling,** M.A. Anglistik, Germanistik, Politikwissenschaft, Lehrkraft am Lehrstuhl von Frau Prof. Schlüter, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: jan.schilling@uni-due.de

Demnächst erhältlich!

Lukas Mitterauer, Susan Harris-Huemmert & Philipp Pohlenz

Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Evaluationen haben an Hochschulen im kontinentaleuropäischen Raum seit nunmehr fast 20 Jahren einen festen und in letzter Zeit selten hinterfragten Platz eingenommen. Neben der organisatorischen Verankerung von Evaluierungsstellen bzw. der Schaffung eigener Einrichtungen, die für Evaluationen in Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung zuständig sind, hat sich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Evaluationsmethoden und Evaluationsverfahren entwickelt. Viel Zeit und Aufwand wird in die Entwicklung und Durchführung von Evaluationsverfahren investiert. Demgegenüber steht wenig gesichertes Wissen über die positiven wie auch die negativen Effekte, die Evaluationen und das auf die Evaluation folgende Follow-Up auf die Organisation Hochschule, ihre Mitarbeiter und die Studierenden ausüben. In diesem Band, welcher aus Beiträgen auf der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2015 hervorgegangen ist, wird den folgenden Fragen nachgegangen:

- In welcher Weise fließen die Evaluationsergebnisse in Planungen und Entscheidungen der Hochschulleitung ein?
- Wie ist die Akzeptanz der Evaluation bei den evaluierten Einrichtungen und Personen? Wird Evaluation als aufgepfropfter Fremdkörper betrachtet, oder gehört sie bereits zum universitären Selbstverständnis?
- Verbessern Evaluationen die Entscheidungen der unterschiedlichen Akteure? Führen sie zu einer Versachlichung der Diskussion?
- Ersetzen Evaluationen eigene Entscheidungen der Leitungsorgane?
- Wird durch Evaluation der Fokus auch auf Bereiche gelegt, die sonst in den Hochschulen nur selten angesprochen werden? (z.B. der gesellschaftlicher Auftrag von Hochschulen)

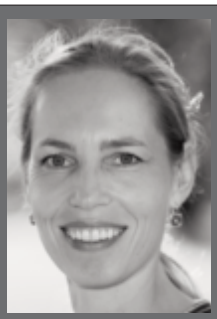
ISBN 978-3-946017-02-8,
Bielefeld 2016, ca. 125 Seiten

Demnächst erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

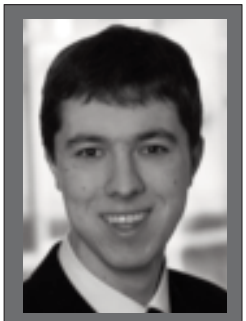
Anke Diez, Katrin Klink, Michael Mayer, Tobias Schwalb & Kay Weidenmann

Vom Teilnehmer zum Partner – wie kann es nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung weitergehen?


Anke Diez

Katrin Klink

Michael Mayer


Tobias Schwalb

Kay Weidenmann

Hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme werden an vielen Hochschulen in Anspruch genommen. Viele Teilnehmende haben das Ziel, grundlegende Lehrkompetenzen zu erwerben und zugleich ein Zertifikat zu erlangen. Doch gerade für besonders engagierte Lehrende kann es auch nach dem Zertifikatserwerb weitergehen – zum weiteren Kompetenzausbau für die Lehrenden und zum Nutzen der Hochschuldidaktik. In diesem Beitrag werden drei Beispiele aus verschiedenen Disziplinen vorgestellt und aufgezeigt, welche Entwicklungsmöglichkeiten und Mehrwerte es für beide Seiten – Lehrende wie auch Hochschuldidaktikeinrichtungen – geben kann.

1. Hochschuldidaktik-Zertifikat in Baden-Württemberg

Um eine studierenden- und kompetenzorientierte Lehre an Hochschulen zu gewährleisten, reicht es heute nicht mehr aus, lediglich hervorragendes Fachwissen vorzuweisen. Pädagogische Fähigkeiten sind unverzichtbar, um Studierenden den Erwerb von Fachkenntnissen und methodischen sowie sozialen Kompetenzen zu ermöglichen, die sie für ihr späteres Berufsleben wappnen. Hierzu gehören sowohl theoretische und didaktische Fachkompetenzen, als auch praktische Erfahrungen. Die Studierenden stehen als Lernende im Zentrum der Aufmerksamkeit und sollen durch aktive Lehre gefördert werden. Dafür muss die Lehrperson sowohl die Komplexität des Lernens der Studierenden verstehen, als auch auf das Zusammenspiel von Lehrkraft – Studierenden – Fach achtgeben. Nur bei aufeinander abgestimmten Komponenten ist eine gute Lehre möglich. Um dies zu gewährleisten, wird sowohl eine stetige Weiterentwicklung der Hochschullehre, als auch der einzelnen Lehrenden gefordert (vgl. Olsson et al. 2010, S. 121-132).

Um wichtige didaktische Grundlagen auf- und auszubauen, ist das Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik innerhalb des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ) ein entscheidender Schritt. In drei Modulen entwickeln Lehrende ihre didaktischen Kompetenzen weiter (Tab. 1).

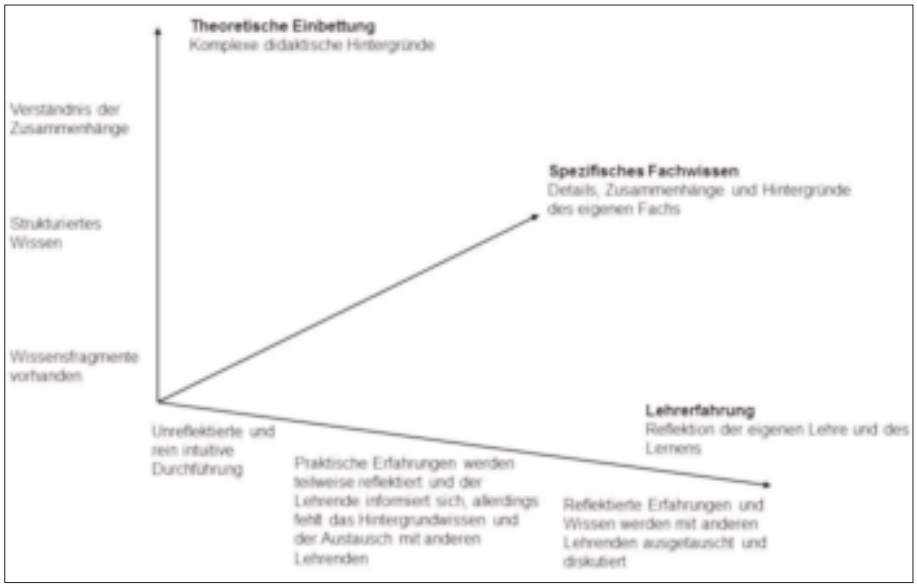
Tab. 1: Curriculares Konzept des HDZ Baden-Württemberg: Überblick über den modularen Aufbau des Zertifikats

Module	Inhalte	Akademische Einheiten
Modul I: Grundfragen des Lehrens und Lernens an Hochschulen	• 2x2 Weiterbildungstage • Praxisberatungen, Hospitation, schriftliche Reflexion	60 AE
Modul II: Vertiefung in 7 Themenbereichen	• Präsenzveranstaltungen aus mindestens vier Themenbereichen	60 AE
Modul III: Individuelle Schwerpunktsetzung	• Individualisierung der Qualifizierung: meistens Projekt-Arbeit oder Portfolio	80 AE

Bislang gibt es noch kein weiterführendes Aufbaumodul für Lehrpersonen, die nach dem Zertifikatsprogramm eine intensivere Beschäftigung mit didaktischen Themen anstreben. Sie können zwar weiterhin thematisch fokussierte Workshops aus Modul II besuchen, haben aber darüber hinaus wenige Möglichkeiten, ihre didaktischen Kompetenzen weiter signifikant auszubauen.

Im internationalen Vergleich sind 200 AE, die in Baden Württemberg für das Zertifikat erforderlich sind, sehr wenig.[1] An der Universität Lund in Schweden, werden beispielsweise 400 AE an didaktischer Weiterbildung gefordert. Dies macht deutlich, dass in Deutschland aktuell eher didaktische Grundlagen, als umfassende Lehrkompetenz aufgebaut werden. Lehrkräfte müssen motiviert werden, eine studierenden- und kompetenzorientierte Lehre zu gewährleisten. Dies wurde an einigen Universitäten, in Schweden oder Großbritannien, beispielsweise mit Lehrpreisen oder einer auch auf didaktische Kompetenzen ausgerichteten Personalauswahl umgesetzt.

Abb. 1: Dimensionen von Lehrkompetenz



Quelle: modifizierte Darstellung (nach RYEGARD et al., 2010, S. 126).

2. Aufbau von Lehrkompetenz

Sieht man den Aufbau von Lehrkompetenz als ein wichtiges Ziel hochschuldidaktischer Weiterbildung an, sollte dieser näher betrachtet werden. Ryegård et al. (2010) benennen beim Aufbau von Lehrkompetenz zwei signifikante Dimensionen: Das theoretische didaktische Wissen und die praktische Lehrerfahrung. Das spezifische Fachwissen der Lehrenden kann als dritte Dimension ergänzt werden (Abb. 1).

Die theoretische Auseinandersetzung mit komplexen didaktischen Hintergründen wird in hochschuldidaktischen Weiterbildungen gefördert und erarbeitet. Nach Ryegård et al. (2010) ist die theoretische Auseinandersetzung wichtig für die Lehrerperspektive auf Lehren und Lernen. Je nach Umfang und wissenschaftlichem Anspruch der verschiedenen Zertifikatsprogrammekann nicht davon ausgegangen werden, dass das tiefe Verständnis von didaktischen Zusammenhängen ausgebildet wird, das für Hochschullehrende wünschenswert wäre.

Das spezifische Fachwissen wird durch hochschuldidaktische Maßnahmen zwar nicht unmittelbar gestärkt, aber dennoch erfolgt eine Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Schwerpunkten und angrenzenden Gebieten bei der Anwendung hochschuldidaktischer Prinzipien quasi automatisch. Erst mit zunehmender Sicherheit im Bereich des eigenen Fachwissens nimmt auch die Fähigkeit vieler Lehrenden zu, studierendenorientiert und innovativ zu lehren. Ein flexibles Fachwissen (hiermit sind sowohl das Spezialwissen, als auch ein Übersichtswissen gemeint) sollte Grundlage jeder Lehre sein.

Betrachtet man die Dimension der Lehrerfahrung näher, wird nach Ryegård et al. (2010) deutlich: Lehrerfahrung alleine genügt nicht zum Aufbau von Lehrkompetenz, denn erst durch kritische Reflexion wird eine systematische Weiterentwicklung möglich. Prebble et al. (2004) bezeichnen die akademischen Arbeitsnetzwerke als die effektivsten Settings, um Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf die Lehre zu reflektieren, zu diskutieren und zu erweitern. Durch gezieltes Feedback, Ratschläge und Unterstützung durch Kolleg/innen kann die Qualität der Lehre gefördert werden. Diese Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen kann auf folgende Weise stattfinden:

1. durch kollegialen Austausch in informellen Netzwerken,
2. durch wissenschaftliche Reflexion der Lehre (Scholarship of Teaching and Learning),
3. durch formellen Austausch während didaktischer Weiterbildungsreihen.

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

Das Prinzip des Scholarship of Teaching and Learning, nach Huber (2014) die wissenschaftliche Befassung mit der eigenen Lehre sowie dem Lernen der Studierenden, kann durch Publikationen und auf Konferenzen entstehen, bei denen Erfahrungswerte der Lehrenden durch diese wissenschaftlich betrachtet und ausgetauscht werden. Dieser wissenschaftliche Diskurs zu Themen der Lehre ist im Zuge der systematischen Weiterentwicklung

[1] entspricht in Baden-Württemberg 150 Zeitstunden.

der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden anzustreben. Der Austausch unter Kolleg/innen zählt nach Huber (2011) zum Grundkonzept des Scholarship of Teaching and Learning und sollte in diesem Sinne wissenschaftlich fundierte Kommunikation sein, „insofern Anstrengungen zu begrifflich-konzeptioneller Elaboration und empirischer Belegung von Aussagen unternommen werden" (Huber 2011, S. 121).

3. Konkrete Umsetzung am KIT – Drei Beispiele

Am KIT hat die Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung/Arbeitsstelle Hochschuldidaktik (PEBA/HD) – die oben beschriebenen Zusammenhänge berücksichtigend – für besonders engagierte und interessierte Zertifikatsabsolventen ein für beide Seiten gewinnbringendes sowie kostenneutrales Modell geschaffen: Durch gemeinsame Publikationen, Tagungsbeiträge oder auch Workshopdurchführungen vertiefen die Lehrenden gezielt ihr didaktisches Wissen und reflektieren vermehrt die eigene Lehre. Für die Hochschuldidaktik entstehen so tiefere Einblicke in die Fachkulturen und gleichzeitig werden so Ansprechpartner/innen in den Fächern geschaffen, welche eine Multiplikatorenfunktion einnehmen können (vgl. dazu auch Ehninger et al. 2016, S. 213ff.). Im Folgenden werden drei konkrete Beispiele beschrieben, die den genannten Mehrwert für beide Seiten mit sich gebracht haben.

Ein fachdidaktischer Workshop für die Tutorenqualifikation

Das Praktikum in Werkstoffkunde ist die größte campusübergreifende Lehrveranstaltung am KIT. Jährlich nehmen ca. 800 Studierende der Studienfächer Maschinenbau, Materialwissenschaft und Werkstofftechnik, Chemieingenieurwesen und Physik an dieser fünftägigen Blockveranstaltung teil. Die große Teilnehmerzahl und die zeitgleiche Durchführung des Praktikums in Kleingruppen erfordern den Einsatz einer großen Zahl an Tutor/innen, die für diese Aufgabe per se fachdidaktisch nicht ausgebildet sind. Gemeinsam mit der PEBA/HD wurde ein Workshopkonzept entwickelt, das jährlich zur fachdidaktischen Weiterbildung von Tutor/innen in einem Workshop umgesetzt wird.

Kernkonzept des Workshops ist die enge Verzahnung didaktischer und fachlicher Inhalte. Die didaktischen Kompetenzen werden an konkreten Lehr-Lern-Situationen aus dem Praktikum umgesetzt. Die praktische Durchführung des Workshops wird durch ein Dozentenduo gestaltet, das aus einem Dozenten/einer Dozentin des Faches Werkstoffkunde und einer Wissenschaftlerin/einem Wissenschaftler aus dem Bereich Hochschuldidaktik besteht.

Betrachtet man den Kompetenzzugewinn durch die Durchführung eines solchen Workshops auf Basis der oben angesprochenen drei Säulen der Reflexion, Theorie und Erfahrung, so lässt sich folgendes festhalten: Das Setting eines Workshops unterscheidet sich wesentlich von den fachspezifischen Lehrformen an einer Universität (Vorlesung, Übungen, Praktika) und stellt daher für viele Lehrende eine Herausforderung und Chance zugleich dar. Schon während der Vorbereitung ist eine stärkere Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Didaktik erforderlich, da auch diese selbst Teil der Lehrinhalte des Workshops darstellen. Da umgekehrt durch die Zusammenarbeit mit der PEBA/HD im Vorlauf und während des Workshops Inhalte und theoretischer Hintergrund diskutiert werden, ist ein Kompetenzzugewinn im Bereich der Theorie der Didaktik zu verzeichnen.

Auch bezüglich der Reflexion des eigenen Handelns bietet ein Workshopformat deutlichere Anreize, als klassische Lehrformen. Da im Workshop durch das aktive Erarbeiten des Wissens durch die Lernenden, ein passives Verhalten vermieden werden kann, ist der/die Dozent/in mehr Moderator als Wissensvermittler. Zwar ist der/die Dozent/in immer bemüht, auch aktivierende Methoden in klassischen Lehrformen einzusetzen, das Anteilsverhältnis in einem Workshop ist jedoch grundsätzlich ein anderes. Es geht weniger darum, harte Fakten zu präsentieren, als vielmehr, den Schwerpunkt verstärkt auf die Kompetenzentwicklung zu legen. Das Bewusstsein, das aktive Interaktion mit den Lernenden nicht nur möglich, sondern eine Bereicherung für den Unterricht ist, ist vor allem durch die Erfahrungen in diesem Workshop gewachsen. Die Durchführung eines Workshops erweitert also nicht ausschließlich das Lehrportfolio, sondern auch die Lehrkompetenz in einer Weise, die sich in anderen Lehrformen niederschlägt.

Auch bezüglich der Lehrerfahrung ist ein deutlicher Zugewinn zu verzeichnen. Einen didaktisch orientierten Workshop selbst zu entwickeln und aktiv an der Umsetzung mitzuarbeiten, schafft Lehr-Lern-Räume, in denen eine persönliche Weiterentwicklung bzw. ein Erfahrungszugewinn im didaktischen Bereich möglich ist. Da sich Lehrende gezielt mit didaktischen Themen auseinandersetzen, wird die Lehrerfahrung durch die Unterschiede zu klassischen Lehrveranstaltungen deutlich ergänzt und erweitert.

E-Technik (gemeinsame Veröffentlichung/Tagungsbesuch)

Ein Beispiel für die Kompetenzentwicklung über das Zertifikatsprogramm hinaus, kann eine Veröffentlichung (Gharbi et al. 2010) sein. Im Jahr 2010 wurde in Zusammenarbeit mit der PEBA/HD ein gemeinsamer Beitrag auf der Konferenz für die Lehre in der Fachrichtung Elektro- und Informationstechnik vorgestellt. Die Veröffentlichung stellt dabei die Erstellung und Überarbeitung eines Kurspakets im Rahmen des Bologna-Prozesses mit der Unterstützung durch die PEBA/HD dar. Das Kurspaket umfasst Vorlesung, Übung und Praktikum zur Informationstechnik, welche in der Fakultät für Elektro- und Informationstechnik Pflichtveranstaltungen des Bachelorstudiums im 2. und 3. Semester sind.

Die Veröffentlichung wurde im Rahmen des „8th European Workshop on Microelectronics Education" eingereicht und präsentiert. In der Veröffentlichung standen der Aufbau und die Verzahnung der verschiedenen Bestandteile der Vorlesung, Übung und Praktikum im Vordergrund. Zudem wurde auf die Verwendung neuer Lernmethoden geachtet, wobei insbesondere auf das "Active Learning" (Felder/Brent 2009) in großen Gruppen fokussiert wurde.

