

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

- Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule? Eine Bedarfsstudie
- Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis – Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT
 - Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!
 - Rollenverständnis von Führungskräften
- Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule

4 | 2017

Herausgeberkreis

Fred Becker, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Lehrstuhl für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung

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

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

Martin Mehrrens, 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: 11.12.2017

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. 220, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Forum für Führung, Moderation, Training,
Programm-Organisation

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

II

Personal- und Organisations- entwicklung/-politik

Katharina Schurz & Martina Holtgräwe
Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche
haben Lehrende an einer Fachhochschule?
Eine Bedarfsstudie

94

Antje Nissler
Didaktische Beratung und Begleitung von
Hochschullehrenden in der Praxis –
Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT

99

Nicole Auferkorte-Michaelis & Sylvia Ruschin
Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher
Personalentwicklung an Hochschulen:
Kompetenzentwicklung für die Lehre!

107

Andrea Widmann
Rollenverständnis von Führungskräften

112

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Thomas Hartmann, Katharina Greiner &
Kerstin Baumgarten*
Auf dem Weg zu einer
gesundheitsfördernden Hochschule

118

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Die Personal- und Organisationsentwicklung hat in Hochschulen viele und vielfältige Aspekte. Zentral sind die veränderten Anforderungen in allen Bereichen der Hochschule und die damit einhergehende Professionalisierungsanforderung und (Weiter)Entwicklung der dort Beschäftigten aller Statusgruppen. Keine isolierten Einzelprozesse bzw. Einzelmaßnahmen von z.B. Hochschuldidaktik, allgemeiner Personalentwicklung, Führungskräfteentwicklung etc., sondern die Beachtung der Wechselwirkung unterschiedlicher Faktoren und Rückkopplung von Anforderungen, anforderungsgerechte (Weiter)Bildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen und die Beachtung prozessualer Veränderung in dem komplexen und dynamischen System Hochschule unterstützt eine anforderungsgerechte Hochschulentwicklung.

In der aktuellen Ausgabe der P-OE thematisieren Beiträge zur Hochschuldidaktik, als wichtiger Baustein der Personalentwicklung im Segment Studium und Lehre, wichtige Aspekte zur anforderungs- und adressatengerechten Beratung und Weiterbildung für Lehrende an Hochschulen. Sie stellen damit explizit die Hochschuldidaktik in den Kontext ganzheitlicher Personalentwicklung – auf Professionalisierung und Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre ausgerichtet – und damit in den Kontext von Hochschulentwicklung insgesamt. Ebenfalls wird das zentrale Thema von Personalentwicklung ‚Führung‘ in der Hochschule und die betriebliche Gesundheitsförderung als weiteres wichtiges Thema in zwei Beiträgen beleuchtet.

Vorhandene hochschuldidaktische Angebote, die sich an Professorinnen und Professoren richten, erreichen diese vermehrt erfolgreich, wenn es um die Zielgruppe der Neuberufenen geht. Nur vereinzelt werden Professorinnen und Professoren von Angeboten zur eigenen Personalentwicklung, hier explizit von Angeboten der Hochschuldidaktik, erreicht, die schon länger auf der Professur an der Hochschule lehren. Um sich der Frage **Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule?** zu nähern, haben die Autorinnen *Katharina Schurz und Martina Holtgräwe* im Rahmen eines BMBF-Qualitätspakt-Projektes der Hochschule Osnabrück Qualifizierungswünsche der Professorenschaft der Hochschule erhoben und stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse und Überlegungen zu Ableitungen von Qualifizierungsangeboten dar.

Seite 94

Der Beitrag von Antje Nissler **Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis – Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT** setzt sich mit dem veränderten Unterstützungsbedarf von Hochschullehrenden auseinander, um an diese Lehrenden gerichtete Anforderungen und Erwartungen adäquat und rollengerecht beantworten zu können. Die Autorinnen richten hierbei insbesondere ihren hochschuldidaktischen Blick auf eine hoch relevante Facette von Personalentwicklung im Wissenschaftsbetrieb, die Beratungspraxis von und für Lehrende und ordnen diese in das Spektrum hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote ein. Besonderheiten, Erfolgsfaktoren und Stolpersteine

werden am Beispiel der Verbundprojektes HD MINT beleuchtet und reflektiert. Durch die Auseinandersetzung mit Anforderungen, didaktischen Fragestellungen und Thematiken sollen durch das Beratungsangebot, den Austausch und die Reflexion bei den Lehrenden Aspekte eigener Personalentwicklung und ein Wandel ihrer Lehrkonzeptionen angestoßen werden, um so langfristig eine anforderungsgerechte Lehrkultur sicherzustellen. Zielsetzungen des BMBF geförderten Projektes werden im Beitrag beschrieben. Ebenso wird ein Überblick über die Prozessschritte im Beratungsansatz gegeben und reflektiert.

Seite 99

Den Beitrag der hochschuldidaktischen Weiterbildung des Wissenschaftlichen Personals mit anforderungsgerechten Entwicklungslinien und Perspektiven zur ganzheitlichen Personalentwicklung an Hochschulen im Segment Studium und Lehre stellen die Autorinnen *Nicole Auferkorte-Michaelis und Sylvia Ruschin* in ihrem Beitrag **Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!** heraus. Die tiefgreifende Veränderung der letzten Jahrzehnte im Deutschen Hochschulwesen stellt Lehrende, Fakultäten und Institute vor neue Aufgaben, was wiederum angepasste und angemessene Angebote zur Beratung, Begleitung und Qualifizierung erfordert. Am Beispiel der Hochschuldidaktik der Universität Duisburg-Essen wird im Konkreten herausgestellt, wie in der Kombination von Weiterbildung, Beratung und weiteren Entwicklungsvorhaben im Kontext von Studium und Lehre – fokussiert auf die Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – verzahnt Aspekte von Personal- und Organisationsentwicklung insgesamt die Hochschulentwicklung unterstützt, indem sie mit neuen Entwicklungen und Perspektiven hilft, die Qualität der Lehre nachhaltig zu unterstützen und zu verbessern.

Seite 107

Den Führungskräften und ihrer Personalentwicklung kommt auch in Wissensorganisationen eine besondere Bedeutung zu. Führungskräfte nehmen einen relevanten Einfluss auf strategische Entwicklungen der Hochschule, sind wechselnden Anforderungen ausgesetzt und haben ihrerseits direkten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit, Leistungsbereitschaft und psychische Gesundheit ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Beitrag von *Andrea Widmann* steht das **Rollenverständnis von Führungskräften** der Universitätsverwaltung im Fokus. In ihrem Dissertationsprojekt an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) wurden Führungskräfte der Verwaltung zu ihren Tätigkeiten, Werten, Berufsbiografien und nach ihrem Rollenverständnis befragt. Die Autorin zeigt im Ergebnis vier zentrale Punkte für die Personalentwicklung von Führungskräften auf. Sie bestätigt den Einfluss von Führung auf die strategische Universitätsentwicklung und das Selbstverständnis der Führungskräfte, welches stark vom Dienstleistungsgedanken ge-



Susanne Schulz

prägt ist. Hier wird ein Spannungsfeld zwischen Dienstleistung und strategischer Steuerungsfunktion sichtbar. Möglichkeiten zur Entwicklung eines gemeinsamen Führungsverständnisses und zur Kooperation mit der Universitätsleitung zeigen sich in einem Good Practice Beispiel. Ebenfalls wird der Unterschied zwischen Entwicklungen von Fach- und Managementkompetenzen einerseits und sozial- und Personalkompetenzen andererseits thematisiert. Als besonders hilfreiche Unterstützung zur Rollenklärung werden Führungsfortbildungen, Austausch mit anderen Führungskräften und die begleitete Reflexion kleiner Gruppen von Führungskräften innerhalb der Universität herausgearbeitet. In der Zusammenfassung konstatiert die Autorin, dass es für die Personalentwicklung der Führungskräfte – und aufgrund ihrer Bedeutung für die strategische Entwicklung der Hochschule hoch relevant für die Organisation – wichtig ist, diese Zielgruppe als „zentral zu erkennen und ihnen passende Begleitung“ seitens der Personalentwicklung anzubieten.

Seite 112

Betriebliche Gesundheitsförderung ist letztlich auch unter dem Aspekt demografischer Entwicklung, die

auch die Wissenschaftsorganisation Hochschule berührt, in den letzten Jahren ein Thema geworden, dass verstärkt in den Blick genommen wird. Der Beitrag von *Thomas Hartmann, Katharina Greiner und Kerstin Baumgarten* **Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule** beschäftigt sich mit der Gesundheitsförderung an Hochschulen. Betrachtet wurden die Internetpräsenzen der 100 größten Hochschulen in Deutschland im Mai 2017. Auf der Basis der Erkenntnisse, dass zwei Drittel der Universitäten und Hochschulen eine betriebliche Gesundheitsförderung mit der „Perspektive auf eine gesunde Hochschule aufweisen“, wird dieses Ergebnis im Kontext des Präventionsgesetzes diskutiert und die Weiterentwicklung der jeweiligen Ansätze zu einem „hochschulischen Gesundheitsmanagement für alle Hochschulmitglieder“ empfohlen. Abschließend formuliert die Autorengruppe, dass es abzuwarten sei, inwieweit sich über Statusgruppen hinweg ein Gesundheitsmanagement an Hochschulen etablieren kann.

Seite 118

Susanne Schulz

Jahresverzeichnis 2017

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2017** der Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung“ können Sie auf unserer Website als PDF herunterladen:
<https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?

Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!

- twitter.com/hochschulwesen
- facebook.com/universitaetsverlag.webler



Es erwarten Sie:

- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.

Für weitere Informationen:

zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns: info@universitaetsverlagwebler.de



Katharina Schurz & Martina Holtgräwe

Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule? Eine Bedarfsstudie



Katharina Schurz



Martina Holtgräwe

Experienced academic staff can only be reached occasionally or not at all to join activities to develop and improve teaching and learning, like workshops and seminars. To design suitable development activities for this group, we conducted an online survey to learn more about the teaching and counseling situation as well as the qualification requirements of all professors of the University of Applied Sciences Osnabrück. The study was funded by the Federal States Program "Qualitätspakt Lehre" (BMBF). Our results show different qualification requirements e.g., derived from the professors' current teaching and counseling practice and their former participation in development activities. Based on our results we conclude five different possible future development activities.

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Bedarfsstudie vor, die im Rahmen des BMBF Qualitätspakt Lehre *Voneinander Lernen lernen* den Qualifizierungsbedarf von Professor/innen der Hochschule Osnabrück untersucht hat. Anlass für die Analyse war die Feststellung, dass mit dem bisher vorhandenen hochschuldidaktischen Angebot Professor/innen, die schon länger an der Hochschule lehren, nur vereinzelt bzw. gar nicht erreicht werden können. Um für diese Gruppe spezifische Angebote konzipieren zu können, hat die Akademische Personalentwicklung in einer Online-Befragung die Lehr- und Beratungssituation sowie die Qualifizierungswünsche der Professor/innen der Hochschule Osnabrück erhoben. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Qualifizierungswünsche, die sich augenscheinlich aus der Gestaltung ihrer aktuellen Lehr- und Beratungspraxis sowie ihrer bisherigen Teilnahme an hochschuldidaktischer Qualifizierung ergeben. Die Ergebnisse bilden eine wertvolle Grundlage für die Konzeptionierung verschiedener hochschuldidaktischer Angebote, wovon fünf mögliche Formate kurz skizziert werden.

1. Professor/innen als Zielgruppe hochschuldidaktischer Qualifizierung

Fachhochschulen sind originär mit der Aufgabe betraut, Studierende praxis- und berufsorientiert auszubilden. Praxisbezogene Lehre statt Grundlagenforschung stellt damit die zentrale Aufgabe von Hochschullehrenden an Fachhochschulen dar. Die seit einigen Jahren geführte Diskussion um *Qualität in der Lehre* berührt damit die Kernaufgabe von Fachhochschulen. Im Vordergrund steht die Entwicklung einer studierendenorientierten Lehr-/Lernkultur, verbunden mit dem Einsatz geeigneter Lehrkonzepte und einem reflektierten Rollenverständnis von Hochschulleh-

renden hin zu Lernberatenden (Ceylan et al. 2011; Wildt 2002). Diesem gewandelten Anspruch an eine Professionalisierung des Hochschullehrendenberufs wird seit einigen Jahren durch die Etablierung hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote und strukturierter Zertifikatsprogramme an vielen Hochschulen begegnet. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsangebote sind dabei nach Paetz (2011, S. 35) auf eine systematische Qualifizierung von Lehrenden für die akademische Lehrtätigkeit ausgerichtet. Sie verfolgen damit das Ziel, Lehre und Studium an den Hochschulen zu verbessern und vor Ort die Qualitätssicherung und -entwicklung zu unterstützen.