Die Module zur Informationstechnik sind im Jahr 2008 im Rahmen des Bologna-Prozesses bzgl. der Umstellung des Diplomstudiengangs in die neu konzipierten Bachelor- und Masterstudiengänge teilweise neu und teilweise als Ersatz für bestehende Veranstaltungen entstanden. In der Vorlesung, die von circa 300 Studierenden im Jahr besucht wird, werden die Grundlagen zu Informatik, System- und Softwareaufbau, als auch Algorithmen erarbeitet. In der angeschlossenen Übung wird das Gelernte angewendet und in diesem Zusammenhang die Programmiersprache C++ gelehrt. Das Praktikum im folgenden Semester ist als eine Projektarbeit in Kleingruppen mit einer zusammenhängenden Aufgabe konzipiert, welche die Entwicklung eines Softwareprojekts umfasst. Die Module wurden, auch in Zusammenarbeit mit Studierenden, in den folgenden Semestern immer weiter verbessert. Dabei wurde auf das Wissen aus den Kursen des Hochschuldidaktik-Zertifikates zurückgegriffen und auch zwei Modul III-Arbeiten in Zusammenarbeit mit der PEBA/HD bzgl. der Überarbeitung der Übung und des Praktikums abgeschlossen.
Die Veröffentlichung in Zusammenarbeit mit der PE/HD hatte dabei verschiedene Vorteile. Zum einen konnte das Gelernte während des HDZ-Zertifikates und die praktischen Erfahrungen während der Übungen und des Praktikums vertieft und reflektiert werden und so neue Erkenntnisse in Bezug auf die Abstimmung der Lehrveranstaltung gewonnen werden. Dabei konnte das vorhandene Hintergrundwissen durch die Unterstützung der PEBA/HD sehr gut aufgegriffen werden.
Des Weiteren stellte der Austausch von Wissen und Erfahrungen auf der Konferenz bzgl. des unterschiedlichen Aufbaus von Lehrveranstaltungen und der verwendeten Lehrmethoden einen Vorteil dar. Durch diese Weiterbildung konnten neue Lehrmethoden in die Vorlesung eingebunden werden und das Praktikum weiter in Richtung eines realen Software-Projekts verfeinert werden. Aus den Ergebnissen der Evaluationen der letzten Jahre wurde ersichtlich, dass die Veränderungen von den Studierenden positiv aufgenommen wurden. Der Austausch mit anderen Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen war sehr effektiv, um weitere Anregungen zu sammeln, welche später zusammen mit der PEBA/HD umgesetzt werden konnten.

Gemeinsame fachdidaktische Publikation und Vernetzung

Im Wintersemester 2007/08 wurde als zentraler Bestandteil einer Modul III-Arbeit (Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter) des Hochschuldidaktik-Zertifikats des Landes Baden-Württemberg im Studiengang Geodäsie und Geoinformatik die Lehrveranstaltung „Ausgewählte Kapitel zur Positionsbestimmung mit GNSS" umgestaltet. Die Lehrveranstaltung beschäftigt sich mit Inhalten, Ansätzen und Ideen aktuellster Forschungsarbeiten geodätischer Satellitennavigation. Im Rahmen der Umgestaltung wurde insbesondere untersucht, ob die didaktische Methode Lehr-/Lern-Portfolioarbeit zu einem nachhaltigeren und eigenverantwortlicheren Lernen beitragen kann. Hierzu wurde ein geeignetes Konzept entwickelt, erprobt und regelmäßig evaluiert. Das mit dem Lehrpreis der Fakultät für Bauingenieur-, Geo- und Umweltwissenschaften ausgezeichnete Lehrexperiment nutzte neben dem Portfolio weitere im Studiengang bisher nicht verwendeten Lehr- bzw. Lernformen (z.B. Expertenpuzzle, Peer-basierte Notengebung). Dies gab den Lernenden umfangreiche Möglichkeiten, überfachliche Kompetenzen zu trainieren (z.B. Teamarbeit, selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten). Insbesondere trug dies durch höherwertige Verschriftlichung und Reflexion im Rahmen von Portfoliobeiträgen nachhaltig zur ganzheitlichen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden bei. Details zur Umgestaltung sind in einer gemeinsam mit der PEBA/HD entstandenen Publikation zu finden, siehe Mayer et al. (2011).
Insbesondere während der Vorbereitung des Lehrexperiments sowie der Erstellung der gemeinsamen Publikation war eine vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen didaktischen Grundlagen der Portfolioarbeit notwendig. Somit konnte eine fundierte Einführung der didaktischen Technik und eine gelungene Durchführung, die Motivation und Hilfestellung anbot, sichergestellt werden (Aneignung von strukturiertem Wissen). Hierbei wurden z.B. vorhandene portfoliobezogene Wissensfragmente verbunden und das Verständnis didaktischer Zusammenhänge gesteigert.
Im Rahmen der o.g. Modul III-Arbeit konnten Studierende, die durch die Lehrenden und den Einsatz des didaktischen Tools Lern-Portfolio unterstützt wurden, die Wichtigkeit und das Potenzial stetiger (Selbst-)Reflexion realisieren. Parallel dazu führten die Lehrenden ein Lehr-Portfolio und setzten sich somit intensiv (ca. einmal wöchentlich) schriftlich und elaboriert mit ihrer Rolle auseinander. Wichtige und zielführende Rückmeldungen erhielten sie dabei von den Mitarbeiterinnen der PEBA/HD. Daraus entwickelte sich eine enge und partnerschaftliche Kooperation, die es dem Lehrenden ermöglicht, über das HD-Zertifikat hinaus individuell und optimal angepasst die eigene Lehrkompetenz stetig zu überdenken, zu definieren und akzentuiert zu erhöhen. Wichtige Impulse zur signifikanten und individuellen Verbesserung der didaktischen Fachkompetenz wurden in diesem Kontext von der PEBA/HD insbesondere durch

- Empfehlen von Fachliteratur,
- Hinweisen auf weiterführende Workshops/Fortbildungen (z.B. VCRP) sowie
- Knüpfen neuer Kontakte zu didaktischen Fachexpert/innen

gesetzt. Neben der Verbesserung der Vernetzung, unterstützt durch die PEBA/HD konnten auf die Fachdisziplin ausgerichtete Lehrexperimente entwickelt und validiert werden. Daraus resultierend wird nachhaltiges Verstetigen von didaktischer Fachkompetenz (z.B. Methodenkenntnis) im Studiengang ermöglicht. Gleichsam wurden, angepasst an die fachspezifische Lehrkultur, ausgewählte Lehrveranstaltungen umgestaltet, um Bolognakonformes lernerzentriertes, kompetenzorientiertes und erwachsenengerechtes selbstbestimmtes Lernen sicherzustellen, wodurch die Lehrkompetenz ebenfalls signifikant erhöht werden konnte.
Um fachdisziplinbezogene und aktuelle Trends aufgreifen und von andernorts gewonnenen Erfahrungen profitieren zu können, ist ein stetiger didaktikbezogener Austausch mit Fachkollegen grundlegend. Hierzu tragen im

Kontext des Scholarship of Teaching and Learning, auf geeigneten internationalen Tagungen, gehaltene Präsentationen sowie korrespondierende Beiträge in Proceeding-Bänden bei; hierbei sind insbesondere Mayer (2012), Mayer (2011), Mayer (2010), Mayer et al. (2010), Mayer (2009a) und Mayer (2009b) zu nennen.

4. Fazit

Bislang bietet das HDZ Baden-Württemberg im Anschluss an den reinen Zertifikatserwerb keine systematische bzw. institutionalisierte Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung im didaktischen Bereich an. Die Teilnahme an weiteren Workshops des Moduls II bietet keine wirkliche Weiterentwicklungsmöglichkeit, sondern nur eine Ergänzung der Kompetenz auf bislang schon erworbenem Niveau. Die oben beschriebene Zusammenarbeit zwischen Fachvertreter/innen und Hochschuldidaktiker/innen hingegen bietet eine veritable didaktische Weiterentwicklungsmöglichkeit bezüglich der Aspekte theoretischer Hintergrund, reflektiertes Lehren und Sammeln von Erfahrung.

Am Ende dieses Entwicklungsprozesses steht die Lehrperson, die sich souverän im eigenen Fachbereich bewegen kann und auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik mehr als nur Grundkenntnisse besitzt.

Durch die enge Zusammenarbeit mit Lehrenden entstehen für die Hochschuldidaktik tiefere Einblicke in die jeweiligen Fachkulturen. Zudem entwickelt sich ein enger Austausch zwischen Hochschuldidaktik und Lehrpersonen, der auf einen Ausbau der eigenen Beratungskompetenz zielt, mit dem ein Ausbau der Beratungskompetenz einhergeht. Des Weiteren kann im Sinne von Fachtandems eine enge Zusammenarbeit stattfinden, aus der unter anderem die Gewinnung von Referent/innen resultieren kann.

Durch die Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktik und Lehrpersonen kommt es zu einer win-win-Situation in der beide Seiten von der Kooperation profitieren.

Für die Hochschuldidaktik entstehen so tiefere Einblicke in die Fachkulturen und ein enger Austausch, der sich wiederum durch einen Ausbau der eigenen Beratungskompetenz bemerkbar macht. Zudem können durch die Zusammenarbeit Personen identifiziert werden, welche als hochschuldidaktische Multiplikatoren fungieren können und so die Akzeptanz für Hochschuldidaktik im eigenen Fach erhöhen. Der nächste Schritt kann eine institutionelle Verankerung solcher Schlüsselpositionen sein:

So werden als Weiterentwicklung drei KIT-Fakultäten ab 2017 im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes LehreForschung sogenannte hochschuldidaktische Fachtandems etablieren. Ziel der Fachtandems ist es, hochschuldidaktische Innovationen, Ansätze und Methoden spezifisch angepasst in die Lehrkultur ihres Fachs und verwandter Fachbereiche zu transportieren und so eine hohe Akzeptanz bei den Kolleg/innen zu erreichen. Dazu arbeiten jeweils eine Person aus dem Fach und eine Person aus der Hochschuldidaktik zusammen. Workshops und Beratungen wie auch Publikationen und Tagungsteilnahmen erfolgen gemeinsam. Die Fachtandems sind dabei nachhaltig und dauern über die Projektlaufzeit an.

Literaturverzeichnis

Ehninger, F./Webers, G./Gleisberg, T. (2016): Multiplikatorenmodelle in der akademischen Personalentwicklung. In: Merkt, M./Wetzel, C./Schaper, N. (Hg.): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 208-217.

Felder, R.M./Brent, R. (2009): Active Learning: An Introduction. In: ASQ Higher Education Brief, Vol. 2/No. 4, pp. 1-5.

Gharbi, A. et al. (2010): Initiation of a course package based on the Bologna process with support of the department of educational development. In: 8th European Workshop on Microelectronics Education. Darmstadt, pp. 141-144.

Huber, L. (2011): Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? In: Das Hochschulwesen, Jg. 59/H. 4, S. 118-124.

Huber, L. (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld, S. 19-36.

Mayer, M. (2009): Using competence-based and project-related approaches to support students individually – An engineering science experience report. General Assembly of the European Geosciences Union 2009, 19.-24. April 2009, Wien, Österreich.

Mayer, M. (2009): Unterstützung von individuellem Studieren durch die Umsetzung kompetenzorientierter und projektbasierter hochschuldidaktischer Ansätze. Intergeo 2009, 22.-24. September 2009, Karlsruhe.

Mayer, M. (2010): An Engineering Science Experience Report on Using Competence-based Techniques to Support Students Individually und Sustainably. FIG Congress 2010 – Facing the Challenges – Building the Capacity, 11.-16. April 2010, Sydney, Australien.

Mayer, M./Heck, B./Krueger, C.P. (2010): Higher Education in Satellite Geodesy – A Research-related Intercultural Approach. FIG Congress 2010 – Facing the Challenges – Building the Capacity, 11.-16. April 2010, Sydney, Australien.

Mayer, M. (2011): Improvement of sustainability in learning using a forum-based competition approach. General Assembly of the European Geosciences Union 2011, 3.-8. April 2011, Wien, Österreich.

Mayer, M./Aders, M./Diez, A. (2011): Unterstützung von individuellem und nachhaltigem Studieren durch die Umsetzung kompetenzorientierter hochschuldidaktischer Ansätze – Ein Lehrexperiment am Geodätischen Institut des KIT. In: zfv – Zeitschrift für Geodäsie, Geoinformation und Landmanagement, Jg. 136/H. 2, S. 92-104.

Olsson, T. et al (2010): Pedagogical Competence – A development perspective from Lund university. In: Ryegard, A. et al (eds.): A Swedish perspective on Pedagogical Competence. O.O. Uppsala: UPPSALA UNIVERSITY, pp. 121-132.

Prebble, T./Hargreaves, H./Leach, L./Naidoo, K./Suddaby, G./Zepoke, N. (2004): Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A synthesis of the research. New Zealand: Ministry of Education.

Roxå, T./Mårtensson, K./Olsson, T. (2006): Significant Networks – Exploring Backstage as the Cradle of Scholarship of Teaching and Learning. Conference of the International Society for the Scholarship of Teaching and Learning, Washington, USA.

■ **Dr. Anke Diez,** Leitung der Dienstleistungseinheit Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung (PEBA), KIT,
E-Mail: anke.diez@kit.edu

■ **Katrin Klink,** M.A., Leitung der Abteilung Qualifizierungsprogramme für wissenschaftliche Mitarbeiter, KIT, E-Mail: katrin.klink@kit.edu

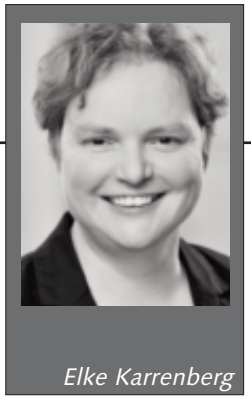
■ **Dr. Michael Mayer,** Wiss. Mitarbeiter am Geodätischen Institut, KIT,
E-Mail: michael.mayer@kit.edu

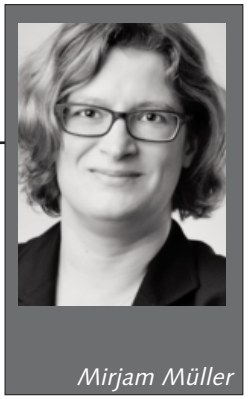
■ **Dr. Tobias Schwalb,** Softwareentwickler bei Valeo Schalter und Sensoren GmbH,
E-Mail: tobias.schwalb@gmx.de

■ **Kay Weidenmann,** apl. Professor, Leitung der Abteilung Hybride Werkstoffe und Leichtbau, KIT, E-Mail: kay.weidenmann@kit.edu

Elke Karrenberg & Mirjam Müller

Qualitätsstandards für Personalentwicklung an Universitäten. Der „Kodex für gute Personalentwicklung" von UniNetzPE


Elke Karrenberg


Mirjam Müller

Personalentwicklung ist inzwischen als Arbeitsfeld an vielen Universitäten und Hochschulen etabliert. Mit der Gründung von UniNetzPE – dem Netzwerk Personalentwicklung an Universitäten – wurde das Thema an den deutschen Universitäten gestärkt und die Profession der Personalentwicklerinnen und Personalentwickler sichtbarer gemacht. In der hochschulpolitischen Diskussion um die Fortsetzung der Exzellenzinitiative, den kommenden Nachwuchspakt und Bedingungen für „gute Arbeit" stand das Thema Personalentwicklung für Nachwuchswissenschaftler/innen, aber auch für andere Beschäftigtengruppen im Fokus. Dabei wurden unterschiedliche Facetten des Begriffs Personalentwicklung eingesetzt. Dies veranlasste UniNetzPE dazu, zur Diskussion beizutragen und zu präzisieren, was das Netzwerk und seine Mitglieder unter „guter" Personalentwicklung an Universitäten verstehen.

Als Ergebnis der Diskussionen entstand der „Kodex für gute Personalentwicklung an Universitäten". Mit dem Kodex möchte UniNetzPE Qualitätsstandards für die personalentwicklerische und organisationsentwicklerische Arbeit definieren und damit zur derzeitigen hochschulpolitischen Diskussion um das Thema Personalentwicklung bzw. Organisationsentwicklung beitragen. Der Kodex soll einerseits hochschulpolitischen Akteurinnen und Akteuren Qualitätsstandards für Personalentwicklung an die Hand geben, andererseits bietet er Personalentwicklerinnen und Personalentwicklern die Möglichkeit, die Qualität ihrer Arbeit zu reflektieren. Nach einem intensiven Erarbeitungs- und Diskussionsprozess im Kreis der Netzwerkmitglieder wurde der Kodex bei der Jahrestagung im November 2015 verabschiedet.

Die Definition von Leitlinien und Qualitätsstandards – wie mit dem „Kodex für gute Personalentwicklung an Universitäten" geschehen – gehört zu den vier Grundsätzen, zu denen sich UniNetzPE verpflichtet hat:

- Als Dienstleister für alle Personalentwickler/innen an Universitäten fungieren (inhaltlichen Austausch ermöglichen),
- Plattform für Innovationen sein (an Ideen gemeinsam arbeiten, regionale Netzwerke einbeziehen),
- (thematische) Ordnung schaffen, um z.B. durch die Definition von Leitlinien und Qualitätsstandards die Personalentwicklungs-Community zu stärken,
- Stimme der Personalentwicklungs-Community im hochschulpolitischen Kontext sein, indem es der Personalentwicklung an Hochschulen ein Gesicht gibt und deutschlandweit als zentrale Kontakt- und Kommunikationsstelle dient.

An der Umsetzung dieser Grundsätze arbeitet das Netzwerk durch zahlreiche Aktivitäten: In einer ersten Aufbauphase wurden Organisationsstrukturen geschaffen, die Steuerungsgruppe besetzt und neue Mitglieder aufgenommen. Derzeit umfasst das Netzwerk 21 Mitgliedsuniversitäten aus ganz Deutschland, weitere Universitäten befinden sich im Aufnahmeverfahren. Mit dem Internetauftritt www.uninetzpe.de wurde eine Informationsplattform zur Personalentwicklung an Universitäten geschaffen. Sie enthält eine Landkarte mit Steckbriefen der zentralen Personalentwicklung aller Mitgliedsuniversitäten und ermöglicht dadurch, deren Arbeit nach Suchkriterien wie Zielgruppen, Angeboten oder Organisationsform zu recherchieren. Als Informationsbörse dienen eine Übersichtsseite zu anstehenden Konferenzen zum Thema Personalentwicklung sowie der Hinweis auf aktuelle Stellenangebote für Personalentwickler/innen.

Für den inhaltlichen Austausch zur Personalentwicklung hat UniNetzPE bisher zwei Tagungen veranstaltet: Bei der Auftaktveranstaltung im Januar 2015 wurden neben mehreren Impulsvorträgen zu zentralen Themen der Personalentwicklung auch die Ziele und Leitlinien des Netzwerks diskutiert und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Erwartungen an die Arbeit im Netzwerk formuliert. Bei der Jahrestagung im November 2015 stand eine interaktive Diskussionsrunde unter der Überschrift „Praxis trifft Politik" zu den Themen Stellenwert, Finanzierung und Gütesiegel von/für Personalentwicklung an Universitäten im Mittelpunkt. Die Tagungen brachten jeweils ca. 70 Personalentwickler/innen aus ganz Deutschland zusammen.

Beide Tagungen boten die Möglichkeiten zum inhaltlichen Austausch und zum Arbeiten an neuen Ideen. So fanden jeweils Workshops und Arbeitsgruppen zu aktuellen Themen aus der Personalentwicklungsarbeit statt. Aus diesen entstanden fünf Arbeitsgruppen, die bis zur nächsten Jahrestagung im November 2016 an ihren

Themen weiterarbeiten werden. In Vorbereitung sind weitere Angebote für Mitglieder, die die personalentwicklerische Arbeit vor Ort unterstützen, wie Hospitationen, Weiterbildungen und fachspezifische Informationen über eine Mailingliste.
Die Gründung von UniNetzPE hat bei wissenschaftspolitischen Akteurinnen und Akteuren große Beachtung gefunden. Zahlreiche wissenschaftspolitische Institutionen sowie Netzwerke anderer hochschulinterner Akteurinnen und Akteure äußerten Interesse an einer Zusammenarbeit. Vertreterinnen und Vertreter der außeruniversitären Forschungsgemeinschaften und der Fachhochschulen signalisierten Interesse an einem Austausch. Diese Kontakte werden im laufenden Jahr vertieft werden.
Im Folgenden finden Sie den Kodex im Wortlaut:

Kodex für gute Personalentwicklung an Universitäten

Mit dem vorliegenden Kodex formuliert UniNetzPE – das Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten – Qualitätsstandards für die personalentwicklerische Arbeit an Universitäten in Deutschland. Die organisationale Perspektive ist zu berücksichtigen. Jeder einzelnen Institution kann der Kodex als Grundlage dienen, um Ziele für die Personalentwicklung abzuleiten. Der Kodex richtet sich an Verantwortliche in Hochschulpolitik und Hochschulleitung, an Personalentwicklerinnen und Personalentwickler sowie an die Zielgruppen von Personalentwicklung an Universitäten.