Auch die Hochschule Osnabrück stellt sich dieser Diskussion und der daraus folgenden Herausforderung und hat bereits seit 2009 ein eigenes hochschuldidaktisches Qualifizierungsprogramm für neuberufene Professor/innen (PROFHOS) etabliert. Zusätzliche offene Qualifizierungsangebote sollen mit dazu beitragen, die Qualität in Lehre und Studium zu verbessern. Die Auswertung von Teilnehmendenstatistiken zeigen allerdings, dass v.a. Professor/innen, die bereits erfolgreich am Neuberufenen-Programm teilgenommen haben, auch die offenen Angebote nutzen. Erfahrenere Professor/innen, die schon länger als 10 Jahre an der Hochschule sind, können offenbar mit den bisher bestehenden Angeboten nur schlecht bis gar nicht erreicht werden.

Dies könnte zum einen daran liegen, dass die Weiterbildungsnachfrage bzw. die Präferenz von Professor/innen am ehesten auf Angeboten, die sich mit Management, Führungskompetenz und Profilschärfung beschäftigen, liegt (Trautwein 2015, S. 3). Möglich ist auch, dass die Professor/innen nicht an hochschuldidaktischen Gruppenangeboten für Lehrende teilnehmen, weil es sie entlarven oder beschämen könnte (Metz-Göckel et al. 2010, S. 127). Johannes Wildt (2011, S. 9) meint dazu: „Es ist sehr

schwierig, sich als lernbedürftig zu outen, und das wird immer schwieriger, je höher die Position in der Hierarchie ist.“ Hinzu kommt, dass bereits etablierte Professor/innen, die schon länger als fünf Jahre an einer Hochschule lehren, nicht mehr unter einem starken Druck stehen, sich selbst beweisen zu müssen (Schreyögg 2009, S. 214) und daher davon auszugehen ist, dass der Anreiz zur Reflexion des eigenen Lehrverhaltens nicht bei allen Professor/innen die höchste Priorität im Tagesgeschäft einnimmt.

Wie kann eine Akademische Personalentwicklung etablierte Professor/innen für eine hochschuldidaktische (Weiter-)Qualifizierung gewinnen? Um diese Frage grundlegend beantworten zu können, wurde im Rahmen des BMBF-Projektes *Voneinander Lernen lernen* eine Bedarfsstudie durchgeführt. Forschungsleitend waren dabei die folgenden beiden Fragestellungen: 1. Wie gestalten Professor/innen ihren Lehr- und Beratungsalltag an der Hochschule? 2. Welche Wünsche haben sie an eine hochschuldidaktische (Weiter-)Qualifizierung?

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben, dann werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und abschließend Implikationen für Qualifizierungsangebote der Akademischen Personalentwicklung der Hochschule Osnabrück abgeleitet.

2. Methodisches Vorgehen

Um einen ersten Einblick in die Lehr- und Beratungssituation sowie den hochschuldidaktischen Qualifizierungswünschen von Professor/innen der Hochschule zu erhalten, wurde Anfang 2015 eine explorative Studie (N=4) durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden dabei mittels eines Leitfadens nach der Gestaltung ihrer Lehre und der Beratung von Studierenden sowie nach ihren Wünschen an eine hochschuldidaktische (Weiter-)Qualifizierung befragt. Die Interviews wurden mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Aus den Interviewergebnissen wurde ein Online-Fragebogen konzipiert und in LimeSurvey realisiert. Im Sommer 2015 wurde der Fragebogen über den E-Mailverteiler der Hochschule an alle Professor/innen der Hochschule Osnabrück verschickt. Der versendete Online-Fragebogen umfasste insgesamt 37 überwiegend geschlossene Fragen, wovon im Folgenden alle für die spezifische Fragestellung relevanten Ergebnisse vorgestellt werden.

3. Ergebnisse

Von 325 angeschriebenen Professor/innen der Hochschule Osnabrück haben sich N=98 beteiligt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 30%. Die Befragten sind im Mittel seit 11 Jahren an der Hochschule. Rund 35% haben bereits am hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm für Neuberufene der Hochschule teilgenommen. An der Befragung haben sich Professor/innen aus allen vier Fakultäten und einem Institut der Hochschule beteiligt. Die erreichten Studiengänge spiegeln dabei das breite inhaltliche Spektrum der Hochschule wider, von eher geistes- und sozialwissenschaftlichen bis zu technisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkten. Im Folgenden wird auf die erhobene Lehr- und Beratungssituation der Professor/innen eingegangen.

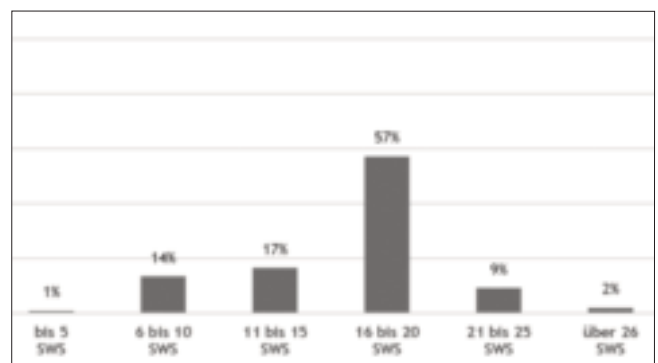
Anschließend werden die Wünsche an hochschuldidaktischen Qualifizierungen unter besonderer Betrachtung der Tätigkeitsdauer an der Hochschule und bereits absolvierter Qualifizierung dargestellt.

3.1 Gestaltung von Lehre und Beratung

Lehrgestaltung

Wie schon erwähnt, stellt Lehre die Kernaufgabe von Lehrenden an Fachhochschulen dar. Um einen Überblick über die Rahmenbedingungen des Lehralltags sowie die bereits vorhandenen Kompetenzen im Umgang mit Studierenden zu erhalten, wurden die Teilnehmenden nach ihrer Lehrgestaltung befragt. Durchschnittlich werden an der Hochschule Osnabrück von den antwortenden Professor/innen 16,5 Semesterwochenstunden gelehrt (regulär umfasst das Lehrdeputat einer Vollzeitprofessur an einer Fachhochschule 18 Semesterwochenstunden). Drei Viertel der Befragten lehren zwischen 11 und 20 Wochenstunden pro Semester (s. Abb. 1).

Abb. 1: Anzahl der gelehrten Semesterwochenstunden pro Person in Prozent (N=96)



Überwiegend wird in Form von Vorlesungen gelehrt, vor allem in Studiengängen mit technisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt (s. Abb. 2). An zweiter Stelle folgt vor allem bei geistes- und sozialwissenschaftlich lehrenden Professor/innen die Seminarform. Das dritthäufigste Veranstaltungsformat ist die Projektarbeit, die in allen Fachrichtungen gleich häufig angeboten wird.

Die Befragungsergebnisse lassen darauf schließen, dass die Befragten die Veranstaltungsgröße recht unterschiedlich wahrnehmen: So umfassen große Veranstaltungen bei einigen der befragten Lehrenden 20, bei an-

Abb. 2: Rangfolge der am häufigsten eingesetzten Veranstaltungsformate in Prozent (N=87).



deren Lehrenden bis zu 300 Studierende. Durchschnittlich besteht nach Angabe der Teilnehmenden eine kleine Veranstaltung aus 15 Studierenden, während eine durchschnittlich große Lehrveranstaltung 83 Studierende umfasst. Daraus ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die methodische Gestaltung von Lehrveranstaltungen.

Befragt nach erfolgreichen, motivierenden und Aufmerksamkeit fördernden Methoden in der eigenen Lehre gaben 64% der Lehrenden an, dass sie den Wechsel zwischen inhaltlichem Input und anschließender Diskussion innerhalb einer Lehrveranstaltung als erfolgreiche Methode erleben. Als motivierend und Aufmerksamkeit fördernd wurde auch die eigenständige Durchführung von Projekten durch Studierende von 64% der befragten Lehrenden bewertet. In dieser Methode werden Studierende in die Rolle der aktiv Handelnden versetzt, während die Lehrenden in die Rolle von Lernbegleitenden oder Coaches wechseln. Auch die eigenständige Erarbeitung von Themen in Gruppen (58%) oder die praxisnahe Arbeit mit Fallbeispielen (50%) werden als Methoden genannt, die eine aktive und studierendenorientierte Lehre erfolgreich realisieren können. Im statistischen Vergleich der Fakultäten und des Instituts für Musik untereinander zeigt sich eine signifikant häufigere Nutzung von Gruppenarbeit sowie Fallbeispielen in Fakultäten mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung ($\chi^2=32.3$, $p=.040$).

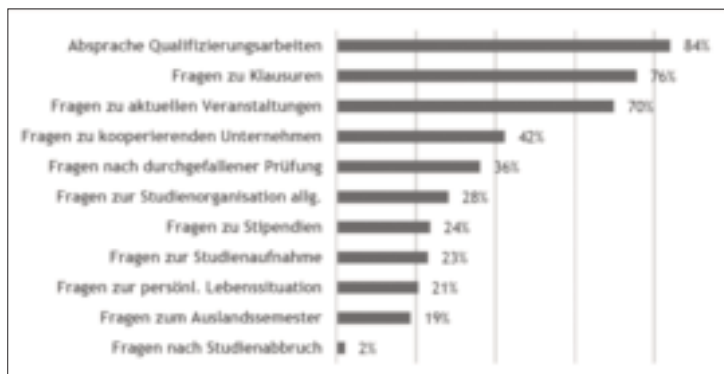
Um den Studienerfolg ihrer Studierenden erfolgreich einschätzen zu können, nutzen die befragten Professor/innen vor allem kommunikative Verfahren, wie Diskussionen mit den Studierenden über den Lernstoff und gezieltes Nachfragen (s. Abb. 3). Aber auch klassische Prüfungsformate wie etwa Klausuren, Referate und Präsentationen sowie die Anfertigung von Hausarbeiten sind weiterhin wichtige Instrumente, die Lehrende für das Überprüfen von erworbenem Wissen und Fähigkeiten nutzen. Auch hier finden sich signifikante Unterschiede zwischen den Fakultäten sowie dem Institut für Musik ($\chi^2=66.8$, $p=.001$) durch häufigere Anwendung kommunikativer Verfahren in Fakultäten mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung.

Das Einholen von Feedback scheint für die Lehrenden für eine Standortbestimmung hinsichtlich der Qualität der Lehre, als auch für den Studienerfolg wichtig zu sein. Feedback dient zum einen dazu, konstruktive Rückmeldungen hinsichtlich der erbrachten Studienleistungen an die Studierenden zu geben, zum anderen aber auch für die eigene Veranstaltung von den Studierenden ein eben solches zu erhalten. So legen die Lehrenden nicht nur Wert darauf, am Ende des Semesters z.B. mittels eines standardisierten Fragebogens Feedback von den Studierenden zu bekommen (81%), sondern ihnen ist auch eine offene und mündliche Diskussion im sowie am Ende des Semesters mit einzelnen Studierenden (72%) oder einer Gruppe (72%) wichtig. Die befragten Lehrenden berichten auch, dass Gespräche mit ehemaligen Studierenden Hinweise geben, die sie für ihre Lehrorganisation nutzen können. Feedback an Studierende wird durch persönliche Gespräche aber auch mit Hilfe technischer Unterstützung wie z.B. dem Video-Feedback realisiert.

Abb. 3: Die zehn erfolgreichsten Methoden der Lehrenden zur Einschätzung des Studienerfolges in Prozent (N=92, Mehrfachnennung möglich).



Abb. 4: Anliegen Studierenden, mit denen sie sich an Professor/innen wenden in Prozent (N=92, Darstellung „sehr häufig“ und „häufig“).



Beratungsgestaltung

Die Anliegen, für die Studierende Professor/innen zu Rate ziehen, betreffen überwiegend aktuelle Veranstaltungen und die darin zu erbringenden Leistungen (s. Abb. 4). Dies umfasst die Absprache von Qualifizierungsarbeiten oder Fragen zu Klausuren. Eine nur marginale Rolle spielt die Beratung bei Fragen zur Studienorganisation, zur persönlichen Lebenssituation, zu Fördermöglichkeiten oder zu Fragen hinsichtlich eines Auslandssemesters. Hierzu werden auf Anraten von Lehrenden eher andere Beratungsinstitutionen der Hochschule wie etwa das Studierendensekretariat oder das International Office (Akademische Auslandsamt) von den Studierenden in Anspruch genommen.

Alle befragten Lehrenden gestalten ihre Beratungs- und Betreuungsgespräche mit Studierenden vorzugsweise als offene Gespräche. Diese finden zumeist in Form von vereinbarten und terminierten Einzelgesprächen, per E-Mail oder im direkten Anschluss an die Lehrveranstaltung statt. Hilfsmittel, die eine strukturierte und objektive Beratung unterstützen können (z.B. Checklisten oder Leitfäden), werden nur von etwa 10% der befragten Lehrenden „sehr häufig“ bis „häufig“ genutzt.

3.2 Wünsche an eine hochschuldidaktische Qualifizierung

Um Lücken zwischen den nötigen und vorhandenen Angeboten bedarfs- und zielgruppengerecht schließen zu

können, wurden die Professor/innen nach ihren subjektiven Wünschen an hochschuldidaktischer Qualifizierung befragt. Dafür wurde ein Katalog an Themen und Formaten angeboten, aus denen die Befragten ihre Präferenzen wählen konnten.