1. Definition

Personalentwicklung an Universitäten bedeutet eine wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte systematische Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen von Beschäftigten in Wissenschaft, Wissenschaftsmanagement, Administration und Technik. Sie trägt zur Erfüllung der Aufgaben der Universität, zur Erreichung und Sicherung ihrer strategischen Ziele sowie zur individuellen beruflichen Entwicklung bei. Dabei berücksichtigt sie die Konzepte der Universität zur Personalstrukturentwicklung und Personalplanung.

2. Zielgruppen

Personalentwicklung an Universitäten richtet sich an alle befristeten und unbefristeten Beschäftigten. Für die unterschiedlichen Anspruchs- und Berufsgruppen werden Maßnahmen entwickelt, die für die Anforderungen des spezifischen Arbeitsumfelds bzw. für zukünftige Aufgaben qualifizieren. Die Angebote berücksichtigen die persönlichen Interessen der Mitarbeitenden, ihre vorhandenen Kompetenzen und Potenziale sowie die organisationalen Anforderungen. Grundlage für die Entwicklung geeigneter zielgruppenspezifischer Maßnahmen und Qualifizierungsstrategien sind Konzepte und Methoden der Personalentwicklung, universitätsspezifische Feldkompetenz sowie eine systematische Bedarfsanalyse auch unter Beteiligung der jeweiligen Zielgruppe. Die Universität ermöglicht ihren Beschäftigten einen angemessenen Zugang zu Personalentwicklungsmaßnahmen.

3. Universitätsweites Personalentwicklungskonzept

Personalentwicklung an Universitäten findet auf Grundlage eines professionellen Gesamtkonzepts statt. Das Personalentwicklungskonzept richtet sich an den strategischen Zielen der Universität aus und integriert sowohl gesamtuniversitäre Anforderungen als auch die Bedarfe der einzelnen Organisationseinheiten. Aufgabe der Personalentwicklung ist es, von den institutionellen Entwicklungszielen geeignete Personalentwicklungsmaßnahmen abzuleiten und deren Umsetzung zu verantworten. Damit unterstützt und begleitet sie organisationale Veränderungsprozesse der Universität und ihrer Einheiten, trägt zur Profilierung im nationalen und internationalen Kontext bei und gestaltet die Kultur der Universität mit.

4. Strukturelle Verortung von Personalentwicklung

Personalentwicklung an Universitäten bedarf einer zentralen institutionellen Verortung, die die Umsetzung ihrer strategischen Aufgaben gewährleistet. Hierzu gehört eine geeignete Anbindung an die Universitätsleitung, die Einbindung in strategische Prozesse und Entscheidungen und die Beratung universitärer Gremien zu Fragen der Personalentwicklung. Die zentrale Personalentwicklung ist die hauptverantwortliche Service- und Kompetenzstelle der Universität für Personalentwicklung und als solche Ansprechpartnerin für Beschäftigte zu ihren individuellen Entwicklungsbedarfen und für Funktionsträgerinnen und Funktionsträger zu bereichsspezifischen Bedarfen. Zu übergreifenden Themen kooperiert sie mit anderen universitären Arbeitsbereichen. Sie stellt ein universitäres Gesamtkonzept für Personalentwicklung sicher, das auch personalentwicklerische Einzelmaßnahmen anderer hochschulinterner Anbieter oder hochschulexterner Kooperationspartner integriert. Sie unterstützt Führungskräfte als Personalentwicklerinnen und Personalentwickler vor Ort.

5. Handlungsfelder

Personalentwicklung an Universitäten umfasst vielfältige Handlungsfelder. Diese liegen sowohl in der Begleitung organisationaler (Veränderungs-)Prozesse und der Strategieberatung als auch in der individuellen beruflichen Entwicklung der Beschäftigten. Sie orientiert sich zum einen an personalwirtschaftlichen Abläufen und zum anderen an einem lebens- und berufsphasenorientierten Ansatz. Damit leistet sie essentielle Beiträge zu:

- Personalplanung und -gewinnung (u.a. Personalauswahl, Unterstützung von Berufungsverfahren, Dual Career),
- Personaleinsatz und -entwicklung (u.a. Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, (Team-) Coaching/Supervision, Mentoring, Führungskräfteentwicklung, Entwicklung von Managementkompetenzen, Karriere- und Laufbahnentwicklung, Nachfolgeplanung, Teamentwicklung, Hochschuldidaktik, interne Fort- und Weiterbildung, strukturierte Mitarbeitendengespräche),
- Personalerhaltung und -bindung (u.a. Konfliktberatung/Mediation, Betriebliches Gesundheitsmanagement/Gesundheitsförderung, Familienservice),
- Personalfreistellung (Austritt von Mitarbeitenden).

6. Instrumente

Personalentwicklung an Universitäten setzt wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte Instrumente ein, die passend für den Hochschulkontext sind. Diese wirken auf den Ebenen Person, Team und/oder Organisation. Hierzu gehören die Bereitstellung von Informationen, personenbezogene Instrumente wie Beratung, Coaching, Mentoring, Training, Teamentwicklung und Mediation sowie organisationsbezogene Instrumente wie die Entwicklung von Führungsgrundsätzen und die Führungskräfteentwicklung, Nachfolgeplanung, der Einsatz von strukturierten Mitarbeitendengesprächen sowie Arbeitsplatzanalysen und Beschäftigtenbefragungen. Die Instrumente werden zielgruppenspezifisch und bedarfsorientiert eingesetzt. Die Umsetzung der Instrumente erfolgt durch interne oder externe Expertinnen und Experten, die über einschlägige Qualifikationen und ausgewiesene Feldkompetenz im Hochschulkontext verfügen und Inhalte und Methoden an den Anforderungen des spezifischen Arbeitsumfelds der Beschäftigten ausrichten.

7. Personal und Ausstattung

Personalentwicklung an Universitäten bedarf einer angemessenen personellen Ausstattung sowohl für konzeptionelle und methodische als auch für organisatorische und administrative Aufgaben. Die Personalausstattung orientiert sich am Umfang der Aufgaben und Zielgruppen. Für die konzeptionellen und methodischen Aufgaben werden Expertinnen und Experten mit einem wissenschaftlichen Hochschulabschluss, einschlägiger Erfahrung, vertiefter Feldkompetenz im Hochschulbereich sowie Zusatzausbildungen in Methoden der Personalentwicklung gebraucht. Personalentwicklerinnen und Personalentwickler bilden sich regelmäßig weiter und beteiligen sich am institutionsübergreifenden fachlichen Austausch. Integrität und Vertrauenswürdigkeit schaffen die Grundlage für eine erfolgreiche Personalentwicklungsarbeit innerhalb der Organisation. Personalentwicklung ist eine Daueraufgabe der Universität, daher ist die Personalausstattung zu verstetigen. Dies sichert den erforderlichen Aufbau und Erhalt von Experten-, Praxis- und Organisationswissen. Für die Konzeption und Durchführung von Maßnahmen benötigt die Personalentwicklung ein angemessenes Sachmittelbudget, das auf kontinuierlicher Basis zur Verfügung gestellt wird.

8. Qualitätssicherung

Personalentwicklung an Universitäten zeichnet sich durch eine regelmäßige Qualitätssicherung aus. Diese orientiert sich an nationalen und internationalen Qualitätsstandards. Durch sie wird die Zielerreichung und Qualität der Maßnahmen überprüft und weiterentwickelt. Es werden geeignete Evaluationsmethoden eingesetzt, die sich an bestehenden Standards der Qualitätssicherung orientieren. Hierzu können eine systematische Veranstaltungsevaluation, Transfersicherung, standardisierte Mitarbeiterbefragungen oder die Erhebung spezifischer Kennzahlen gehören. Auch die organisatorische Umsetzung der Maßnahmen sowie der wirtschaftliche Einsatz von Ressourcen werden qualitätsgesichert.

9. Interne Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Personalentwicklung an Universitäten beinhaltet auch, die Universitäts- und Fachöffentlichkeit über die Angebote und Dienstleistungen der Personalentwicklung zu informieren und damit den Zugang der Zielgruppen zu ermöglichen. Hierzu gehören die Nutzung geeigneter Medien, eine zielgruppenspezifische Kommunikation, Aktualität der Informationen und anwenderfreundliche Recherchemöglichkeiten. Die interne Kommunikation von Personalentwicklung ist dabei eingebunden in die Kommunikationsstrategie der Hochschule. Methodische Erkenntnisse und praxiserprobte konzeptionelle Ansätze werden in geeigneter Weise einer breiteren (Fach-)Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

10. Entwicklungsperspektive im dynamischen Hochschulsystem

Personalentwicklung an Universitäten wirkt im dynamischen Umfeld von Hochschulpolitik und -entwicklung. Daher ist es ihre Aufgabe, Maßnahmen und Instrumente inhaltlich und methodisch kontinuierlich an Entwicklungen und zukünftige Bedarfe in der Universitätslandschaft anzupassen. Dabei bezieht die Personalentwicklung Querschnittsthemen der Universität, wie Internationalisierung, Diversität, Gleichstellung, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Gesundheit, in ihre Konzepte und Maßnahmen ein und trägt mit ihrer fachlichen Expertise zur Weiterentwicklung der Querschnittsthemen bei.

Verabschiedet bei der Mitgliederversammlung des Netzwerks für Personalentwicklung an Universitäten (UniNetzPE) am 27. November 2015 in Essen.

Literaturverzeichnis

Müller, M./Karrenberg, E. (2015): Kräfte für die universitäre Personalentwicklung vereinen: Das neugegründete Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten. In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), Jg. 10/H. 2+3, S. 34-38.

Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten: Kodex für Personalentwicklung an Universitäten. http://uninetzpe.de/personalentwicklung/kodex/

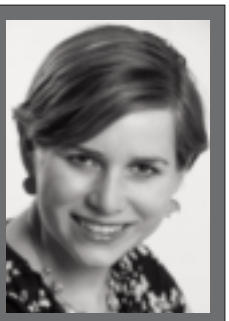
■ **Elke Karrenberg,** Sprecherin des Netzwerks für Personalentwicklung an Universitäten, Leiterin des Referats Personalservice und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: elke.karrenberg@uni-mainz.de

■ **Mirjam Müller,** Sprecherin des Netzwerks für Personalentwicklung an Universitäten, Referentin für Personalentwicklung im Academic Staff Development der Universität Konstanz, E-Mail: mirjam.mueller@uni-konstanz.de

Verena Henkel & Susanne Schwarz

Evaluation des Erwerbs studienrelevanter Schlüsselkompetenzen durch Peer Tutoring

Verena Henkel



Susanne Schwarz

Im Herbst 2012 startete am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen (ZSFL) Viadrina Peer Tutoring[1], dessen Ziel es ist, mittels Peer Tutoring den Ausbau von studienrelevanten Schlüsselkompetenzen zu unterstützen[2]. Peer bedeutet unter anderem Kollege/in, Gleichaltrige/r, Gleichgestellte/r. Peer Tutoring ist ein didaktisches Konzept, welches das wechselseitige Lernen auf Augenhöhe fördert (vgl. Boud 2001, p. 4). In Peer-Formaten unterstützen sich Lernende gegenseitig dabei, Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten und selbstständig neue Ideen zu entwickeln. Dabei handelt es sich bei ausgebildeten Peer Tutor/innen keinesfalls um „Ersatzlehrende". Ihre Rolle definiert sich gänzlich anders. Sehr bildhaft wird dies von Bruffee beschrieben:

> ***Collaborative tutors may sometimes offer their own independent approach to the course's subject matter and method, but in contrast to monitors, their main purpose is to guide and support. […] They engage in conversation with their tutees, helping them translate […] at the boundaries between the knowledge or discourse communities they already belong to and the knowledge or discourse communities they aspire to join. (Bruffee 1993, p. 84f.)***

Bisher gibt es wenige empirische Forschungsergebnisse zum Kompetenzerwerb durch Peer Tutoring. Mit unserem Beitrag möchten wir unseren Evaluationsansatz kritisch zur Diskussion stellen. Dazu wird in einem ersten Schritt die Viadrina PeerTutoring Ausbildung vorgestellt und welche Lehrziele darin verfolgt werden. Anschließend wird das Evaluations-Konzept, mit dem die Ausbildungsseminare beforscht werden, dargestellt. In diesem Zusammenhang werden Ergebnisse des Pilotprojektes präsentiert. Im letzten Kapitel werden die aktuellen Evaluationsergebnisse kritisch diskutiert.

1. Viadrina PeerTutoring Ausbildung

Da Peer Tutoring eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit ist, werden die Peer Tutor/innen an der Viadrina in einer viermoduligen Ausbildung qualifiziert (vgl. Abb. 1). Sie kann sowohl innerhalb eines Semesters als auch über einen längeren Zeitraum absolviert werden. Alle angehenden Peer Tutor/innen besuchen die Veranstaltung „Wissen schaffen im Team", wo sie sich theoretisch und praktisch intensiv mit Gruppenprozessen und kollaborativer Wissensproduktion auseinandersetzen. Anschließend wählen die Studierenden im Modul „Lernprozesse begleiten" zwischen fünf inhaltlichen Spezialisierungen, wozu wissenschaftliches Schreiben, interkulturelle Kompetenz, Lernen und Präsentieren, Fachdidaktik und Fremdsprachenerwerb zählen. In diesen verschiedenen fachlichen Bereichen werden die zukünftigen Peer Tutor/innen nach dem erfolgreichen Beenden ihrer Ausbildung tätig sein. Darauf folgt das Modul „Peer Tutoring in der Praxis", wo die Studierenden ihre ersten begleiteten Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit als Peer Tutor/in machen und beispielsweise einen Peer-Workshop eigenständig konzipieren und durchführen. Während der Seminare führen die Studierenden kontinuierlich ein E-Portfolio, in dem sie Arbeitsaufträge dokumentieren und ihren individuellen Lernprozess reflektieren. Die Ausbildung endet mit der hochschulöffentlichen Präsentation der E-Portfolios und einer Zertifikatsübergabe. Die Ausbildungsseminare können von allen Studierenden der Viadrina besucht werden, wofür sie im Rahmen der Studienordnungen ECTS-Punkte erhalten.

Beim Konzipieren der Ausbildung wurde darauf geachtet, dass unabhängig von der jeweiligen inhaltlichen Spezialisierung, bestimmte Lehrziele in allen Seminaren verfolgt werden. Damit eigenverantwortliches, reziprokes sowie Lernen auf Augenhöhe stattfindet, sollen Viadrina PeerTutor/innen im Anschluss an die Ausbildung in der Lage sein

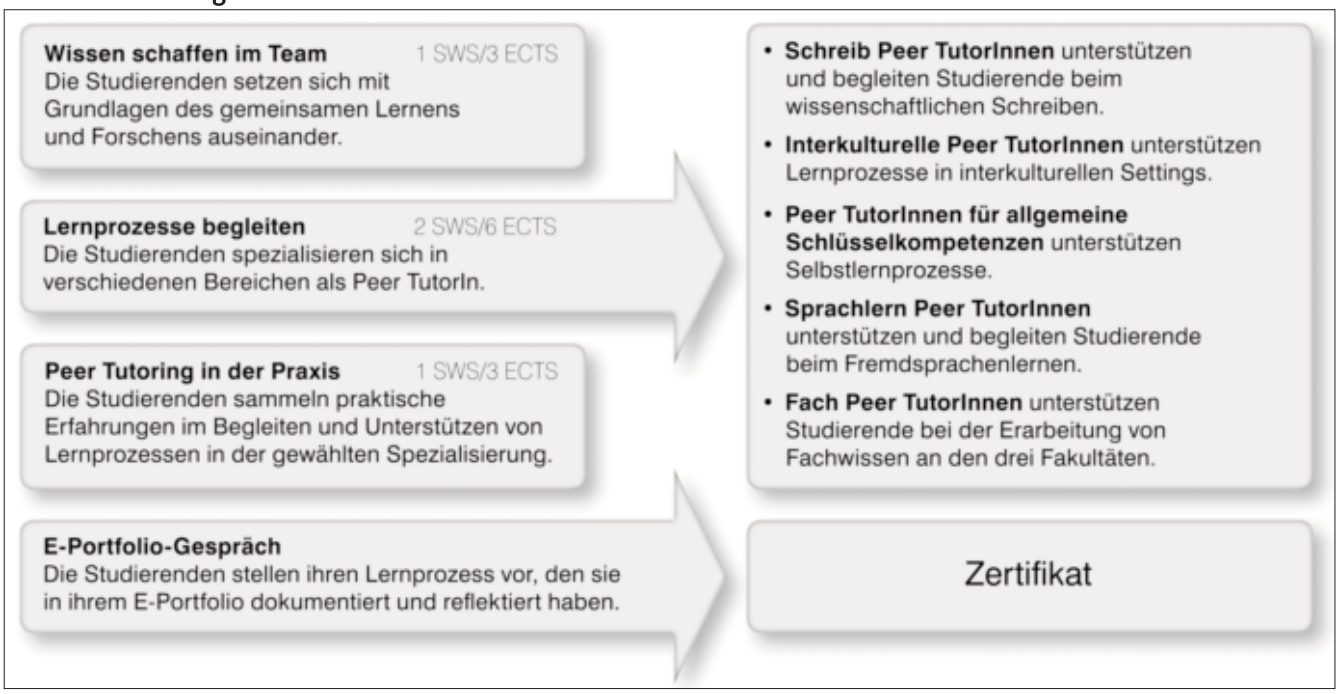
1. eigene Lern- und Arbeitsprozesse zu reflektieren,
2. sich selbstständig neue Arbeitstechniken, Methoden und Wissen anzueignen,
3. sich kritisch mit Sachverhalten auseinanderzusetzen,
4. effektiv im Team zu arbeiten und
5. konstruktives Feedback zu geben und zu nehmen.

Neben diesen übergeordneten Zielen wurden für jedes inhaltliche Modul weitere Lehrziele definiert. Ausgebildete Peer Tutor/innen unterstützen ihre Mitstudieren-

[1] Viadrina PeerTutoring wird zwischen 2012 und 2016 aus dem Hochschulpakt Lehre durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert. Wenn im Folgenden von PeerTutoring geschrieben wird, bezieht sich das auf das Projekt Viadrina PeerTutoring an der Europa-Universität Viadrina.

[2] Die folgenden Ausführungen zu Peer Tutoring als Methoden und zur Ausbildung basieren auf einer gekürzten Version des Artikels Schwarz/Tschirpke/Henkel (2016): Peer Tutoring als hochschuldidaktische Methode an der Europa-Universität Viadrina. In: Aßmann et al. (Hg.): Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Münster, S. 163-172.

Abb. 1: Ausbildungsstruktur



den beim Vertiefen und Ausbauen von studienrelevanten Schlüsselkompetenzen indem sie u.a. 1:1 Beratungen, Workshops oder begleitete Lerngruppen, beispielsweise zum wissenschaftlichen Arbeiten, interkultureller Handlungskompetenz oder Lerntechniken, anbieten. Sie gehen dabei so vor, dass sie ihren Mitstudierenden Hilfe zur Selbsthilfe bieten, um das eigenverantwortliche und nachhaltige Lernen zu fördern (vgl. Bruffee 1995; Topping 2005; Boud/Cohen/Sampson 2001).

2. Evaluationskonzept

Ziel der Evaluationsbemühungen war es in erster Linie zu überprüfen, inwieweit die genannten Lehrziele und die angestrebten Kompetenzsteigerungen bei den in Ausbildung befindlichen Peer Tutor/innen durch die einzelnen Ausbildungsmodule realisiert wurden. Dazu wurde seit November 2012 innerhalb des Projektteams und gemeinsam mit der Stabsstelle Qualitätsmanagement der EUV intensiv über ein geeignetes Verfahren diskutiert. Ausgangspunkt zur Entwicklung eines passenden Erhebungsinstrumentes waren die bereits in einem vorherigen Seminar durchgeführten Evaluationen. Aus diesem Pilotprojekt zum wissenschaftlichen Schreiben entstand das derzeitige Evaluationsdesign der Ausbildungsseminare. Die wichtigsten Entwicklungslinien und Ergebnisse sind Gegenstand der nächsten beiden Unterkapitel.

2.1 Das Pilotprojekt

Für das Pilotprojekt wurde ein Befragungsinstrument entwickelt, welches überprüfen sollte, ob bei den in der Peer Tutoring Ausbildung befindlichen Studierenden ein Kompetenzzuwachs beim *Umgang mit Texten*, der *eigenen Schreibkompetenz* und dem *Umgang mit Feedback* erreicht wurde. Dazu wurden zu Beginn und am Ende des Seminars Fragebögen eingesetzt, die anhand von Ratingskalen die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden wiedergeben. Es handelt sich hierbei um eine klassische Prä-Post-Untersuchung bei ein und denselben Teilnehmenden. Die Identifizierung war dabei anhand eines festgelegten Verkodierungsschemas möglich. Die daraus gewonnenen Daten dienten als Pilotprojekt, um zu testen, ob dies eine passende Methode zur Evaluierung der Ausbildung sein kann. Mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS wurden die vorhandenen Datensätze anhand einer Zeitreihenanalyse ausgewertet. Die Fallzahl betrug 20 Studierende aus zwei Semestern. Anhand eines Mittelwertvergleichs und des nicht-parametrischen Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben wurden die selbsteingeschätzten Kompetenzen vor und nach dem Seminar gemessen. Hierzu wurden 19 Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von 1="trifft gar nicht zu" bis 5="trifft ganz genau zu" erhoben. Die Standardabweichungen lagen für alle Items in einem statistisch vertretbaren Bereich. So konnten die Reliabilität und Validität der Fragen in einem ersten Auswertungsverfahren sichergestellt werden. Die empirischen Befunde belegten signifikante Steigerungen in allen Kompetenzfeldern. Demnach wiesen die Befragten eine höhere Kompetenz bei Texthandlungen (vgl. Abb. 2), Schreibhandlungen, dem Schreibprozess (vgl. Abb. 3) sowie den Feedbackhandlungen (vgl. Abb. 4) auf. Aussagen mit statistisch signifikanter Veränderung[3] sind mit einem Stern markiert (vgl. Abb. 2-4).

[3] Signifikanz meint hier statistische Signifikanz. Das Signifikanzniveau sagt aus, ob und mit welcher Wahrscheinlichkeit der beobachtete Zusammenhang systematisch (Grundgesamtheit) oder nur zufällig (Stichprobe) ist. Der Test auf Signifikanz (hier T-Test) gibt somit an, ob der beobachtete Mittelwertunterschied zwischen den beiden Zeitpunkten (vor und nach dem Seminar) auf einen entsprechenden Unterschied in der Grundgesamtheit schließen lässt oder nur ein Zufallsprodukt der Stichprobe ist.

Signifikante Veränderungen ergaben sich bei den Items „Es fällt mir leicht, adressatengerechte Texte zu schreiben“ sowie „Ich weiß, wie ich wissenschaftliche Literatur in meinem Text verarbeite“.
Bezüglich der Schreibhandlungen und des Schreibprozesses ergaben sich signifikante Veränderungen bei den Dimensionen „Ich kann mich gut organisieren, wenn ich Texte für das Studium schreiben muss“ sowie „Ich reflektiere meine Schreibprozesse“.
Bei den Feedbackhandlungen bezieht sich die signifikante Veränderung auf das Item „Ich weiß, wie mein Textfeedback für meine Gesprächspartner hilfreich sein kann“.
Diese in der quantitativen Analyse gewonnen Daten stellten lediglich die Selbsteinschätzung der Befragten dar. Daher wurde eine externe Evaluation in Auftrag gegeben, um zu überprüfen, ob sich der selbst zugeschriebene Kompetenzzuwachs auch in den von den angehenden Peer Tutor/innen verfassten Seminararbeiten (Portfolios) wiederfinden lässt. Dazu wurde eine Dokumentenanalyse der eingereichten E-Portfolios durchgeführt und mit den in der Fragebogenanalyse gewonnen Daten abgeglichen.[4] Es zeigte sich ein zusätzlicher Aufklärungsbeitrag durch die qualitative Evaluation bezüglich der Erfassung des Kompetenzzuwachses und erlebter Veränderungen durch das Seminar (vgl. Stateval 2013). So berichteten zum einen alle Studierenden, von dem Seminar profitiert zu haben. Dies lag einerseits an den neu erworbenen Methoden und gewonnener Klarheit über den Schreibprozess, andererseits an einer besseren Strukturierung des Schreibprozesses, besserem Zeitmanagement, Verbesserung der Texthandlungen und gewonnener Sicherheit.[5]

Abb. 2: Texthandlungen

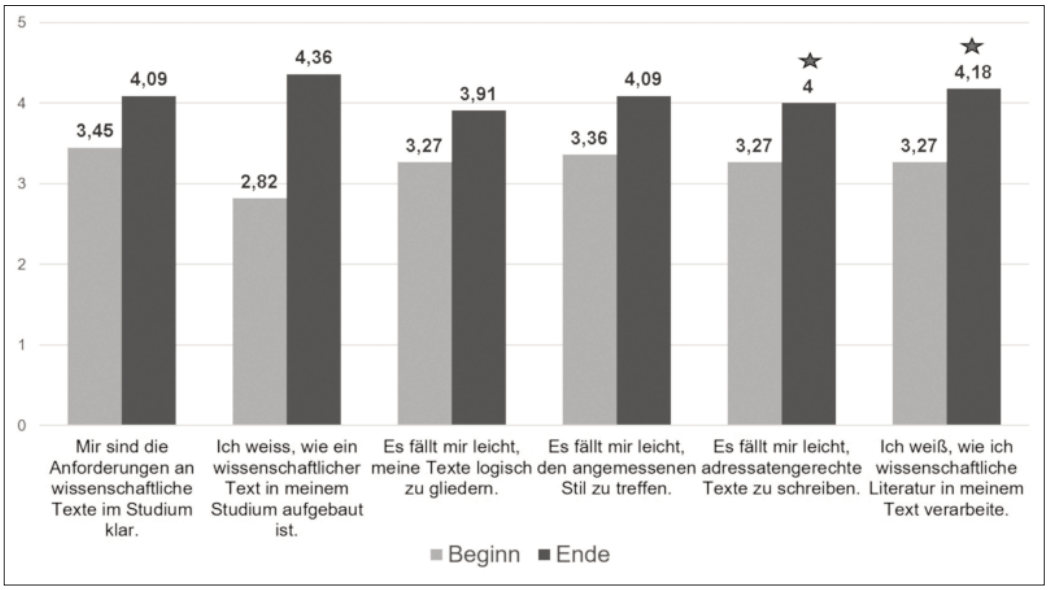
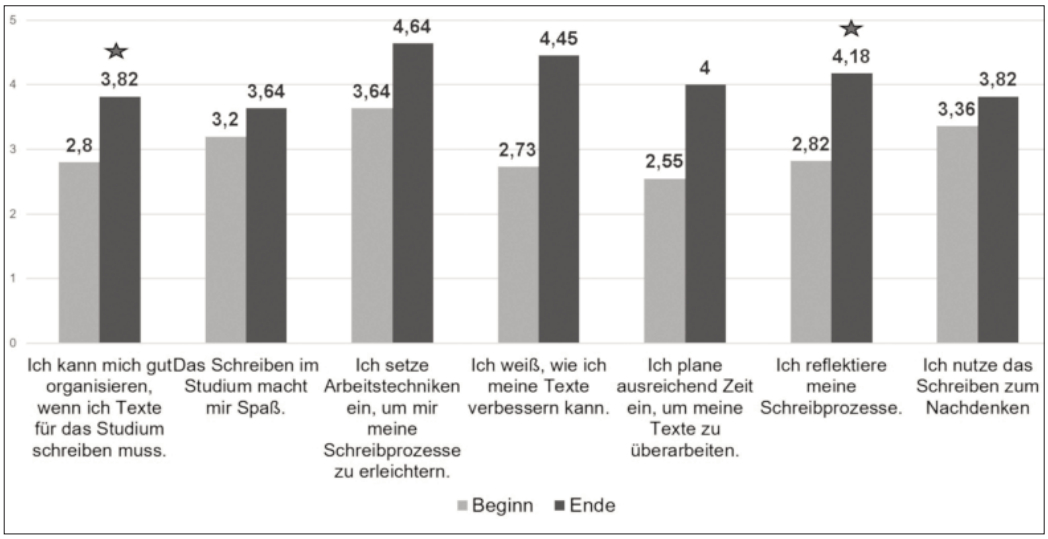


Abb. 3: Schreibhandlungen und Schreibprozess



2.2 Das aktuelle Evaluationsdesign

Ausgehend von den positiven Ergebnissen des Pilotprojekts wurde in einem nächsten Schritt ein für alle Ausbildungsseminare übergreifender Fragebogen entwickelt. Dieser enthält 12 Standardfragen, die die Kompetenzentwicklung der in Kapitel 1 beschriebenen Lehrziele abdecken. So werden jeweils zu Beginn und am Ende der Seminare die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden zu den Aspekten

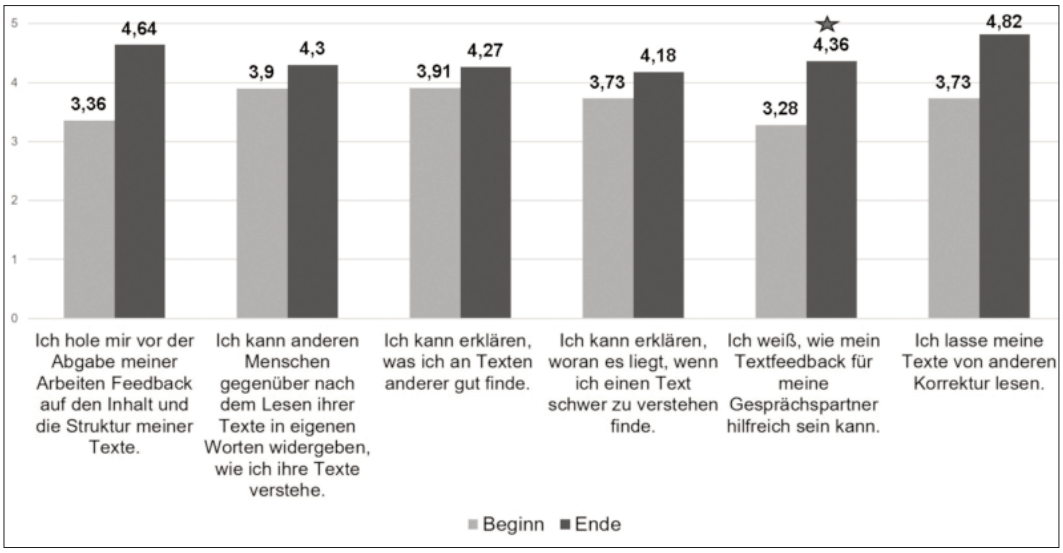
- Lernprozesse reflektieren,
- selbstständiges Erarbeiten neuer Arbeitstechniken,
- kritische Auseinandersetzung mit Sachverhalten sowie
- effektives Arbeiten im Team und
- Feedback geben und nehmen

[4] Anhand eines entwickelten Kategoriensystems (datenbasiert abgeleitet) wurden die Kompetenzentwicklung und durch das Seminar ausgelöste Veränderungen erfasst. Darauf aufbauend erfolgte ein Abgleich der quantitativen und qualitativen Daten. Um den Kompetenzzuwachs systematisch zu erfassen, wurde ein Kategoriensystem mit qualitativen Merkmalen erstellt. Die Stichprobe umfasst die Seminararbeiten und Portfolios von 7 zufällig ausgewählten Studierenden.

[5] So decken sich beispielsweise die Ergebnisse zum Feedback einholen mit den Aussagen aus den Portfolios: Hier wurde berichtet, dass mehr Feedback eingeholt wurde, da es als sehr hilfreich empfunden wurde (vgl. Stateval 2013).

anhand von Zustimmungsfragen auf einer 6-stufigen Skala[6] („trifft gar nicht zu" bis „trifft vollkommen zu") quantitativ abgefragt. Zudem werden in Absprache mit den jeweiligen Dozierenden noch seminarspezifische Fragen entwickelt, die die fachspezifischen Kompetenzen (z.B. Schreibkompetenzen oder interkulturelle Kompetenzen) abdecken.

Abb. 4: Feedbackhandlungen



Die erste Auswertungsrunde für das Wintersemester 2013/2014 ist erfolgt. Es liegen 53 verwertbare Fälle vor. Die Ergebnisse sind überraschend: Bei den seminarübergreifenden Kompetenzen gibt es bei dem Großteil der 12 Items lediglich marginale Steigerungen und diese sind auch nur in 2 Fällen signifikant. Im Prinzip stagniert hier der selbst zugeschriebenen Kompetenzzuwachs. Zudem ist das Ausgangsniveau der selbst eingeschätzten Kompetenz relativ hoch. So erreichen bei 7 von 12 Items die Mittelwerte bereits am Anfang des Seminars einen Wert über 4,3 (bei insgesamt geringer Streuung der Gesamtantworten). Sehr unerwartet ist zudem das Ergebnis, dass bei 2 Items sogar eine Abnahme der eigenen Kompetenzeinschätzung zu verzeichnen ist. Durchweg Kompetenzzuwächse gibt es hingegen bei seminarspezifischen bzw. fachspezifischen Eigenschaften. Hier schreiben sich die Befragten einen mittelgroßen bis großen Kompetenzzuwachs zu und das Anfangsniveau der Einschätzungen ist relativ niedrig. Während nach Beschreibung der Studierenden die Kompetenzen bezüglich der allgemeinen Lehrziele durchschnittlich stagnieren oder gar abnehmen, wird den fachspezifischen Kompetenzen durchschnittlich eher ein Zuwachs zugeschrieben. Erste Ansätze zur Erklärung der Ergebnisse und weitere Anstöße zur Diskussion sind Gegenstand des letzten Kapitels.

3. Ausblick und Diskussion

So überraschend die aktuellen Evaluationsergebnisse für das Team auf den ersten Blick auch wirkten, gibt es doch eine Reihe von möglichen Erklärungsansätzen dafür. Zunächst ist generell aus methodischer Sicht hervorzuheben, dass es immer schwierig ist, Lernerfolg adäquat zu messen. Denn der Prozess des Lernens findet eben nicht in einer Laborsituation statt und die Lernenden sind währenddessen einer Reihe von Erfahrungen und Eindrücken ausgesetzt. Sie beeinflussen die Situation und das eigene Empfinden über das Erreichen der eigenen Lernziele maßgeblich. Alle „externen Lernerfahrungen" sind schwer zu kontrollieren und folglich schwer zu erfassen.

Eine weitere methodische Einschränkung kann sein, dass die Items nicht valide sind. Vielleicht messen die formulierten Fragen nicht die entsprechenden Kompetenzen. Dazu muss zunächst ein weiteres Semester und dessen Ergebnisanalyse abgewartet werden. Zudem ist durch Feedbackgespräche mit den Teilnehmenden der Ausbildung zu ermitteln, was sie mit den einzelnen Fragen verbinden)

Eine weitere Erklärung, die eher auf Erfahrungen innerhalb des Projektes als auf statistisch überprüfbaren Fakten fußt, ist, dass die angehenden Peer Tutor/innen eine sehr engagierte, hochmotiviert lernende und zudem sehr selbstkritische Gruppe sind. Die meisten kommen demnach bereits mit einem hohen Niveau an Sozialkompetenzen in die Ausbildung und/oder sind sich zumindest bereits darüber bewusst, dass man diese weiter ausbauen kann. Und vielleicht sind diese Studierenden nach Beendigung des jeweiligen Ausbildungsmoduls sogar noch selbstkritischer und selbstreflektierter bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen geworden und bewerten diese demnach auch kritischer.

Ein weiterer, eher auf organisatorischer bzw. kommunikativer Ebene zu verortender Erklärungsansatz ist, dass die übergreifenden Lehrziele nicht transparent bzw. direkt genug in den einzelnen Ausbildungsmodulen kommuniziert werden. Vielleicht fokussieren die Dozierenden zu sehr oder ausschließlich auf ihre fachspezifischen Lehrziele. Der Lerneffekt hinsichtlich der übergreifenden Kompetenzen wird damit von den Studierenden vielleicht gar nicht oder nur sehr schwach bewusst wahrgenommen. Ein deutlich drastischeres Szenario wäre, dass die übergreifenden Lehrziele zwar theoretisch ein gute

[6] Die Forschenden haben sich bewusst für eine Skala mit einer geraden Anzahl an Kategorien entschieden. Eine Mittelkategorie birgt nach Auffassung der Forschenden immer die Gefahr, dass sie nicht eindeutig interpretierbar ist. Die Zustimmung zu einer Mittelkategorie kann vieles bedeuten: mittlere Antwortposition, Irrelevanz der Antwort (z.B. jemand hält die Frage für nicht wichtig oder denkt nicht darüber nach), Protest-Antwort (jemand drückt z.B. seinen Unmut über die Frage damit aus) oder schlicht eine weiß-nicht- Antwort. Der Erkenntnisgewinn in Bezug auf den tatsächlichen Erwerb der Kompetenzen steht bei den Evaluationsaktivitäten an erster Stelle und Mißinterpretationen sollen somit vermieden werden.

Idee sind, sie aber in der Praxis der Ausbildungsmodule keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen und demnach nur sehr schwach oder gar nicht aktiv von den Lernenden erworben werden.
Um die Gründe zu identifizieren und zu konkretisieren, werden die Evaluationsergebnisse innerhalb des Projektteams intensiv diskutiert. Hier muss für die Zukunft überlegt werden, wie sinnvoll die festgelegten übergreifenden Lehrziele wirklich sind und ob Konsens über deren Erwerb besteht. Darüber hinaus müssen die methodischen Einschränkungen stets mitbedacht werden und den externen Faktoren im Lernprozess mehr Aufmerksamkeit bei der Interpretation der Ergebnisse geschenkt werden. Damit sind jedoch, trotz aller unerwarteter Ergebnisse, einige Ziele der Evaluationsbemühungen innerhalb des Projektes schon erreicht: Die Resultate regen zu Diskussionen an, sie setzen Veränderungsprozesse in Gang und hinterfragen eingeführte Strukturen kritisch.