Die befragten Professor/innen lassen sich hinsichtlich ihrer Teilnahme am hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm für Neuberufene in drei Gruppen unterteilen: Die Neuberufenen, die Etablierten und die fest Etablierten, die im Folgenden näher vorgestellt werden. Die *Neuberufenen* (n=18, 18%) befinden sich momentan im hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm. Sie geben an, dass ihre eigene Lehrerfahrung und ihre Erfahrungen als Studierende noch den größten Einfluss auf die Art ihrer momentanen Lehrgestaltung besitzen (s. Tab. 1). Hinsichtlich der Weiterqualifizierung interessieren sie sich vor allem für Qualifizierungsangebote, die digitale Technologien zur Unterstützung der Lehre in den Blick nehmen (s. Tab. 2) und sie wünschen sich Angebote, die den Austausch mit anderen Lehrenden fördern z.B. kollegiale Hospitation und kollegiale Beratung (s. Tab. 3). Das Format der kollegialen Hospitation wird von ihnen möglicherweise deshalb geschätzt, weil sie es bereits aus dem Qualifizierungsprogramm für Neuberufene kennen.

Die *Etablierten* (n=15, 15%) haben das hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm für Neuberufene bereits erfolgreich abgeschlossen. 40% können sich die Teilnahme an einem weiteren strukturierten Programm vorstellen. Neben der eigenen Lehrerfahrung spielen v.a. auch Gespräche und Diskussionen mit Fachkolleg/innen für ihre Lehrgestaltung eine Rolle. Workshops und lose Vortragsreihen zu Themen wie „Aktivierung von Studierenden“ und „digitale Technologien in der Lehre“ stoßen bei über der Hälfte der befragten Zielgruppe auf Interesse.

Bei fest Etablierten (n=60, 61%) hat die eigene Lehrerfahrung den größten Einfluss auf die Lehrgestaltung. Sie haben bisher noch an keiner strukturierten hochschuldidaktischen Qualifizierungen teilgenommen, weshalb Weiterbildungsveranstaltungen, Workshops sowie Lehrcoachings im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen anscheinend einen sehr viel geringeren Einfluss auf ihre Lehrgestaltung haben. Für eine hochschuldidaktische Qualifizierung wünschen sie sich den Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrenden und Workshop-Angebote. Auch hier besteht der Wunsch, sich näher mit Methoden für die Aktivierung von Studierenden auseinanderzusetzen.

Tab. 1: Einflussfaktoren auf die Lehrgestaltung in Prozent (N₀=87, Darstellung „sehr großen“ und „großen“)

Einflussfaktoren	Zielgruppen (%)		
	Neuberufene (n=18)	Etablierte (n=14)	fest Etablierte (n=55)
eigene Lehrerfahrungen	100%	93%	96%
Gespräche, Diskussionen mit Fachkolleg_innen	67%	85%	70%
Erfahrungen als Studierende/r	72%	50%	58%
Weiterbildungsveranstaltungen, Workshops	61%	62%	35%
(zertifizierte) Aus-/Fort-/Weiterbildung	56%	57%	30%
Fachliteratur zu Didaktik	28%	43%	18%
Lehrcoachings	22%	21%	9%

Tab. 2: Die fünf meist gewünschten Themen der Qualifizierungsangebote in Prozent (N=93, Mehrfachnennung möglich).

Themen	Zielgruppen (%)		
	Neuberufene (n=18)	Etablierte (n=15)	fest Etablierte (n=60)
digitale Technologien in der Lehre	72%	53%	43%
Aktivierung von Studierenden	50 %	67%	53%
Lehre mit großen Gruppen	33%	40%	38%
Entwicklung von Feedbackkultur	33%	27%	28%
Lernfortschritte erfassen und reflektieren	33%	40%	27%

Tab. 3: Die fünf meist gewünschten Formate der Qualifizierungsangebote in Prozent (N=93, Mehrfachnennung möglich).

Formate	Zielgruppen (%)		
	Neuberufene (n=18)	Etablierte (n=15)	fest Etablierte (n=60)
festes Programm	56%	40%	23%
Workshops mit Kleingruppen	56%	53%	58%
lose Vortragsreihen	44%	53%	43%
Kollegialer Erfahrungsaustausch	44%	33 %	45%
individuelle Beratung	39%	47%	32%

Für eine Teilnahme an möglichen Angeboten wünschen sich circa die Hälfte der Etablierten und über die Hälfte der fest Etablierten ein Angebot an einem Tag im Semester (s. Tab. 4). Zwei Tage im Semester wären noch für ein Drittel der Neuberufenen und Etablierten denkbar. Qualifizierungsangebote, die drei oder mehr Tage pro Semester in Anspruch nehmen, finden bei einem Großteil der Befragten kein Interesse.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse fällt auf, dass alle drei Gruppen großes Interesse an Qualifizierungsangeboten zu den Themen Aktivierung von Studierenden und Etablierung einer Feedbackkultur haben, obwohl sie angeben, in ihrer Lehre bereits vielfältige Methoden einzusetzen, um Studierende zu motivieren und Feedback zu geben bzw. zu bekommen. Zudem weisen die Ergebnisse (siehe Abschnitt 3.1) in allen drei Gruppen auf ein mögliches Entwicklungspotential hinsichtlich der Beratungs- und Betreuungskompetenz hin. Dagegen haben im Durchschnitt aber nur weniger als ein Viertel der Befragten Interesse an einer Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten in diesem Bereich angegeben. Das könnte zum einen daran liegen, dass die Professor/innen von den Studierenden überwiegend als Ansprechpartner/innen zu

Veranstaltungsinhalten und damit verbundenen Prüfungsleistungen gesehen werden. Bei Fragen, die über den normalen Studienalltag hinausgehen, wie z.B. persönliche Lebenssituation, Auslandssemester oder Studienabbruch (s. Abb. 4), stellen Professor/innen den Ergebnissen nach nicht die bevorzugte Gruppe von Ansprechpersonen dar.

Tab. 4: Gewünschter Zeitrahmen der Qualifizierungsangebote im Semester in Prozent (N=93, Mehrfachnennung möglich)

Zeitrahmen	Zielgruppen (%)		
	Neuerufene (n=18)	Etablierte (n=15)	fest Etablierte (n=60)
1 Tag	39%	47%	57%
2 Tage	39%	40%	23%
3 Tage	6%	0%	3%
4 Tage	17%	0%	3%
5 und mehr Tage	0%	7%	3%

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse der Bedarfsstudie zeigen, dass die Professor/innen der Hochschule bereits ein vielfältiges Repertoire an didaktischen Methoden anwenden, um Studierende zu aktivieren, zu motivieren und ihren Studienerfolg zu erfassen. Dennoch wünschen sich die Befragten weitere Angebote, um Unterstützung für ihren Lehralltag zu bekommen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Methoden, um die eigene Lehre aktivierender zu gestalten oder um einen sicheren Umgang in der kompetenzorientierten Prüfung von Studierenden zu erlangen.