Literaturverzeichnis

Boud, D./Cohen, R./Sampson, J. (eds.) (2001): Peer Learning in Higher Education. Learning from & with each other. London.

Boud, D. (2001): Introduction: makting the move to peer learning. In: Boud, D./Cohen, R./Sampson, J. (eds.): Peer Learning in Higher Education. Learning from and with each other. London.

Bruffee, K. (1999): Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. London.

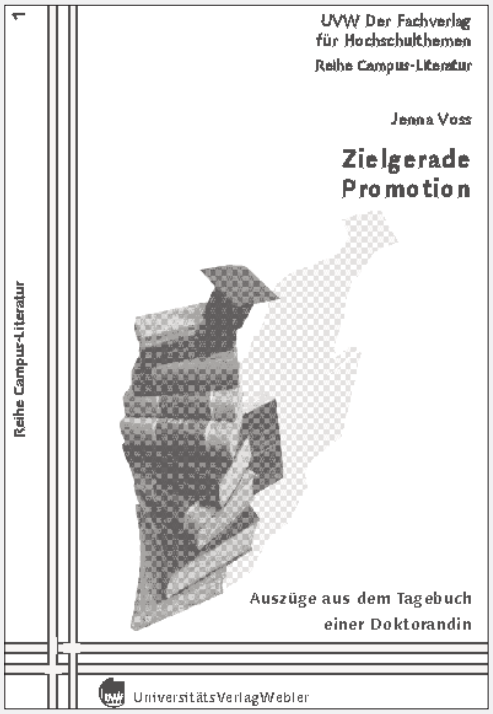
Bruffee, K. (1993): Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Baltimore. Johns Hopkins University Press.

Topping, K. (2005): Trends in Peer Learning. In: Educational Psychology, Vol 25/No. 6, pp.631-645.

Stateval GmbH (Hg.) (2013): Qualitative Evaluation des Projektes Peer Tutoring – Ergebnisbericht. Berlin 2013. Online verfügbar unter: http://www.europa-uni.de/de/struktur/zfs/PDFs/Evaluationsbericht-Peer-Tutoring.pdf.

■ **Verena Henkel,** M.A., Mitarbeiterin am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen, Europa-Universität Viadrina, Geschäftsführerin der Firma Datenklar,
E-Mail: henkel@europa-uni.de
■ **Susanne Schwarz,** Dipl., Mitarbeiterin am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen, Europa-Universität Viadrina,
E-Mail: sschwarz@europa-uni.de

Jenna Voss
Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



ISBN 978-3-937026-75-6, Bielefeld 2012, 124 Seiten, 18.90 Euro zzgl. Versand

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

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

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

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

Doch sie gibt nicht auf.

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

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

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

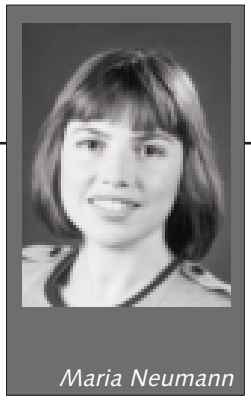
Reihe: Campus-Literatur

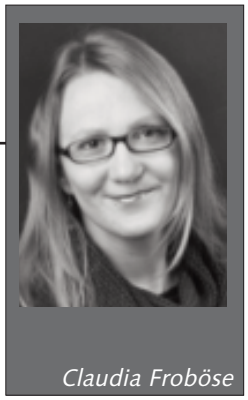
Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Maria Neumann, Claudia Froböse & Bärbel Miemietz

Auf dem Karriereweg. Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Hochschulmedizin


Maria Neumann


Claudia Froböse

Bärbel Miemietz

Förderprogramme für Wissenschaftlerinnen sind in der Hochschulmedizin seit zwei Jahrzehnten als Instrumente zur Erhöhung von Chancengleichheit etabliert. Sie gelten zugleich als fester Bestandteil der Personalentwicklung und auch als Werkzeug der Organisationsentwicklung. Dennoch sind Frauen auf Professuren weiterhin unterrepräsentiert. Dies kann nicht auf Kompetenzunterschiede zwischen Frauen und Männern zurückgeführt werden (vgl. Abele-Brehm 2013, S. 74). Die zielgruppenorientierte Ausgestaltung der Programme für Wissenschaftlerinnen verlangt daher nach einem besseren Verständnis ihrer Karriereentwicklung. Um dies zu erreichen, sollen persönliche Merkmale identifiziert werden, die Wissenschaftlerinnen auf dem Weg zur Erlangung des Privatdozentinnen- oder Professorinnen-Titels fördern oder behindern. Betrachtet werden Alter, Geburtsland, Mutterschaft, Anzahl und Alter der Kinder sowie Pflegeverantwortung. Weiterhin soll geklärt werden, in welchem Verhältnis – neben diesen Merkmalen – die Publikationstätigkeit zum Titel steht. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmerinnen der Jahrgänge 2004 bis 2014 zweier Förderprogramme an der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH) vorgestellt. Die Ergebnisse decken bestehende soziale Ungleichheiten auf und liefern damit Anhaltspunkte für die Optimierung der Programme; zugleich zeigen sie weiteren Forschungsbedarf auf.

1. Einleitung

In den Fächern Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften zusammen lag der Professorinnenanteil in Hochschulen in Deutschland im Jahr 2013 bei 18,3%, in der Humanmedizin allein bei 14,9% und in den Fächern Biologie und Chemie bei 22,8 bzw. 13,7% (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 186f.).

Die Spezifik der Hochschulmedizin erfordert eine gesonderte Betrachtung. Die in zwei separaten, aber aufeinander bezogenen Strängen verlaufende Karriereentwicklung, bestehend insbesondere aus der Facharztweiterbildung in der Krankenversorgung und der Habilitation in Forschung und Lehre, ist zur Erreichung einer Professur in der (klinischen) Medizin unabdingbar. Frauen werden jedoch weniger in Richtung auf eine wissenschaftliche Spitzenkarriere gefördert als Männer, und da sie viele zeitintensive klinische Aufgaben übernehmen, bleibt ihnen für die karriereentscheidende Forschung wenig Zeit (vgl. Kaczmarczyk 2006, S. 220).

In Studien zu Wissenschaftlerinnenkarrieren werden persönliche Merkmale, darunter soziodemographische Faktoren und die familiäre Situation, untersucht. Besonders Alter und Mutterschaft werden dabei als Einflussfaktoren auf dem Weg zur Professur herausgearbeitet (vgl. Lödermann 2013, S. 46).

Im Vergleich zu Professoren sind Professorinnen öfter kinderlos (vgl. Metz-Göckel/Selent/Schürmann 2010, S. 19). Elternzeiten beeinträchtigen allgemein, insbesondere aber für weibliche Führungskräfte, die Karrierechancen in der Hochschulmedizin (vgl. Engelmann et al. 2015, S. 32ff.). Hinderlich für die Karriere von Frauen ist auch, dass diese selbst in Paarhaushalten mit etwa gleich hohen Anteilen beider Partner/innen an der Erwerbsarbeit weiterhin den größten Teil der Familien- und Hausarbeit übernehmen (vgl. Statistisches Bundesamt 2003, S. 15f.). Allerdings haben Mütter zwar einen zeitlichen Nachteil in ihrem Karriereverlauf, doch auf die Karriereambitionen wirkt sich die Mutterschaft nicht negativ aus (vgl. Hanika 2015, S. 40). Es zeigt sich, dass Frauen, die es schaffen, Wissenschaftskarriere und Familie miteinander zu vereinbaren, schließlich genauso viel publizieren wie Frauen ohne Kinder (vgl. Abele 2003, S. 159; Lind 2006, S. 15). Lind (2004, S. 141), die in ihrer Evaluationsstudie eines Habilitationsprogramms die Karrieren geförderter Wissenschaftlerinnen untersucht hat, stellt keine Unterschiede bei der Zielerreichung zwischen Frauen mit Kindern und Frauen ohne Kinder fest. Sie vermutet, dass Maßnahmen zur Vereinbarkeit dabei eine Rolle gespielt haben.

Auch ein Migrationshintergrund kann die Karrierechancen von Wissenschaftlerinnen beeinträchtigen. Unter

dem wissenschaftlichen Personal an Hochschulen finden sich nur wenige Ausländer/innen, bei Professuren ist der Anteil noch geringer (vgl. Bakshi-Hamm/Lind 2008, S. 15). Löther (2012, S. 46f.) stellt fest, dass die Faktoren Geschlecht und Migration kumulieren, indem Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund gegenüber Wissenschaftlerinnen ohne Migrationshintergrund eine geringere Chance auf eine Professur haben.

Grundsätzlich habilitieren sich Frauen später als Männer. 84% der Frauen, erreichen die Habilitation nach dem 35. Lebensjahr, dies gilt für nur 73% der Männer (Zimmer 2006, S. 41). Lind (2006, S. 4) fasst in ihrer Expertise die Forschungsergebnisse zu wissenschaftlichen Karrieren von Frauen und Männern zusammen und kommt zu dem Schluss, dass Wissenschaftlerinnen nicht nur eine längere Qualifikationsphase haben, sondern auch nach der Habilitation länger brauchen, um auf eine Professur berufen zu werden. Die berufliche Laufbahn nach der Promotion ist in Deutschland nicht standardisiert und kann sehr unterschiedlich verlaufen. Während der Habilitation kann eine Wissenschaftlerin unterschiedliche Positionen und Aufgabenbereiche haben, je nachdem ob sie Projektmitarbeiterin ist, eine Hochschulassistenz inne hat oder eine andere Position besetzt. Der geringe Grad der Standardisierung lässt somit Raum für gesellschaftliche Zuschreibungen (vgl. Allmendinger 2003, S. 269f.).

Publikationen bringen die Wissenschaft voran und nützen der Hochschule, an der sie entstanden sind. Der wissenschaftliche Ertrag in Form von Publikationen ist aber zugleich auch der Dreh- und Angelpunkt für die Karriere der Wissenschaftlerin. Dass Frauen weniger publizieren als Männer, erweist sich vor diesem Hintergrund als Nachteil für ihre Karriere. Die Publikationstätigkeit scheint vor allem durch den beruflichen Status beeinflusst zu sein und dies könnte ein Grund für die im Schnitt geringere Publikationszahl von Frauen im Vergleich zu Männern sein (vgl. Lind 2007, S. 74).

Auf die Kompensation der genannten Barrieren abzielend entstanden Förderprogramme, die Nachwuchswissenschaftlerinnen in ihrer Karriere unterstützen. Die hier vorgelegte Studie analysiert karriererelevante Schritte der Teilnehmerinnen von zwei seit 2004 an der MHH bestehenden Förderprogrammen, einem Habilitations- und einem Mentoring-Programm. Gesteuert und umgesetzt werden beide Programme im Gleichstellungsbüro. Das Habilitationsprogramm ist eine Personalmittelförderung, die den Wissenschaftlerinnen durch die Freistellung von klinischen oder Laborroutinetätigkeiten den Abschluss der Habilitation ermöglicht. Über einen individuellen Zeitraum werden sie bis zu einem Jahr gefördert. Das Mentoring-Programm besteht im Kern in der persönlichen Unterstützung einer promovierten Nachwuchswissenschaftlerin aus Naturwissenschaft oder Medizin mit dem Karriereziel der Habilitation durch eine Professorin oder einen Professor. Ein Qualifikationsprogramm mit Workshops, Coachings und Expertinnen- bzw. Expertengesprächen ergänzen diese Mentoring-Partnerschaft. Ein Programmdurchlauf umfasst ca. 18 Monate. Insgesamt wurden durch die beiden Programme bis zum Untersuchungszeitpunkt 176 Frauen gefördert. 49 Wissenschaftlerinnen hatten bis zu diesem Zeitpunkt gegenüber dem Zeitpunkt ihres Programmeinstiegs einen neuen Titel Professorin (n=24) oder Privatdozentin (n=25) erworben.

Ein praktisches Ziel der Studie ist es, Hinweise für die Optimierung der Programme zu erhalten. Um dies zu erreichen, soll zunächst der Erwerb eines neuen Titels vergleichend im Hinblick auf soziale Ungleichheiten zwischen den Frauen überprüft werden. Dadurch sollen für die Karriereentwicklung förderliche und hinderliche Faktoren herausgearbeitet werden.

Untersucht werden soll darüber hinaus, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen Habilitation, Erwerb der APL-Professur und Berufung auf eine Professur einerseits und Publikationstätigkeit andererseits gibt.

Zusammenfassend lauten die Forschungsfragen:

1. Welche persönlichen Merkmale der Nachwuchswissenschaftlerinnen stehen in einem Zusammenhang mit dem Erwerb des Professorinnen- oder Privatdozentinnen-Titels?
2. Erklärt der Erwerb eines Professorinnen- oder Privatdozentinnen-Titels – neben anderen Faktoren – die Publikationstätigkeit?

2. Studiendesign

Grundlage für die gewonnenen Erkenntnisse bot eine teilstandardisierte Befragung. Diese fand zwischen August und Oktober 2014 unter den Teilnehmerinnen sowohl aktueller Durchgänge als auch bereits abgeschlossener früherer Durchgänge der beiden Förderprogramme für Wissenschaftlerinnen statt. An der Befragung beteiligten sich insgesamt 95 Frauen. Damit liegt die Rücklaufquote bei 54%. Der Rücklauf der Fragebögen war, in der Häufigkeit schwankend, über nahezu alle Jahrgänge beider Förderprogramme verteilt. Mindestens die Hälfte der Befragten hatte an der Förderung bis 2011 bzw. ab 2012 teilgenommen.

Tab. 1: Statistisches Vorgehen

Unabhängige Variablen (Operationalisierung)	Statistisches Verfahren		Abhängige Variable (Operationalisierung)
1. Forschungsfrage			
Alter (bis 37 Jahre/ab 38 Jahre), *Geburtsland* (Deutschland/anderes Land), *Mutterschaft* (ja/nein) *Anzahl Kinder* (1 Kind/2 bis 4 Kinder) *Alter des jüngsten Kindes* (0 bis 6 Jahre/ ab 7 Jahre) *Pflegeverantwortung* (ja/nein)	Bivariate Analyse[a,b]	BLR Modell 1	*neuer Titel PD oder Prof'in* (neuer Titel/kein neuer Titel)
2. Forschungsfrage			
neuer Titel PD oder Prof'in (neuer Titel/kein neuer Titel) mit Korrelaten (identifiziert in Modell1)	BLR Modell 2		*Zahl der Publikationen* (0 bis 6/ab 7)

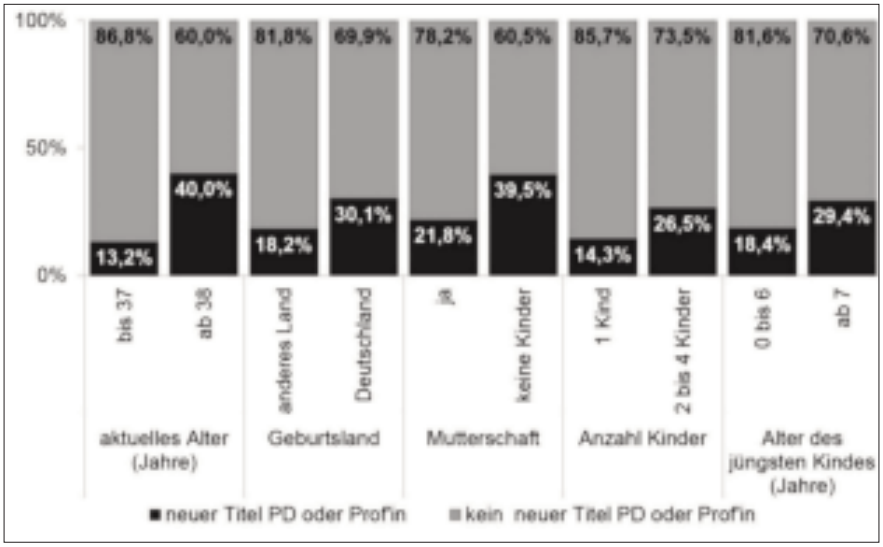
[a]Pearson Chi-Quadrat-Test bzw. exakter Fisher-Test;
[b] Vorauswahl der Variablen für die BLR auf Basis des Signifikanzniveaus von p<0,1;
BLR – Binäre logistische Regression

Tab. 2: Persönliche Merkmale und Zielparameter

	n	%
Persönliche Merkmale		
Alter	75	
bis 37 Jahre	38	50,7
ab 38 Jahre	37	49,3
Geburtsland	86	
Deutschland	75	87,2
anderes Land	11	12,8
Mutterschaft	95	
Ja	57	60,0
nein	38	40,0
Anzahl Kinder	57	
1 Kind	21	36,8
2 bis 4 Kinder	36	63,2
Alter des jüngsten Kindes	57	
0 bis 6 Jahre	38	66,7
ab 7 Jahre	19	33,3
Pflegeverantwortung	95	
ja	9	9,5
nein	86	90,5
Zielparameter		
neuer Titel PD oder Prof'in	93	
neuer Titel	27	29,0
kein neuer Titel	66	71,0
Zahl der Publikationen	87	
0 bis 6	47	54,0
ab 7	40	46,0

n – gültige Fälle

Abb. 1: Persönliche Merkmale im Verhältnis zum Erwerb eines neuen Titels PD oder Prof'in



Nach dem Einlesen des Datensatzes und Plausibilitätsprüfungen wurden abgeleitete und kumulative Variablen generiert. Für die Analyse wurden die untersuchten Variablen operationalisiert. Um mehrere Faktoren gemeinsam betrachten zu können, erfolgte die Auswertung unter Anwendung der binären logistischen Regression mit der Software IBM SPSS 23. Die Operationalisierung der Merkmale und das statistische Vorgehen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Zur Beantwortung der 1. Forschungsfrage wurden persönliche Merkmale hinsichtlich des Erwerbs eines neuen Titels Privatdozentin oder Professorin in einem Regressionsmodell betrachtet. Zur Auswahl für die Regressionsanalyse relevanter Faktoren wurden persönliche Merkmale jeweils einzeln mittels bivariater Analysen in Bezug zum Erwerb eines neuen Titels gesetzt. Bei der 2. Forschungsfrage wurde in einem weiteren Modell der Erwerb eines neuen Titels mit den im Modell 1 identifizierten Korrelaten hinsichtlich der Publikationstätigkeit untersucht. Um potenzielle Einflussfaktoren in das Modell aufzunehmen, wurde bei der binären logistischen Regression ein stepwise-Verfahren vorwärts LR (likelihood ratio) gewählt. Bei der Modellierung wurden mögliche Interaktionseffekte zwischen den Prädiktoren mittels Bildung von Produktvariablen überprüft.

3. Ergebnisse der Datenauswertung

Die Charakterisierung der Programmteilnehmerinnen durch persönliche Merkmale und Zielparameter zeigt Tabelle 2.

Das durchschnittliche Alter der Befragten war 39,53 Jahre. Dabei war mindestens die Hälfte der Frauen höchstens bzw. mindestens 37 Jahre alt. Die jüngste Befragte war 30 Jahre alt, die älteste 54 Jahre. Unter denjenigen, die ab ihrem individuellen Programmeinstieg einen neuen Titel erlangt haben, waren 16 Privatdozentinnen und 11 APL- und berufene Professorinnen. Einen neuen Professorinnen-Titel haben sechs Frauen erworben, die zu Programmbeginn einen Dr.-Titel hatten, und fünf, die zu Beginn Privatdozentinnen waren. Durchschnittlich wurden von den Befragten 13,36 Publikationen veröffentlicht. Mindestens die Hälfte der Wissenschaftlerinnen hatten mindestens bzw. höchstens 6 Publikationen. Die Spannweite reichte von 0 bis 124 Publikationen.

Die Ergebnisse der bivariaten Analyse veranschaulicht Abbildung 1.

In der Einzelbetrachtung lassen sich folgende Tendenzen beobachten. Der Anteil der Frauen mit einem neuen Titel ist unter denjenigen im Alter ab 38 Jahre höher. Eine Mutterschaft geht mit einem geringeren Erwerb neuer Titel einher. Frauen, die in einem anderen Land geboren wurden, Pflegeverantwortung übernommen haben oder die Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren betreuen, haben zu einem geringeren Anteil einen neuen Titel erlangt. Bei der Anzahl der Kinder sinkt zunächst der Anteil derer, die einen neuen Titel erworben haben, wenn ein Kind geboren ist, und steigt bei einer Zahl von 2 und mehr Kindern wieder leicht an.

Gemäß dem festgesetzten Signifikanzniveau für die Selektion einflussreicher Variablen, wurden die Variablen Alter (Pearson Chi-Quadrat 6818, p=0,009) und Mutterschaft (Pearson Chi-Quadrat 3400, p=0,065) für die weitere Analyse im Regressionsmodell ausgewählt. Die Interaktionsvariable Alter*Mutterschaft wurde in die Analyse einbezogen.

Die Ergebnisse der binären logistischen Regression (Modell 1) zum Zusammenhang von persönlichen Merkmalen mit dem Erwerb eines neuen Titels Professorin oder Privatdozentin sind der Tabelle 3 zu entnehmen.

Das Modell zeigt den Erklärungswert einzelner Prädiktoren bei der gemeinsamen Betrachtung der ausgewählten Merkmale. Beurteilt am Bestimmtheitsmaß Nagelkerke R^2 beträgt der Anteil der erklärten Varianz des Kriteriums *neuer Titel* unter Berücksichtigung der Prädiktoren im Vergleich zum Nullmodell (ohne Prädiktoren) 13,4%. Es wurden zwei Variablen, *Alter* und *Alter*Mutterschaft*, in das Modell aufgenommen. Beide haben jeweils unter Berücksichtigung aller Einflussfaktoren im Modell einen statistisch signifikanten Erklärungswert ($p<0,05$).

Programmteilnehmerinnen ab 38 Jahre haben im Vergleich zu solchen im Alter bis 37 Jahre eine um ca. 627% (OR 7,27, CI 95% 1,93-27,43) erhöhte Chance, einen neuen Titel zu erlangen. Allerdings zeigt sich, dass ein Alter ab 38 Jahre in der Kombination mit Mutterschaft mit einer verringerten Chance des Titelerwerbs einhergeht. Mütter in einem Alter ab 38 Jahre haben im Vergleich zu kinderlosen Frauen ab 38 Jahre eine um den Faktor OR=0,37 (95% CI 0,003-0,47) bzw. eine um ca. 63% verringerte Chance auf den Titelerwerb gegenüber Müttern bis 37 Jahre im Vergleich zu kinderlosen Frauen bis 37 Jahre.

Tab. 3: Zusammenhang zwischen persönlichen Merkmalen und Erwerb eines neuen Titels PD oder Prof'in (Modell 1)

Variablen	Referenzgruppe	B	p	SE	OR	95 % CI
Abhängige Variable						
neuer Titel PD oder Prof'in						
	kein neuer Titel					
neuer Titel						
Unabhängige Variablen						
Alter						
	bis 37 Jahre					
ab 38		1,984	,003*	,678	7,268	1,926–27,433
Alter* Mutterschaft						
	bis 37Jahre*nein					
ab 38 Jahre*ja		-3,301	,011*	,186	,037	,003–,467
Konstante		-1,176	,000	,315	,308	
n=73; R^2=,134						
Nicht in das Modell aufgenommen: Mutterschaft						

B – Regressionskoeffizient; SE – Standardfehler; OR – Odds Ratio (Effektkoeffizient); CI – Konfidenzintervall; n – Anzahl der in die Analyse einbezogenen Fälle; R^2 – Nagelkerkes R-Quadrat; * – $p<0,05$

Das Regressionsmodell zum Zusammenhang zwischen Erwerb eines neuen Titels PD oder Prof'in und der Publikationstätigkeit (Modell 2) berücksichtigt neben der Variable *neuer Titel PD oder Prof'in* die identifizierten Prädiktoren *Alter, Mutterschaft* und *Alter*Mutterschaft* aus Modell 1.

Der Anteil der erklärten Varianz des Kriteriums *Zahl der Publikationen* ergibt unter Berücksichtigung der Prädiktoren im Vergleich zum Nullmodell (ohne Prädiktoren) 33,3%.

Unter Berücksichtigung aller Einflussfaktoren im Modell erwies sich nur für die Variable *neuer Titel PD oder Prof'in* ein statistisch signifikanter Erklärungswert ($p<0,05$). Die übrigen Variablen wurden nicht in das Modell aufgenommen und haben demnach keine prädiktive Bedeutung unter Kontrolle der anderen Prädiktoren.

Wenn Frauen einen neuen Titel erlangt haben, so erhöht dies ihre Chance häufiger zu publizieren um den Faktor von OR=18,50 (95% CI 3,72-92,01) bzw. um ca. 1750% im Vergleich zu Frauen, die keinen neuen Titel erlangt haben.

4. Diskussion

Die Erkenntnisse der Studie tragen zu einem besseren Verständnis des Karriereverlaufs von Wissenschaftlerinnen bei, liefern Hinweise auf Zusammenhänge zwischen karriererelevanten Faktoren und können bisherige Forschungsbefunde teilweise für den Kontext von Förderprogrammen konkretisieren.

Für den Titelerwerb kann ein Alter der Programmteilnehmerin ab 38 Jahre für sich genommen förderlich sein, in Kombination mit Mutterschaft kann dieses Alter allerdings hinderlich sein. Eine erfolgreiche Publikationstätigkeit steht unabhängig von Mutterschaft und Alter der Wissenschaftlerin mit dem Erwerb eines neuen Titels in einem Zusammenhang. Der hier identifizierte Zusammenhang von Alter mit dem Erwerb eines neuen Titels geht konform mit früheren Forschungsbefunden zur späteren Qualifikation von Frauen im Vergleich zu Männern (Zimmer 2006, S. 41; Lind 2006, S. 4). Anders als bei Lind (2004, S. 141) konnte aufgezeigt werden, dass Mutterschaft sich negativ auf die Titelerlangung auswirkt, jedoch nur in Kombination mit einem Alter über 38 Jahre. Unsere Erkenntnisse zu Publikationstätigkeit und Erwerb eines neuen Titels weisen in eine ähnliche Richtung wie Erklärungen der Publikationstätigkeit mit dem beruflichen Status (Lind 2007, S. 74).

Die Analyse gibt Hinweise darauf, dass insbesondere die Betreuung von Kindern unter sieben Jahren aber auch die Betreuung älterer Kinder und die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sich auf die Karriere als Hindernis auswirken können. Festzuhalten ist, dass Frauen, die – insbesondere jüngere – Kinder betreuen, weniger erfolgreich bei der Titelerlangung sind, als Frauen, die keine Kinder oder auch ältere Kinder haben. Dass sich der Erfolg bei Frauen mit älteren Kindern auch wieder einstellt, kann argumentativ verwendet werden, wenn unterstellt wird, Frauen würden spätestens mit dem zweiten Kind die Ambitionen auf eine wissenschaftliche Karriere aufgeben. Als ein Ergebnis lässt sich festhalten, dass Förderprogramme für Wissenschaftlerinnen weiterhin der Flankierung durch umfangreiche ggf. noch auszubauende familienunterstützende Maßnahmen bedürfen. Allerdings fallen die Unterschiede zwischen Frauen in unterschiedlichen Lebenssituationen hinsichtlich Erreichung der Ziele gering aus. Möglicherweise ist dies ein Verdienst der Programme und der weiteren Unterstützungsangebote, allen voran im Bereich der Kinderbetreuung. Gleichwohl lassen sich soziale Ungleichheiten erkennen, die es weiter zu verringern gilt. In einer besonderen Situation befinden sich Wissenschaftlerin-

nen, die nicht in Deutschland geboren wurden. Die Daten zeigen, dass diese Frauen in ihrem Karriereverlauf hinter den in Deutschland geborenen Frauen zurückbleiben und stützen damit die bisherigen Forschungsergebnisse (Bakshi-Hamm/Lind 2008, S. 15; Löther 2012, S. 46f.). Für Hochschulen, die Vielfalt und Internationalisierung fördern wollen, ergibt sich daraus ein zwingender Handlungsauftrag. Die Palette möglicher Maßnahmen reicht von einer vorausgehenden Analyse des Förderbedarfs der Zielgruppe über passgenaue Sprachkurse bis hin zu transparenteren Bewerbungsverfahren.

Die Untersuchungsergebnisse sind in verschiedener Hinsicht kritisch zu diskutieren. Hinsichtlich der Beteiligung der Wissenschaftlerinnen an der Befragung ist eine Rücklaufquote von 54% statistisch gesehen ein zufriedenstellendes Ergebnis. Positiv ist auch, dass eine gute Verteilung auf die Jahrgänge der Programmteilnehmerinnen erreicht wurde. Allerdings sind Ergebnisverzerrungen auf Grund ungleicher Verteilung nicht auszuschließen. Auf Grund eines relativ geringen Stichprobenumfangs fielen die Vertrauensintervalle recht breit aus. Die Verfolgung der Karriereverläufe der Wissenschaftlerinnen über einen längeren Zeitraum würde voraussichtlich zu markanteren Erkenntnissen beitragen.

Wir betrachten die Ergebnisse der Studie als Zwischenergebnis und als Einstieg in die fokussierte Forschung zu Karriereverläufen von Frauen in der (Hochschul-)Medizin. Durch die Aufdeckung von Ungleichheiten wurden Ansatzpunkte für die Optimierung der Programme geliefert. Weitere Beobachtungen bzw. Untersuchungen der bereits geförderten wie auch der in Zukunft geförderten Wissenschaftlerinnen möglicherweise im Rahmen einer bundesweiten Untersuchung könnten bestehende Erkenntnisse präzisieren und neue Forschungsfragen generieren.

Für die Praxis lässt sich aus unserer Untersuchung schlussfolgern, dass eine zielgruppenspezifische Ausrichtung der Förderprogramme für Wissenschaftlerinnen von Bedeutung ist, die die Heterogenität der Gruppe der Geförderten in den Blick nimmt und gezielt Hürden abbaut.

Literaturverzeichnis

Abele, A.E. (2003): Beruf – kein Problem – Karriere – schon schwieriger: Berufslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademikern im Vergleich. In: Abele, A.E./Hoff, E.-H./Hohner, H.-U. (Hg.): Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg. Heidelberg.

Abele-Brehm, A.E. (2013): Der weite Weg zur Chancengerechtigkeit – Frauenförderung an Hochschulen. In: Präsident der FAU Erlangen-Nürnberg (Hg.): Die Ära Schöck – Festschrift Thomas Schöck, Kanzler der FAU von 1988 bis 2013. Erlangen.

Allmendinger, J. (2003): Strukturmerkmale universitärer Personalselektion und deren Folgen für die Beschäftigung von Frauen. In: Wobbe, T. (Hg.): Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, (Forschungsberichte der Interdisziplinären Arbeitsgruppen der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, 12). Bielefeld.

Bakshi-Hamm, P./Lind, I. (2008): Migrationshintergrund und Chancen an Hochschulen: Gesetzliche Grundlagen und aktuelle Statistiken. In: Lind, I./Löther A. (Hg.): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. Bonn.

Engelmann, C./Grote, G./Miemietz, B./Vaske, B./Geyer, S. (2015): Weggegangen – Platz vergangen? Karriereaussichten universitären Gesundheitspersonals nach Rückkehr aus einer Elternzeit: Befragung und Beobachtungsstudie. In: Dtsch med Wochenschr, Jg. 140, S. e28-e35.

Hanika, M.M.S. (2015): Die wissenschaftliche Karriere in der Medizin – gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede? Dissertation an der Technischen Universität München, Fakultät für Medizin. München.

Kaczmarczyk, G. (2006): Planung einer wissenschaftlichen Karriere. In: Dettmer, S./Kaczmarcyk, G./Bühren, A. (Hg.): Karriereplanung für Ärztinnen. Heidelberg.

Lind, I. (2004): Evaluation des Lise Meitner-Habilitationsprogramms. In: Löther, A. (Hg.): Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen. Bielefeld.

Lind, I. (2006): Kurzexpertise zum Themenfeld Frauen in Wissenschaft und Forschung. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Bonn.

Lind, I. (2007): Ursachen der Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen – Individuelle Entscheidungen oder strukturelle Barrieren? In: Wissenschaftsrat (Hg.): Exzellenz in Wissenschaft und Forschung. Neue Wege in Gleichstellungspolitik. Dokumentation der Tagung am 28./29.11. 2006 in Köln.

Lödermann, A.-M. (2013): Das Mentoring-Programm als soziales Lernarrangement im wissenschaftlichen Qualifikationsprozess. Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung von Mentoring-Programmen. Augsburg.

Löther, A. (2012): Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 21/H. 1, S. 36-54.

Metz-Göckel, S./Selent, P./Schürmann, R. (2010): Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 32/H. 1, S. 8.

Statistisches Bundesamt (2003): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung in Deutschland 2001/02. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen Fachserie 11. (4.4). Wiesbaden.

Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F. (2006): Winners among Losers: Zur Feminisierung der deutschen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 28 /H. 4, S. 30-56.

■ **Maria Neumann,** M.Sc. Public Health, Wiss. Mitarbeiterin, Medizinische Hochschule Hannover, E-Mail: Neumann.Maria@mh-hannover.de

■ **Claudia Froböse,** Dipl.-Sozialwiss., Wiss. Mitarbeiterin, Medizinische Hochschule Hannover, E-Mail: Froboese.Claudia@mh-hannover.de

■ **Dr. Bärbel Miemietz,** Gleichstellungsbeauftragte, Medizinische Hochschule Hannover, E-Mail: Miemietz.Baerbel@mh-hannover.de

Das Tutorenhandbuch in 8. Auflage!

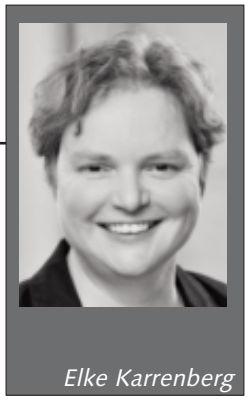
Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Helen Knauf
Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit

ISBN 978-3-937026-34-3, Bielefeld 2016, 8. Auflage,159 Seiten, 23.80 Euro zzgl. Versand

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

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


Elke Karrenberg

P-OE-Gespräch mit Elke Karrenberg, Leiterin des Referats Personalservice und -entwicklung in der Personalabteilung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Sprecherin des Bundesnetzwerks PE an Universitäten

Ein Blick auf die Webseiten der Verwaltung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zeigt ausgeprägte Initiativen zur Personal- und Organisationsentwicklung. Aus diesem Grund und wegen des Engagements der Referatsleiterin auf Bundesebene hat die Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) Frau Karrenberg zu einem Gespräch gebeten.

I. Heutiger Stand der Institutionalisierung von PE

P-OE: Frau Karrenberg, Sie haben im vergangenen Jahr das Amt oder zumindest die Funktion als Sprecherin des Netzwerks Personalentwicklung an Universitäten (UniNetzPE) übernommen. Was haben Externe sich unter diesem Netzwerk vorzustellen? Welche Ziele werden dort verfolgt und welche Aktivitäten entwickelt?

Elke Karrenberg (EK): UniNetzPE, das Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten, haben Kolleginnen aus fünf Universitäten nach einem Jahr Vorbereitungszeit im Herbst 2014 gegründet. Anlass dafür war, dass das Thema Personalentwicklung an Universitäten immer stärker in den Fokus gerückt ist, es einen Bedarf an Austausch unter Kolleginnen und Kollegen gab und gleichzeitig in der hochschulpolitischen Diskussion das Thema Personalentwicklung noch recht schwammig diskutiert wurde. Daher wollten wir mit der Gründung ein Forum für den Austausch schaffen, das Profil der Personalentwicklung schärfen und damit die Profession stärken.
Wir als Netzwerk verstehen uns als Stimme der Personalentwicklung in der hochschulpolitischen Diskussion und wollen ein Forum bieten, um unter anderem Innovationen, neue kreative Ideen zu entwickeln, uns aber auch über Qualitätsstandards in der Personalentwicklung verständigen.
Das Netzwerk bietet eine Plattform für den Austausch über Jahrestagungen, inhaltliche Arbeitsgruppen und die Möglichkeit des direkten Kontakts mit den Mitgliedsuniversitäten. Geplant sind auch inhaltliche Formate zur eigenen Professionalisierung und kollegialen Beratung.

P-OE: Solche Netzwerke entstehen üblicherweise erst, wenn es genügend potentielle Mitglieder gibt, zwischen denen Bedarf an stetiger Kommunikation besteht und die vielleicht ein Anliegen in die Öffentlichkeit tragen wollen. Was war der Anlass zur Gründung und wieviele Mitglieder haben Sie?

EK: Wir haben mit fünf Universitäten (Aachen, Darmstadt, Duisburg-Essen, Konstanz und Mainz) begonnen und konnten feststellen, dass wir einen Bedarf getroffen haben. Seit Gründung sind viele neue Mitglieder dazu gekommen, inzwischen sind 21 Universitäten in unserem Netzwerk vertreten, weitere haben ihr Interesse bekundet, mitzuarbeiten.

P-OE: Wie würden Sie aus dieser bundesweiten Sicht den Stand des Aufbaus von P-OE an Universitäten beurteilen? Noch vor wenigen Jahren hat sich manche traditionelle Personalverwaltung modernistisch PE zu nennen begonnen, obwohl sich inhaltlich kaum etwas verändert hatte.

EK: Inzwischen verfügt eine große Anzahl an Universitäten über eine Personalentwicklung, die professionell und systematisch Personalentwicklung betreibt, manche schon mit langjähriger Erfahrung, manche erarbeiten Konzepte mit vielen neuen Ideen in strategischen Projekten, sodass sich hier sehr viel in den letzten Jahren getan hat. Wir hatten zu Beginn der Gründungsphase des Netzwerks eine Recherche gemacht und waren auf rund 40 Universitäten gekommen, die über eine professionelle Personalentwicklung verfügten (die wir über eine Internetrecherche finden konnten). Dieser Anteil hat sich sicherlich in den letzten zwei Jahren noch einmal verändert. Ähnliche Entwicklungen sehen wir bei den (Fach-) Hochschulen, bei denen ebenfalls viele Aktivitäten im Bereich Personalentwicklung entwickelt werden.

P-OE: Handelt es sich bei PE/OE um einen wachsenden oder einen vorläufig schon wieder gesättigten Arbeitsmarkt?