4. Ableitung von Qualifizierungsangeboten

Für die Gestaltung von Qualifizierungsangeboten scheint ein Maßnahmenspektrum sinnvoll, indem sich sowohl Professor/innen, die schon länger an der Hochschule lehren, als auch diejenigen wieder finden, die bereits an einer strukturierten Qualifizierung teilgenommen haben. Folgende Formate könnten diesem Anspruch gerecht werden:

- a) Ein *Modulprogramm* ist speziell für die Zielgruppe der Etablierten und fest Etablierten denkbar, in dem die Teilnehmenden aus einer Reihe von thematisch an den Befragungsergebnissen angelehnten Modulen auswählen können. In kleinen Gruppen kann so ein intensiver Austausch über neue und bestehende Lehrkonzepte und eine vertrauensvolle Atmosphäre angeregt werden. Durch ein anschließendes individuelles Betreuungs- und Beratungsangebot durch z.B. Lehrcoaching kann bei Bedarf der Transfer der vermittelten Ansätze erleichtert werden.
- b) Um spezifischen hochschuldidaktischen Anliegen aller Gruppen ein gemeinsames Forum zu bieten, wären *themenzentrierte Workshopreihen* vorstellbar. Hierin könnten die Lehrenden anhand aktueller Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung ein konkretes Thema bearbeiten und eigene Lösungsansätze konzipieren.
- c) Wie die Befragungsergebnisse zeigen, wünschen sich vor allem die fest Etablierten den kollegialen Erfahrungsaustausch. Denkbar wären hier *moderierte Austauschforen*, die aktuelle Anliegen der Lehrenden aus dem Lehr- und Beratungsalltag aufgreifen.
- d) Anlassbezogen sollte es den Etablierten und fest Etablierten ermöglicht werden, *individuelle Betreuungs- und Beratungsangebote* in Anspruch zu nehmen, wie etwa die Unterstützung bei der Suche nach einer kollegialen Hospitation, die Inanspruchnahme von Lehrcoachings oder einer Lehrberatung.
- e) Impulsvorträge und Kurzfilme sind Beispiele für *niedrig-*

schwellige Angebote bzw. überschaubare Zeitformate, die bei allen Zielgruppen auf Interesse stoßen und wenig Zeitaufwand bedeuten. Hier sollte das Ziel sein, diese Formate als Appetizer so zu konzipieren, dass den Lehrenden der Mehrwert einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema vermittelt wird (Hiller 2012, S. 5).

Die Ergebnisse der Studie liefern wertvolle Hinweise darauf, wie hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme für die Gruppe der Professor/innen ausgestaltet und weiterentwickelt werden können. Es gilt zu prüfen, ob die konzipierten Angebote von der Zielgruppe angenommen werden und damit der Prozess der Professionalisierung der Lehre an der Hochschule Osnabrück vorangebracht werden kann.

Literaturverzeichnis

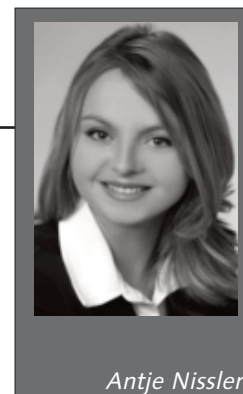
- Ceylan, F./Fiehn, J./Paetz, N.-V./Schworm, S./Harteis, C. (2011): Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh. Arbeitspapiere, Nr. 148, S. 6-122.
- Hiller, G. G. (2012): Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (3), S. 1-15.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Ernst, C./Funger, A. (2010): Mythos gute Lehre und individuelles Coaching zu genderintegrativen Lehrinterventionen. In: Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Stahr, I. (Hg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen. S. 13-29.
- Paetz, N.-V. (2011): Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Kompetenzmodelle. In: Ceylan, F./Fiehn, J./Schworm, S./Harteis, C.: Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden. S. 35-59.
- Schreyögg, B. (2009): Coaching von etablierten Professor/innen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16 (2), S. 212-219.
- Trautwein, P. (2015): Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen Anhalts. HoF-Arbeitsbericht 3'2015. Halle-Wittenberg.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, B./Wildt, J./Voss, H.-P.: Neues Handbuch Hochschullehre. Bonn. Griffmarke A 1.1.
- Wildt, J. (2011): Die Hochschuldidaktik muss Teil des strategischen Managements sein. In: Kirchgeßner, K. (Hg.): Gute Lehre: frischer Wind an deutschen Hochschulen. Bonn. S. 8-9.

■ **Katharina Schurz**, M.A., Wiss. Mitarbeiterin LearningCenter, Arbeitsbereich Lehr-Lernlabor, Hochschule Osnabrück, E-Mail: k.schurz@hs-osnabrueck.de

■ **Dr. Martina Holtgräwe**, Dipl.-Psych., Wiss. Mitarbeiterin LearningCenter, Arbeitsbereich Akademischen Personalentwicklung, Hochschule Osnabrück, E-Mail: m.holtgraewe@hs-osnabrueck.de

Antje Nissler

Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis – Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT



Antje Nissler

The Shift from Teaching to Learning leads to an increasing demand for didactical support in higher education. Many lecturers seek advice on how to meet the diverse requirements of teaching. Currently this demand is met with a wide range of didactic courses and trainings, with educational consulting becoming more and more important. This is partly due to the fact that consulting is considered to be especially effective in achieving lasting change in teaching. Based on the example of the project "HD MINT" funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) this contribution will demonstrate how educational consulting can be realized in higher education. This article focusses on describing the characteristics of the taken approach and discusses success factors as well as risks.

Mit dem Perspektivenwandel in der Hochschullehre – von einer lehrerzentrierten hin zu einer lernerzentrierten Sichtweise – steigt bei den Hochschullehrenden der Bedarf an didaktischer Unterstützung, um die vielfältigen neuen Anforderungen und Erwartungen an ihre Rolle zu bewältigen. Die Hochschuldidaktik begegnet diesem Bedarf aktuell mit einem breiten Spektrum an Angeboten, wobei der Bereich der Beratung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dies liegt u.a. daran, dass diesen Angeboten nachhaltige Veränderungen in der Lehre zugeschrieben werden. Am Beispiel des Verbundprojekts HD MINT wird gezeigt, wie die Beratung von Hochschullehrenden in der Praxis umgesetzt werden kann. Besonderheiten, Erfolgsfaktoren und Stolpersteine des Ansatzes im Projekt HD MINT werden abschließend beleuchtet und reflektiert.