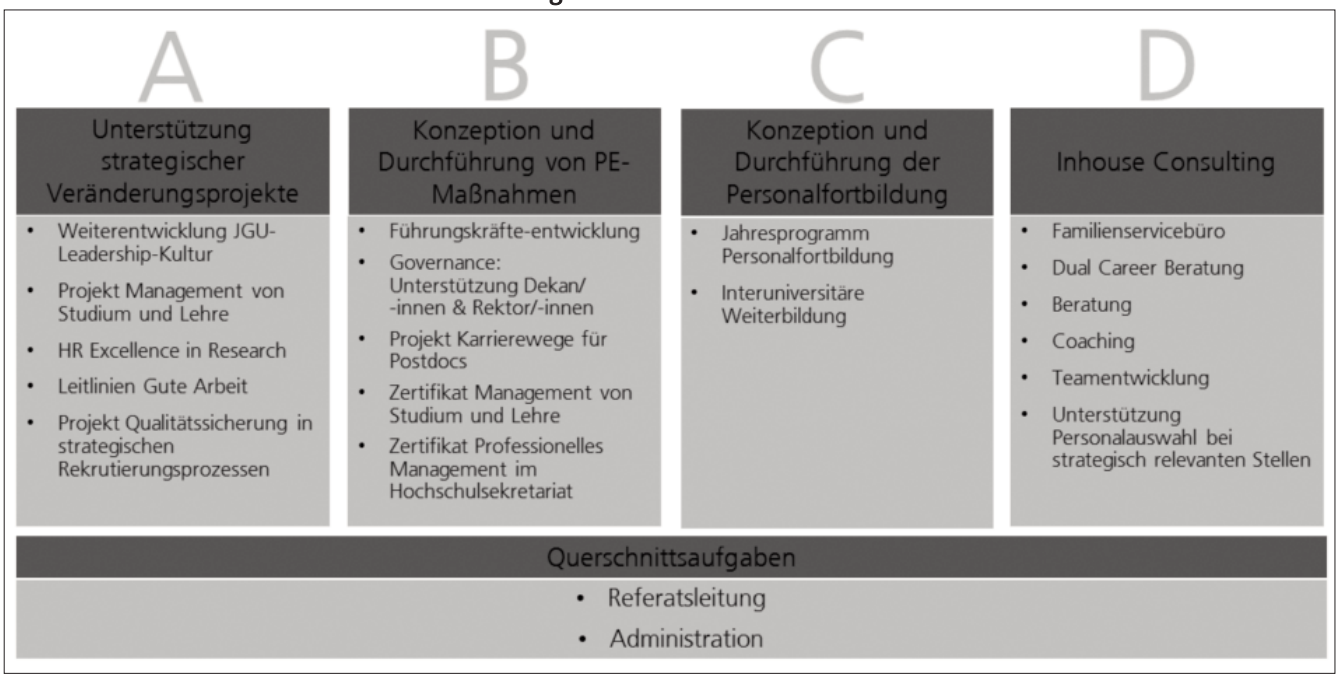
EK: Bei der Personalentwicklung an Universitäten handelt es sich sicherlich um einen noch wachsenden Ar-

beitsmarkt. Diesen Eindruck kann ich zwar nicht empirisch belegen, da es hier relativ wenig Forschung gibt, aber allein die Anzahl der Stellenausschreibungen, die in den vergangenen Monaten zum Beispiel in der Zeit erschienen sind, zeigen, dass es hier einen großen Fachkräftebedarf gibt. Die Herausforderung ist, qualifizierte Personalentwickler/innen zu finden, die gleichzeitig über Feldkompetenz im Bereich Hochschule verfügen. Neben vielen Universitäten, deren Personalentwicklung noch im Aufbau befindlich ist, kommen ja auch stetig neue Projekte und Themen hinzu: Waren am Anfang Arbeitsschwerpunkte die Führungskräfteentwicklung und die innerbetriebliche Weiterbildung, kommen heute die Begleitung von Veränderungsprozessen und von strategischen Projekten der Hochschulen oder die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses dazu oder neue Themen werden in die Personalentwicklung integriert, wie betriebliches Gesundheitsmanagement, Dual Career, Familienservice usw. Viel wird hier über wettbewerbliche Verfahren und Förderprogramme angeschoben: Die Exzellenzinitiative spielte eine große Rolle, aber auch Projekte wie Qualität der Lehre oder Ausschreibungen des Stifterverbandes. Der Nachwuchspakt, der ja die Bereitstellung von Juniorprofessuren mit Personalentwicklungskonzepten verknüpft, wird hier sicherlich auch noch mal einmal einen deutlichen Anschub leisten.

P-OE: Sie haben mit Ihren Mitarbeiterinnen an der Universität Mainz ein im Vergleich mit manchen anderen deutschen Universitäten bemerkenswert ausdifferenziertes Programm zur Organisations- und Personalentwicklung aufgebaut, das wir hier in seinen Umrissen vorstellen wollen. Seit wann gibt es ihren Aufgabenbereich? Was sind die Aufgaben Ihres Referates im einzelnen? Gab es einen besonderen Anlass für die Initiative gerade zu diesem Zeitpunkt?

EK: Die ersten Anfänge der Personalentwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität gehen auf die Mitte der 1980er Jahre zurück, als die Universität begonnen hat, ein breites Mitarbeiter-Fortbildungsprogramm (so damals die Bezeichnung) aufzubauen. Mit den Diskussionen um New Public Management und der hochschulpolitischen Entwicklung haben wir an der Uni Mainz frühzeitig angefangen, über das Thema Personalentwicklung zu diskutieren. So wurden in unserem Reformprozess Neues Steuerungsmodell Anfang der 2000er Jahre erste Weichen für die Personalentwicklung im Rahmen eines Projektes gestellt, die ich dann, als ich die Leitung 2005 übernahm, umsetzen konnte. Zu dieser Zeit bestand der Arbeitsbereich aus der Leitung und einer Sachbearbeiterin, so dass hier erst einmal Schwerpunktsetzung angezeigt war. Gemeinsam mit der Hochschulleitung haben wir dann die Führungskräfteentwicklung für die JGU aufgebaut, vor dem Hintergrund, dass wir die dezentrale Steuerung über die Führungskräfte in den Bereichen stärken wollten. Daraus hat sich dann ein Prozess der Entwicklung einer Führungskultur entwickelt, den wir mit dem Projekt JGU-Leadership vorantreiben konnten. Inzwischen beschreiben wir unser Arbeitsfeld in vier Säulen: die erste Säule bietet die Unterstützung und Begleitung von strategischen Veränderungsprojekten an (hier sind wir aktuell in den Bereichen Leadership, Management von Studium und Lehre, Qualitätssicherung in strategischen Rekrutierungsprozessen, Umsetzung der Leitlinien Gute Arbeit und in der Umsetzung des EU Gütesiegels HR Excellence (HRS4R) aktiv). Mit der zweiten Säule beschreiben wir klassische Personalentwicklungsmaßnahmen, wie die Führungskräfteentwicklung, die Unterstützung dezentraler Steuerung in Person der Dekaninnen und Dekane, Zertifikatsprogramme für ausgewählte Zielgruppen usw. Unsere dritte Säule ist die Personalfortbildung, mit der wir immer noch ein breites Qualifizierungsangebot für alle Beschäftigten bereithal-

Abb. 1: Arbeitsbereiche der Personalentwicklung an der JGU



ten. Im vergangenen Jahr hatten wir hier inklusive aller Veranstaltungen der Führungskräfteentwicklung 3000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die vierte Säule haben wir Inhouse Consulting genannt: Hiermit meinen wir Beratung, Coaching, Unterstützung bei der Personalauswahl, die Angebote des Familien Servicebüros und jetzt seit neuestem die Dual Career Beratung.

P-OE: Welche Alternativen der Institutionalisierung gab es? Hat sich seit dem Aufbau des Referates schon etwas organisatorisch/institutionell/bzgl. der Aufgaben verändert? Es gibt Hochschulen, die solche Aufgaben bei wachsendem Volumen in ein eigenes Zentrum verlegen, mal der Verwaltung angelagert, mal sogar außerhalb. Sind solche Alternativen erwogen worden und was hat für die heutige Lösung den Ausschlag gegeben?

EK: Der Bereich Personalentwicklung ist an der Universität Mainz angesiedelt in der Abteilung Personal, ich bin formal Referatsleiterin Personalentwicklung in dieser Abteilung. Da wir sehr viel in Projektstrukturen arbeiten und gleichzeitig in die Verwaltung eingebunden sind, funktioniert dies meines Erachtens sehr gut. Es ist auch möglich, Impulse in benachbarte Arbeitsbereiche zu geben, wie zum Beispiel in Richtung Personalstrukturplanung. Da die Struktur bislang sehr gut funktioniert, haben wir sie belassen. Wir sind als Abteilung Personal aktuell evaluiert worden, hier wurde die Ansiedlung auch durch externe Gutachter/innen nicht infrage gestellt.

P-OE: Wie ist Ihr Referat personell ausgestattet und strukturiert? Diese Ressourcen bereit zu stellen, setzt zunächst einmal konzeptionelle Vorstellungen und klare Prioritätsvorstellungen im Präsidium voraus. Können Sie uns zu dieser Vorgeschichte bzgl. Verständnis, Konzeptions- und Prioritätsvorstellungen im Präsidium etwas sagen? Andere Hochschulen scheitern schon an einer differenzierten Unterscheidung zwischen Personalentwicklung und Weiterbildung, von der Investitionsbereitschaft ganz zu schweigen.

EK: Wie bei vielen anderen Kolleginnen und Kollegen auch, haben wir eine Diskrepanz zwischen Dauer- und befristeten Stellen. Viele unserer Aktivitäten werden durch die Einwerbung von Drittmitteln finanziert, indem wir neue Themen im ersten Schritt über Projekte implementieren. Im Team sind aktuell zehn Personen (ohne Auszubildende und Praktikant/innen) auf 7,25 Vollzeitäquivalenten. Zum Ende des Jahres werden wir die betriebliche Ausbildung in die Personalentwicklung integrieren, dann kommt eine Stelle noch hinzu.

P-OE: Wie können wir uns die Finanzierungsart und die Höhe des Budgets vorstellen? Gibt es – und wenn ja, in welcher Höhe – eine Kostenbeteiligung von Teilnehmenden? Beteiligt sich auch die Hochschule (Fachbereiche, Institute, die Zentrale)? Wer zahlt also? Und wie viel?

EK: Wir verfügen seit vielen Jahren über ein festes Budget, das uns als Vorwegabzug zur Verfügung gestellt wird bzw. über zweckgebundene Drittmittelfinanzierung. Dies führt dazu, dass wir allen Bereichen der Universität unsere Angebote kostenfrei zur Verfügung stellen können. Ausgenommen sind sozusagen dezentral „bestellte" Maßnahmen, bei denen wir die Kosten umlegen müssen.

P-OE: Gab es in der Vergangenheit Probleme, die inzwischen gelöst worden sind? Welche Herausforderungen warten noch auf eine Lösung?

EK: Wie an vielen anderen Hochschulen, gibt es auch bei uns eine Vielzahl an Akteuren im Bereich Personalentwicklung: das Gleichstellungsbüro und die Gleichstellungsbeauftragten, die institutionalisierte Graduiertenförderung, Einzelprojekte in den Fachbereichen usw. Hier ist noch einiges zu tun, um die Zusammenarbeit besser zu gestalten und die Aktivitäten besser miteinander abzustimmen.

P-OE: Was würden Sie im Rückblick im Wiederholungsfall anders machen? Gibt es noch einen Hinweis an diejenigen, die einen solchen Aufbau vor sich haben?

EK: Ich beneide immer mal wieder Kolleginnen und Kollegen, die quasi bei Null anfangen können, weil dies die Möglichkeit bietet, auf der grünen Wiese und quasi nach Lehrbuch anzufangen. Die Personalentwicklung an der Uni Mainz hat sich über viele Jahre entwickelt, ein Baustein ist zum anderen gekommen, da mussten wir auch einmal im Nachhinein das Konzept anpassen, damit die strategische Ausrichtung stimmt.

II. Das inhaltliche Konzept der PE/OE an der JGU

P-OE: Vielleicht sollten wir für eine klare Verständigung einige Begriffe erläutern. Was verstehen Sie unter PE? Wie würden Sie PE von OE abgrenzen? Wie würden Sie PE von allgemeiner und innerbetrieblicher Weiterbildung abgrenzen?

EK: Ich kann hier die Definition zitieren, die wir auch als Netzwerk gewählt haben: „Personalentwicklung an Universitäten bedeutet eine wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte systematische Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen von Beschäftigten in Wissenschaft, Wissenschaftsmanagement, Administration und Technik. Sie trägt zur Erfüllung der Aufgaben der Universität, zur Erreichung und Sicherung ihrer strategischen Ziele sowie zur individuellen beruflichen Entwicklung bei. Dabei berücksichtigt sie die Konzepte der Universität zur Personalstrukturentwicklung und Personalplanung."
Für mich handlungsleitend ist, dass die Personalentwicklung einerseits die strategischen Ziele der Universität, andererseits aber auch die Belange der Beschäftigten im Auge haben muss.
Als Personalentwicklung haben wir eine enge Verbindung mit der Organisationsentwicklung, meines Erachtens geht keine singulär ohne die andere. Organisationsentwicklung gestaltet für mich den Wandel an der Uni-

versität, d.h. hier geht es um Organisationsstruktur und Organisationskultur. Und bei beiden Themen hat die Personalentwicklung einen wichtigen Beitrag zu leisten. Ich würde keinen Gegensatz zwischen Personalentwicklung und innerbetrieblicher Weiterbildung aufmachen: Für mich ist innerbetriebliche Weiterbildung ein wichtiger Baustein der Personalentwicklung. Ich weiß, dass im Kollegenkreis diskutiert wird, ob man innerbetriebliche Weiterbildung noch braucht, wenn wir doch systematische und strategische Personalentwicklung betreiben und hier individualisiert vorgehen. Ich glaube, dass wir als Arbeitgeber unseren Beschäftigten ein Angebot machen müssen, sich fachlich und persönlich weiterzuentwickeln. Dies ist für mich Ansporn, unser Programm so zu gestalten, dass es die aktuellen Anforderungen und Entwicklungen aufgreift.

P-OE: Die Programme lassen eine erhebliche konzeptionelle Entwicklungsarbeit erkennen. Wer hat die geleistet? Gab es Vorbilder? Haben Sie sich an externen, erfolgreichen Konzepten orientiert?

EK: Die Entwicklungsarbeit haben wir im Team geleistet, wobei wir natürlich auch von Kolleginnen und Kollegen lernen konnten und immer auch versucht haben, Praxisbeispiele aus anderen Organisationen auf unseren Hochschulkontext zu übertragen. Dabei ist es meines Erachtens es wichtig, dass Personalentwickler/innen über eine hohe Professionalität verfügen. Das bedeutet für mich, dass wir neben einer guten wissenschaftlichen Ausbildung und Zusatzqualifikationen im Bereich Prozessberatung oder Coaching über sehr gute Feldkenntnisse verfügen müssen. Nur dann kann ich einschätzen, ob ein Modell, das zum Beispiel in einem forschenden Unternehmen erprobt worden ist, auch bei uns funktioniert.

P-OE: Die Programme setzen Zielvorstellungen voraus. Wer hat diese Ziele definiert?

EK: Die Ziele der Personalentwicklung und dann runtergebrochen auf die Programme wurden über die Jahre kontinuierlich mit der Hochschulleitung diskutiert und vereinbart.

P-OE: Können Sie uns zu einzelnen Zielvorstellungen etwas sagen? Was sollen die Programme erreichen?

EK: Ich kann das gut am Beispiel Leadership deutlich machen: Wir hatten erste Erfahrungen in der Führungskräfteentwicklung und konnten hieraus ableiten, dass wir eine auf die Universität Mainz passende Führungskultur definieren und entwickeln mussten. Dies passte zu den Diskussionen über die strategische Ausrichtung der Universität, die sich beim Thema Steuerung die Schwerpunkte Partizipation und Expertentum gesetzt hat. Hieraus abgeleitet haben wir einen Prozess für die Entwicklung der Führungskultur sowie ein aus unserer Sicht passendes Führungsmodell für die Universität. Wir wollten damit erreichen, dass wir eine nachhaltige Kulturentwicklung anstoßen, sowie die (dezentrale) Steuerung der Universität unterstützen.

P-OE: Während innerbetriebliche Weiterbildung weitgehend der individuellen Beurteilung, dem Entwicklungsinteresse und der Auswahl der Hochschulmitglieder selbst überlassen bleibt, möchte PE die Hochschulmitglieder gezielt nach den Bedarfsvorstellungen der Hochschule fördern. Das führt sicherlich zu Angeboten, die allgemeine Kompetenzen steigern und zu Veranstaltungen, die auf einen spezifischen Bedarf abgestimmt sind (z.B. Führungskräfteentwicklung). Es kann auch zu individuellen Fördermaßnahmen führen. Bietet die Universität Mainz Veranstaltungen in diesen Kategorien an?

EK: Wir arbeiten sehr stark zielgruppenorientiert. Dabei gibt es selbstverständlich es auch individuelle Angebote wie Coaching und Beratung.

P-OE: Ermitteln Sie oder eine andere Instanz einen spezifischen Personalentwicklungsbedarf? Und wie wird der auf einzelne Personen zugespitzt? Geht die Universität auf einzelne Personen zu und macht Entwicklungsangebote mit bestimmten Perspektiven? Das setzt normalerweise differenzierte Personaldaten in einer Tiefe voraus, über die die meisten Universitäten nicht verfügen. Wenn es sie noch nicht gibt – gibt es Pläne in dieser Richtung?

EK: Gerade im Kontext der Projektarbeit erheben wir sehr differenziert Bedarfe und entwickeln daraus das Konzept für Maßnahmen und Angebote. Dies bleibt aber bei der Gruppenbetrachtung. Die Festlegung individueller Entwicklungsbedarfe sehen wir bei den direkten Führungskräften, hier bieten wir als PE Unterstützung an, sehen aber deutlich die Verantwortung der Führungskraft. Darüber hinaus könnten wir dies bei der Größe der Universität (über 4.000 Beschäftigte) nicht leisten.

P-OE: Ist der/die Vorgesetzte in die PE eines Mitarbeiters eingebunden ?

EK: Ja, wir sehen hier die Führungskräfte in besonderer Verantwortung. Wir versuchen dies aktuell über die Einführung des Jahresgesprächs zu stärken (wir haben unser Konzept von 2004 komplett überarbeitet und neu entwickelt und rollen es seit einem Jahr campusweit aus). Aus meiner Sicht sind die Führungskräfte die Personalentwickler vor Ort.

P-OE: Spiegeln die Angebote einen bundesweiten Standard oder würden Sie einzelne Teile als etwas Besonderes am Ort einstufen? Welche Teile sind das und warum?

EK: Ich schätze unser Angebot so ein, dass wir viele Handlungsfelder der Personalentwicklung bereits abdecken. Besonders ist sicherlich unsere Beschäftigung mit dem Thema Führung. Wir erhalten viel Rückmeldung, dass sich nur wenige Hochschulen so intensiv mit dem Thema Führung unter dem Aspekt Kulturwandel beschäftigen.

P-OE: Können die Nutzer Einfluss auf die Planung der Angebote nehmen? Gibt es so etwas wie einen fachlichen Beirat (förmlich/informell)?

EK: Für den Bereich Fortbildung haben wir eine institutionalisierte Fortbildungskommission. In den Projekten bauen wir in der Regel eine Projektstruktur mit Leitungsgremium auf. Einen fachlichen Beirat in dem Sinne haben wir nicht, aber wir sind im engen Austausch mit Forscherinnen und Forschern an unserer Universität, die sich im weitesten Sinne mit Personalentwicklung beschäftigen.

P-OE: Die Programme sind zwar noch jung; aber können Sie uns mit einzelnen Beispielen schon etwas über Ihre Erfahrungen mitteilen? Wie sind die Angebote im Großen und Ganzen bisher angenommen worden?