1. Die Bedeutung der Beratung im Hochschulkontext

„Beratung boomt“ (Kil/Thöne 2001). Aber nicht nur die Beratung in der Wirtschaft nimmt zu, sondern auch die Beratungsleistungen im Bildungsbereich gewinnen an Bedeutung. „Das Bewusstsein dafür wächst mittlerweile auch an deutschen Hochschulen“ (Wildt/Szczyrba/Wildt 2006, S. 5). Sie findet nicht mehr nur in den klassischen Feldern, wie z.B. Studienberatung, psychologische Beratung oder Fachberatung statt, sondern ist zunehmend auch Teil der Lehrentwicklung (Wildt 2006). Mit dem Paradigmenwechsel in der Lehre („Shift from Teaching to Learning“) (vgl. u.a. Beherendt 2005) sehen sich Lehrpersonen u.a. mit folgender Herausforderung und Rolenerwartung konfrontiert: Statt des „Sage on the Stage“ müssen die Hochschullehrenden eher der „Guide on the

Side“ für ihre Studierenden sein (King 1993, S. 30). Häufig bringen sie dafür jedoch keine ausreichende didaktische Qualifizierung mit (Hativa 2000).

Immer häufiger wird jedoch bei der Einstellung darauf geachtet, dass die Hochschullehrenden über hochschuldidaktische Bildung verfügen (u.a. Wissenschaftsrat 2005; Jastrzebski 2012), denn Themen wie Didaktik, Evaluation und Qualitätsmanagement gewinnen an den Hochschulen immer mehr an Bedeutung (Thumser/Kröber/Heger 2006). Auch Beratung wird von den Lehrenden zunehmend nachgefragt (ebd.). Insbesondere Lehranfänger suchen die didaktische Unterstützung, aber auch solche mit mehrjähriger Lehrerfahrung erleben Anregungen zur Lehrveranstaltungsgestaltung und Feedback als Mehrwert. Nach Löhmer (2000) wirkt diese hochschuldidaktische Unterstützung „besonders nachhaltig, wenn sie als individuelle Lernbegleitung und Beratung durchgeführt wird, in der der Lehrende gezielt an konkreten Beispielen arbeitet“ (ebd., S. 2).

Nachfolgend wird das Spektrum hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote beschrieben und der Beratungsansatz des Projekts HD MINT mit seiner Zielsetzung und seinem Ansatz darin verortet.

2. Beratung als Teil der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Das Angebot der hochschuldidaktischen Weiterbildung ist sehr vielfältig und erstreckt sich von Teamteaching und Hospitation über postgraduale Studiengänge (z.B. Master in Higher Education) bis hin zu Werkstattseminaren (systematische Übersicht bei Webler 2000). Letzteres zählt bei den Lehrenden zur populärsten Form hochschuldidaktischer Weiterbildung (Webler 2000). Hier

setzen sich Lehrpersonen aktiv mit unterschiedlichen Herausforderungen der Lehre auseinander und können Lösungsansätze persönlich erfahren (ebd.). Das Themenspektrum ist dabei sehr breit und reicht von Aktivierung in Großgruppen bis Umgang mit Zeitmangel und Stofffülle. Vielfach basieren hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen auf der Annahme, dass gute Lehre auf der Beherrschung eines Repertoires an Lehrfähigkeiten wie z.B. das Planen einer Veranstaltungssequenz beruht. Aus diesem Grund werden diese in einem Großteil der hochschuldidaktischen Maßnahmen thematisiert. Nach Gibbs/Coffey (2004) wird mit hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur versucht, die Lehrfähigkeiten der Hochschullehrenden zu verbessern, sondern es ist auch häufig das Ziel, die Lehrkonzepte der Lehrenden zu verändern oder einen Wandel im Lernen der Studierenden zu erzielen. In ihrer Studie konnten Gibbs/Coffey (2004) beispielsweise zeigen, dass hochschuldidaktische Weiterbildung zu einer Veränderung der Lehransätze von Lehrpersonen zu Gunsten einer lernerzentrierten Haltung verändert werden können. Gemäß studentischer Aussagen ist nach der Teilnahme auch verbesserte Lehrfähigkeiten zu erkennen. Die Ebene der Studierenden weist gemäß der Studie kaum bis keine signifikanten Veränderungen im Sinne eines erhöhten Einsatzes von Tiefen-Lernstrategien auf (vgl. S. 93-97). Insgesamt ist die empirische Datenlage zur Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung bisher noch dünn (u.a. Braun/Hannover 2009; Devlin 2006) und z.T. auch widersprüchlich (vgl. Trautwein 2014). Besonders die erhoffte Wirkung, nämlich bessere Lernergebnisse oder der verstärkte Einsatz von tiefenorientierten Lernstrategien bei den Studierenden, konnte bisher nicht empirisch belegt werden (u.a. Trautwein 2014; Devlin 2006).

„Als besonders wirksame – aber auch zeitaufwendige – Methode der Weiterbildung hat sich die Kooperation zwischen Fachwissenschaftler/innen und Hochschuldidaktikern in Entwicklungsprojekten erwiesen“ (Webler 2000, S. 239). Ziel dieser Kooperation ist es, Lehrveranstaltungen (LV) oder gar ganze Studiengänge neu zu konzipieren. Dabei kann die Zusammenarbeit punktuell oder auch über einen längeren Zeitraum erfolgen. „Während die Fachwissenschaftler regelmäßig sehr stark vom Stoff und seiner Systematik her denken, die weder dem Lehr-, noch dem Forschungsprozeß, sondern dem Ordnungsprinzip des Erkenntnisgebäudes entspricht, besteht die Rolle der Hochschuldidaktiker im Wesentlichen darin, die Perspektive der Lernbedürfnisse der Studierenden in eine gemeinsame Optimierung der Lehr- und Lernprozesse einzubringen. Außerdem stellen Hochschuldidaktiker häufig einschlägige Erfahrungen aus anderen Disziplinen bereit, um sie für eine Mehrzahl von Fächern nutzbar zu machen (quasi als institutionelles Gedächtnis der Hochschule)“ (ebd., S. 239). Im Rahmen einer solchen Kooperation arbeiten Fachwissenschaftler/innen, Lehrende und Didaktiker/innen gleichberechtigt zusammen.