EK: Die Angebote werden in der Regel sehr gut angenommen, dies ist sicherlich auch ein Indikator dafür, dass wir einerseits den Bedarf getroffen und andererseits ein gutes Konzept entwickelt haben. Natürlich haben auch wir Ideen, die nicht im ersten Anlauf auf die Resonanz treffen, die wir uns wünschen würden. Wir bleiben an dieser Stelle aber beharrlich, holen uns Rückmeldung ein und bieten das Konzept noch einmal an.

P-OE: Sind die Kurse ausgebucht? Verfügen Sie schon über Nutzeranalysen? Wie spiegelt sich die Personalstruktur in den Teilnahmedaten? Wie viel Prozent der gesamten Angestellten nehmen PE-Angebote wahr? Gibt es Daten zur Verteilung der Teilnehmer nach Fakultäten, Beschäftigungsverhältnis, Geschlecht etc.?

EK: Unser Angebot ist sehr gut nachgefragt, viele Veranstaltungen sind überbucht und wir könnten sie mehrfach anbieten. Hier stoßen wir einfach auch an unsere Kapazitätsgrenzen. Wir haben in den letzten Jahren viel in den Bereich Qualitätssicherung investiert, aktuell haben wir uns unsere Teilnahmedaten vorgenommen, sodass ich hier noch nicht so viel sagen kann, da wir gerade unsere IT-Tools überarbeiten. Seit Jahren konstant ist, dass der komplette Fortbildungsbereich weiblich ist.

P-OE: Regt sich Nachfrage auch bei bisher nicht einbezogenen Mitgliedern Ihrer Hochschule?

EK: Gerade bei jüngeren Professorinnen und Professoren bemerken wir, dass diese uns gezielt wegen Unterstützung und Beratung anfragen. Dies führe ich unter anderem auf unser Programm für die neuberufenen Professorinnen und Professoren zurück, hier haben sie uns als professionellen Partner kennengelernt. Ansonsten gehen wir eher auf die Gruppen zu, die unser Angebot bislang weniger nutzen.

P-OE: Was war bisher besonders erfolgreich – und an welchen Kriterien machen Sie Erfolg fest? Gibt es eine Leistung, auf die Sie als Referat besonders stolz sein können?

EK: Wir hatten viele Jahre Zeit um unser Angebot aufzubauen und ich glaube, dies merkt man auch. Wir hatten Zeit, Dinge zu erproben, zu verwerfen, zu verändern und Netzwerke in der Organisation aufzubauen. Für mich zentrale Erfolgsfaktoren sind, dass wir in enger Abstimmung mit der Hochschulleitung arbeiten können und hier viel Unterstützung erfahren, dass wir strategische Prozesse begleiten können, dass wir viel Gestaltungsspielraum haben und über ein breites Netzwerk an der Universität verfügen. Ich bin besonders stolz darauf, dass es möglich ist, so vielfältige Aktivitäten mit einem doch recht kleinen Team zu entfalten und dass ich dies mit hochgradig engagierten und fachlich exzellenten Kolleginnen und Kollegen im Team tun kann.

P-OE: Erfolg stellt sich nicht sofort und überall ein. Wo gab es Probleme, was haben Sie dagegen unternommen?

EK: Für mich eine große Herausforderung ist die Zunahme der Projektarbeit. Wir investieren viele Ressourcen in Projekte, ein Großteil der Arbeit läuft über Projektmitarbeiter/innen, die ihr Projekt mit großem Engagement verfolgen, denen ich aber keine dauerhafte Perspektive anbieten kann. D.h. ich muss gut eingearbeitete und tolle Mitarbeiter/innen dahingehend entwickeln, dass sie uns verlassen. Dies Problem kann ich leider nicht lösen, wir stecken allerdings viel Zeit in den Wissenstransfer, damit uns nicht die komplette Expertise verloren geht.

P-OE: Was würden Sie das nächste Mal anders machen – auch als Hinweis an andere, die die Entwicklung und Realisierung ähnlicher Vorhaben erst noch vor sich haben?

EK: Das A und O ist der präzise formulierte Auftrag, eine gute Projektplanung, eine enge Abstimmung mit der Hochschulleitung, die gute Kooperation mit Stakeholdern und viel Kommunikation mit den Bereichen. Gerade beim letzteren muss bei der Dezentralität der Universität viel investiert werden, bei wichtigen Themen zur Not im Einzelgespräch. Darüber hinaus habe ich in den Projekten gelernt, dass Widerstand eine wichtige Funktion hat und ich ihn ernst nehmen muss, auch wenn ich von meinem Projekt überzeugt bin. D.h. nicht, dass ich es dann nicht mache, aber vielleicht muss ich doch noch einmal an der Passung oder der Kommunikation arbeiten.

P-OE: Wovon würden Sie raten, ganz die Finger zu lassen?

EK: Ich würde immer genau hinschauen, ob das geplante Instrument oder Projekt in die Organisationskultur passt. Und wenn ich Bedenken habe, würde ich es erst einmal so erproben, dass es keinen Schaden anrichten kann. Ich meine damit zum Beispiel Instrumente, die aus der Wirtschaft übertragen werden sollen, die aber so überhaupt nicht passen, aber vielleicht modern sind. Gleiches gilt für Absprachen mit externen Anbietern, die mir zu schwammig bleiben. Hier habe ich auch lernen müssen, hartnäckig zu bleiben oder den Anbieter zu wechseln. Ein hohes Gut bei der Arbeit der Personalentwicklung ist das Vertrauen in unsere Arbeit.

P-OE: Was würden Sie als Ihren größten Erfolg einstufen?

EK: Der größte Erfolg war sicherlich das Leadership Projekt, von den Gestaltungsmöglichkeiten, von der Innenwirkung, von der Außenwirkung und vom eigenen Lernen.

III. Wie sind Sie selber dazu gekommen?

P-OE: Umfang und Gliederung der Programme verraten eine erhebliche Motivation Ihrer selbst und Ihrer Kolleginnen. Was hat Sie veranlasst, sich in der PE zu engagieren? Was hat Sie dort hingezogen?

EK: Schon während meines geisteswissenschaftlichen Studiums habe ich mich in der Frauenarbeit engagiert, ich war als Studentin zwei Jahre zentrale Frauenbeauftragte meiner Universität und habe über dieses Engagement meinen Berufseinstieg gemacht. Mein Selbstverständnis war immer, dass Frauenförderung und Gleichstellungsarbeit auch Personalentwicklung ist. Daher war der Weg nicht weit, als ich über meine berufliche Weiterentwicklung nachdachte, mich in Richtung Personalentwicklung zu orientieren.

P-OE: Wieso übernahmen Sie dieses Referat? War das der konsequente Weg zur Verfolgung Ihrer Wünsche? Was sind Ihre spezifischen Aufgaben?

EK: Ich hatte bereits das Projekt Personalentwicklung im Rahmen unseres Reformprozesses geleitet. Dann wurde die Stelle vakant und ich hatte die Gelegenheit reinzuspringen, mit dem Ziel, den Arbeitsbereich weiterzuentwickeln.

P-OE: Welchen fachlichen Hintergrund haben Sie? Mit welchen Stationen sind Sie hierher gekommen? Würden Sie Ihren Werdegang als typisch bezeichnen? Wenn nein – gibt es einen Weg, den Sie als typisch bezeichnen würden?

EK: Ich habe im Erststudium einen Magister in Slavistik, Neuerer Geschichte und Politikwissenschaft und habe dann nach sieben Jahren als Frauenreferentin an der Universität Mainz einen berufsbegleitenden Master Personalentwicklung an der TU Kaiserslautern gemacht. Als ich damit fertig war, wurde die Referatsleitung Personalentwicklung vakant, dies war für mich ein Glücksfall. Ich weiß, dass eine Reihe von Kolleginnen aus der Frauenarbeit in die Personalentwicklung gewechselt ist. Ich sehe aber auch, dass viele Kolleginnen und Kollegen mit psychologischem, pädagogischem oder betriebswirtschaftlichen Hintergrund in der Personalentwicklung an Hochschulen arbeiten.

P-OE: Was wäre Ihrer Meinung nach die ideale Vorbereitung A) für Organisator/innen der PE? B) für die Moderator/innen der PE?

EK: Ich glaube, dass Voraussetzung eine gute fachwissenschaftliche Ausbildung zum Beispiel in der Psychologie oder Erziehungswissenschaft ist. Das reicht aber nicht: In den meisten Fällen braucht es noch Zusatzqualifikationen im Bereich Beratung, Coaching, Prozessberatung, Projektmanagement. Wichtig ist mir, das habe ich schon einmal gesagt, die Feldkompetenz: Damit meine ich, dass die Strukturen und Entscheidungsprozesse im Hochschulbereich vertraut sind, dass hochschulpolitische Diskussionen, wie zum Beispiel jetzt zum Thema Nachwuchs, verfolgt werden und sich die PE auch daran beteiligt, dass die Arbeitsbedingungen an einer Hochschule und die damit verbundenen Unsicherheiten, zum Beispiel für den wissenschaftlichen Nachwuchs, vertraut sind, auch dass die besondere Rolle von Professorinnen und Professoren als Führungskräfte verstanden wird.

P-OE: Personalentwicklung kann man an der TU Kaiserslautern (Fernstudium) und an der Bundeswehr Uni München studieren. Berufsbegleitend gibt es an der Uni Erlangen-Nürnberg Organisations- und PE. In Jena gibt es ebenfalls einen berufsbegleitenden Studiengang zu Weiterbildung und PE und Interkulturelle PE und Kommunikationsmanagement. Dann gibt es an der Uni Koblenz-Landau und am Karlsruher Institut für Technologie Betriebspädagogik/PE. Zudem gibt es noch eine Menge Studiengänge zu Wirtschaftspsychologie und HR Management und BWL allgemein, in denen man einen solchen Schwerpunkt wählen kann. Sind diese Vorbereitungsmöglichkeiten aus der Perspektive beruflicher Praxis weitgehend gleichwertig oder sind für die PE an Hochschulen spezifischere Angebote vorzuziehen?

EK: Ich glaube nicht, dass es einen eigenen Studiengang Personalentwicklung an Hochschulen geben müsste. Mit der Vielzahl der bestehenden Angebote kann man jetzt schon eine gute Grundlage schaffen, wichtiger wäre mir hier, dass die hochschulspezifischen Aspekte der Arbeit zum Beispiel in der kollegialen Beratung oder in Weiterbildungsangeboten stärker entwickelt wird. Hier sind wir als UniNetzPE dran.

P-OE: Frau Karrenberg, wir danken Ihnen für diese Einblicke in Ihre spannende und wichtige, wenn auch sicher nicht immer dankbare Aufgabe!

Auf Seiten der P-OE führte das Gespräch Wolff-Dietrich Webler.

■ **Elke Karrenberg,** M.A., M.A., Sprecherin des Netzwerks für Personalentwicklung an Universitäten, Leiterin des Referats Personalservice und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
E-Mail: elke.karrenberg@uni-mainz.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

- „Personal und Organisationsforschung",
- „Personal und Organisationsentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf **www.universitaetsverlagwebler.de**

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

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

Wir veröffentlichen rund 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement (HM)" für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)" bisher rd. 170 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

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

- **Das Hochschulwesen (HSW)** http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html
- **Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)** http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html
- **Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)** http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html
- **Qualität in der Wissenschaft (QiW)** http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html
- **Hochschulmanagement (HM)** http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html
- **Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)** http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html

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

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

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2016

Forschungssysteme im Umbruch – Vorausschau, Evaluierung und Gestaltungsoptionen

Forschungsentwicklung/-politik

K. Matthias Weber
Zur Zukunft von Forschung und Innovation: Transformative Szenarien und das Dilemma der Forschungs- und Innovationspolitik

Stephanie Daimer & Stefan Kuhlmann
Der europäische Forschungsraum am Scheideweg

André Martinuzzi & Adele Wiman
Ergebnisse der Ex-Post-Evaluierung des 7. EU Forschungsrahmenprogrammes

Ralf Lindner & Stefan Kuhlmann
Responsible Research and Innovation und die Governance von Forschung & Innovation: Herausforderungen und Prinzipien

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2016
Studierende

Aylâ Neusel & Andrä Wolter
Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen

Justus Henke, Peer Pasternack & Sarah Schmid
Third Mission von Hochschulen. Eine Definition

Stefan Bauernschmidt
ABC des akademischen Berichtswesens

Tobias Brändle & Clemens Ohlert
Hauptsache ein Hochschulabschluss? Die Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender

Katharina Benderoth & Lars Müller
Herkunft als Studienhandicap? Das Potential des Peer-Netzwerkes ArbeiterKind.de für Studieninteressierte und Hochschulen

Jutta Papenbrock, Samuel Breselge, Jessica Joswig, Jan Klein & Matthias Pilz
Wirtschaftliches Grundverständnis in nicht-ökonomische Studiengänge integrieren – oder: Ökonomie in der Biologie?

Julia Schütz, Andreas Seifert & Marjaana Gunkel
Universitäre Bildung und Hochschule im Wandel – das Beispiel Leuphana Universität Lüneburg

Matthias Söll & Robert W. Jahn
Lehrjahre eines studentischen Betreuungsprogramms – Institutionalisierung und Diffusion eines Mentoring-Konzeptes

David B. Meinhard & Matthias Pilz
Betriebswirtschaftliche Fallstudien in der Hochschullehre. – Lässt sich besseres Lernen belegen?

Lars Hochmann
Mit dem Schatten zur Sonne. Warum zukunftsfähige Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften mitunter an der eigenen Fachlichkeit scheitert

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3+4/2015
Beiträge zum 17. Workshop Hochschulmanagement

Fred G. Becker
Professor/innenauswahl: Eine kleine Streitschrift zur sogenannten „Bestenauswahl"

Alexander Dilger
Zurück in die dirigistische Vergangenheit Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW

Tim Alexander Herberger & Andreas Oehler
Gibt es DAS optimale Studienkreditangebot für DEN Studierenden?

Matthias Klumpp
Diversität der Studierendenschaft im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium

Hans-Jürgen Gralke
Das Bewusstsein der Universitätsmanager für das Individuelle der eigenen Universität: Eine explorative Untersuchung

Ina Freyaldenhoven
Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren

Johannes Wespel & Michael Jaeger
Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen

Linda Jochheim & Jörg Bogumil
Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten

Herbert Grüner
Charakteristika des Leistungsanreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK)

Irma Rybnikova & Marie Scholz
Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2016
Gesundheit der Studierenden im empirischen Fokus

Elke Middendorff, Jonas Poskowsky & Karsten Becker
Substanzkonsum im Studienkontext – Verbreitung, Motive und Determinanten

Marion Laging, Thomas Heidenreich, Michael Braun & Thomas Ganz
Prävention von riskantem Alkoholkonsum bei Studierenden im Setting Hochschule durch eCHECKUP TO GO und Peer-Beratung

Stefanie Helmer, Claudia Pischke & Hajo Zeeb
Soziale Normen-Interventionen zur Reduktion des Substanzkonsums bei Studierenden: Einsatz eines in Deutschland noch neuartigen Präventionsansatzes

Peter Tossmann & Renate Soellner
„Dein-Masterplan.de": Konzeption und Evaluationsergebnisse eines Präventionsangebots für Studierende

Michael Sperth, Frank-Hagen Hofmann & Rainer Mathias Holm-Hadulla
Das Heidelberger ABCDE integrativer Beratung – ein schulenübergreifendes Modell für psychosoziale Beratungsstellen

Jochen O. Ley & Paul Stähler
„Wer kann mich denn noch beraten?" Beratungsangebote von Hochschulen und deren Folgen

Rezension: Irina Ferencz, Kristina Hauschildt, Irma Garam (Hg.) (2013): Mobility Windows. From Concept to Practice. (Manfred Kaluza)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2016
„Evaluation und Wissensgesellschaft": Impulse aus der DeGEval-Tagung 2015

Qualitätsentwicklung, -politik

Theodor Leiber
Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education

Günter Wageneder, Christine Fahringer, Thomas Guggenberger & Christoph Schwarzl
Kritische Reflexion von an drei österreichischen Universitäten durchgeführten Qualitätsaudits

Tanja P. Schnoz-Schmied
Wie kann der Nutzen von Lehrevaluation optimiert werden?

Govinda Wroblewsky
Musikhochschulen und ihre Rolle in der Wissensgesellschaft Konzeption: Evaluation des Einzelunterrichts

UVW

Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

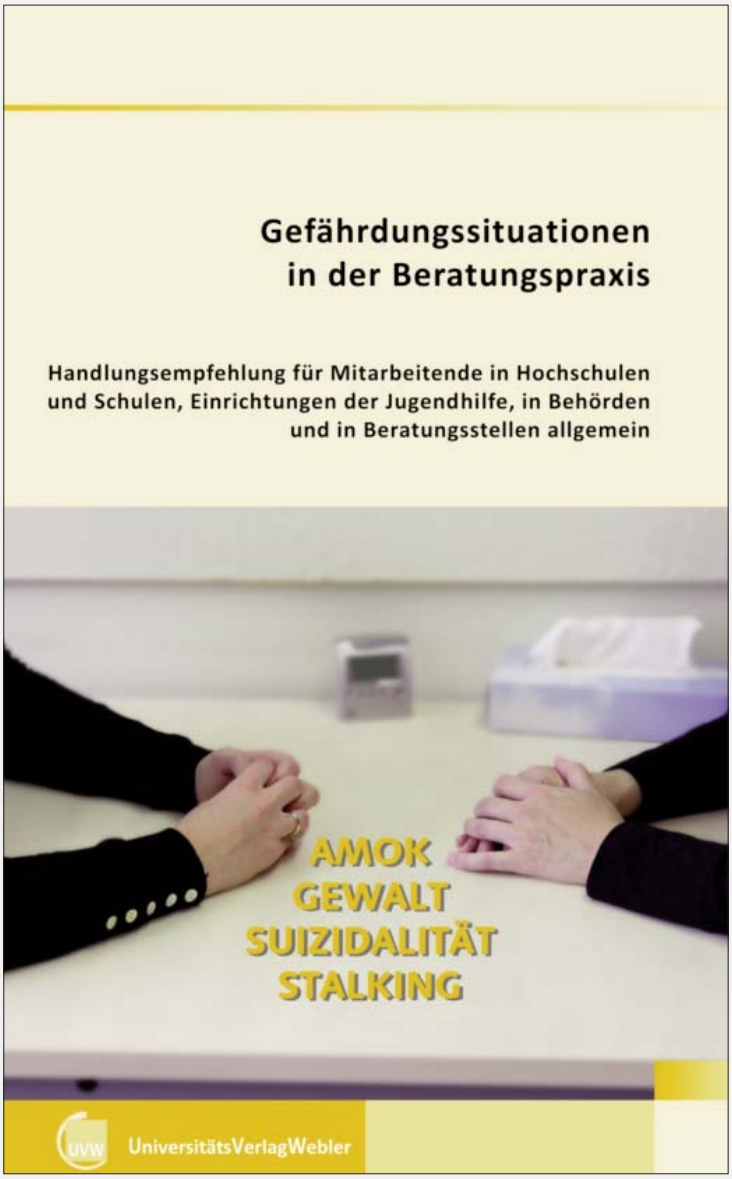
Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können), dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!"

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?
Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen" in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.
Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.
Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.



Die umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.

ISBN-10: 3-937026-89-3,
ISBN-13: 978 3-937026-89-4, Bielefeld 2014,
80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

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