3. Das Beratungskonzept von HD MINT

In Anlehnung an die unterschiedlichen Formen und Themen hochschuldidaktischer Weiterbildung lässt sich das

Beratungsangebot, das im Rahmen des Qualitätspakt Lehre Projektes HD MINT entwickelt wurde, am besten mit der von Webler (2000) als erfolgsversprechend bezeichneten „Kooperation zwischen Fachwissenschaftler/innen und Hochschuldidaktikern“ (ebd., S. 239) beschreiben. Hinzu kommt die Besonderheit, dass die Rolle der Fachwissenschaftler/innen bei HD MINT zum einen die Hochschullehrenden aus dem MINT-Bereich und zum anderen die MINT-Wissenschaftler/innen aus den interdisziplinären HD-MINT-Teams meint. Ergänzt wird die Kooperation durch Pädagog/innen, welche die didaktische Perspektive in dieser Konstellation stellen (vgl. Kap. 3.2). Hinsichtlich der von Eugster/Tremp (2009) beschriebenen Dimensionen zur Klassifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildungsformate kann der Beratungsansatz als ein sehr praxisnahes Angebot beschrieben werden, bei dem die Nachfrage für die Beratung ihren Ursprung bei den Hochschullehrenden hat. Sie geben häufig den Anstoß für eine Zusammenarbeit (s. Kap 3.3.1). Nichtsdestotrotz ist es auch möglich, dass die Initiative seitens der Hochschuldidaktik bzw. der HD-MINT-Mitarbeitenden ausgeht.

Das Beratungsangebot verfolgt dabei unterschiedliche Zielsetzungen: Den Lehrpersonen sollen nicht nur praxisnah Handlungsoptionen und Lehr-Lern-Methoden aufgezeigt werden, sondern auch erläutert werden, welche Faktoren studentische Lernprozesse positiv beeinflussen und warum. Dieses Wissen kombiniert mit einer Hands-on Unterstützung soll die Hochschullehrenden in die Lage versetzen, die Lehre lernförderlich und studierendenzentriert zu gestalten. Damit geht es „[z]um einen [...] um eine didaktische Professionalisierung der Lehre“ (vgl. www.hd-mint.de) und um die Optimierung der LV hinsichtlich der Verständlichkeit. „Zum anderen wird eine Verbesserung und nachhaltige Sicherung der Lernerfolge bei den Studierenden durch verbesserte Betreuung angestrebt“ (ebd.). Durch die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen und Themen sowie deren Reflexion soll bei den Lehrenden auch ein Wandel ihrer Lehrkonzeptionen angestoßen werden, der langfristig zu einer Veränderung der Lehrkultur führen soll.

Für ein besseres Verständnis für die Umsetzung des Beratungsansatzes im Rahmen des BMBF geförderten Projekts HD MINT (Förderkennzeichen 01PL12023A bis 01PL12023G; Förderzeitraum: Herbst 2012 bis Winter 2016) werden nachfolgend Zielsetzung, Organisation und Charakteristika des Projekts beschrieben. Im Anschluss daran wird ein Überblick über den Prozess der Beratung und die einzelnen Prozessphasen gegeben. Abschließend wird der Beratungsansatz hinsichtlich ausgewählter Faktoren reflektiert.

3.1 Zielsetzung und Organisation

Das Projekt HD MINT wurde initiiert, um lernerzentrierte und aktivierende Lehr-Lern-Methoden an bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu etablieren. Besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen, ingenieurwissenschaftlichen und technischen Fächern (MINT-Fächer), bei denen die Abbruchquoten v.a. in den ersten Fachsemestern hoch sind (vgl. Heub-

lein 2012; Derboven/Winker 2010), verspricht man sich durch eine höhere Lehrqualität auch eine Verbesserung der Studierendenzufriedenheit und des Lernerfolgs bei den Studierenden. Für dieses Ziel haben sich sechs bayerische Hochschulen (HaW Augsburg, OTH Amberg-Weiden, HaW München, TH Nürnberg, HaW Rosenheim, HaW Weihenstephan-Triesdorf) das Zentrum für Hochschuldidaktik (DiZ) sowie das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und -entwicklung (IHF) als Verbundpartner zusammengeschlossen. An den Hochschulstandorten der Verbundpartner werden interdisziplinäre Teams aus MINT-Wissenschaftler/innen und Pädagog/innen eingesetzt, um Lehrende (fach-)didaktisch zu unterstützen. Ziel ist dabei der nachhaltige Wandel der Hochschullehre sowie eine Optimierung der Lehrqualität.

Der hier nachfolgend beschriebene Lehrberatungsansatz (vgl. Kap. 3.2) von Hochschullehrenden im Rahmen des Projekts HD MINT wird in seinen Grundzügen an allen Verbundstandorten umgesetzt. Die Größe und Zusammensetzung der Teams variiert jedoch an den Verbundstandorten: So besteht beispielsweise das größte Team im Verbund aus fünf MINT-Wissenschaftlern der Disziplinen Mathematik, Physik, Chemie und Informatik und einer Pädagogin. Bei allen sechs Stellen handelt es sich um Vollzeitstellen. Das kleinste Team besteht aus 150 Stellenprozenten, die auf drei Mitarbeiterinnen verteilt sind.

Auch bezüglich der Projektleitungen und der Organisation der Teams an den jeweiligen Standorten sind die Verbundpartner unterschiedlich aufgestellt. An einigen Stellen sind die Teams Stabsstellen des Präsidiums zugeordnet und werden von Projekt-Referent/innen geleitet, während an anderen Standorten die Leitung und Koordination von engagierten Professor/innen übernommen wurde. Aus Sicht des Verbundstandorts München hat sich eine von den Fakultäten unabhängige Organisation mit einer Leitung auf Präsidiumsebene als erfolgsversprechend erwiesen, da die Mitarbeitenden so fakultätsübergreifend aktiv werden konnten. Dadurch wurden auch die Beraterrolle und die Möglichkeit, den Hochschullehrenden auf Augenhöhe und nicht als persönliche Assistenten zu begegnen, entscheidend gestärkt.

3.2 Rollen in der Beratung

Hochschullehrende sind „es zum einen gewohnt [...], sich selber Themen anzueignen, zum anderen [kennen sie] aber oft ein Zeitproblem“ (Eugster/Tremp 2009, S. 62). Zusätzlich fehlt es häufig an didaktischer Expertise, die in einem systematischen Vorgehen mündet (Hativa 2000). Um dieser Zielgruppe Rechnung zu tragen, wurden interdisziplinäre Teams gebildet: Die MINT-Wissenschaftler/innen bringen die Expertise der jeweiligen Fachdisziplinen mit, denen sich die LV zuordnen lässt. So können sie die Lehrperson kapazitätsmäßig auf hohem fachlichem Niveau unterstützen und auch entlasten. Gleichzeitig sind sie in der Lage, auf Augenhöhe mit Lehrpersonen Aufgabenstellungen oder inhaltliche Strukturen zu diskutieren. Weiterhin sind sie für die fachlich korrekte Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien zuständig und helfen bei der Aufdeckung und Analyse

studentischer Verständnisschwierigkeiten.

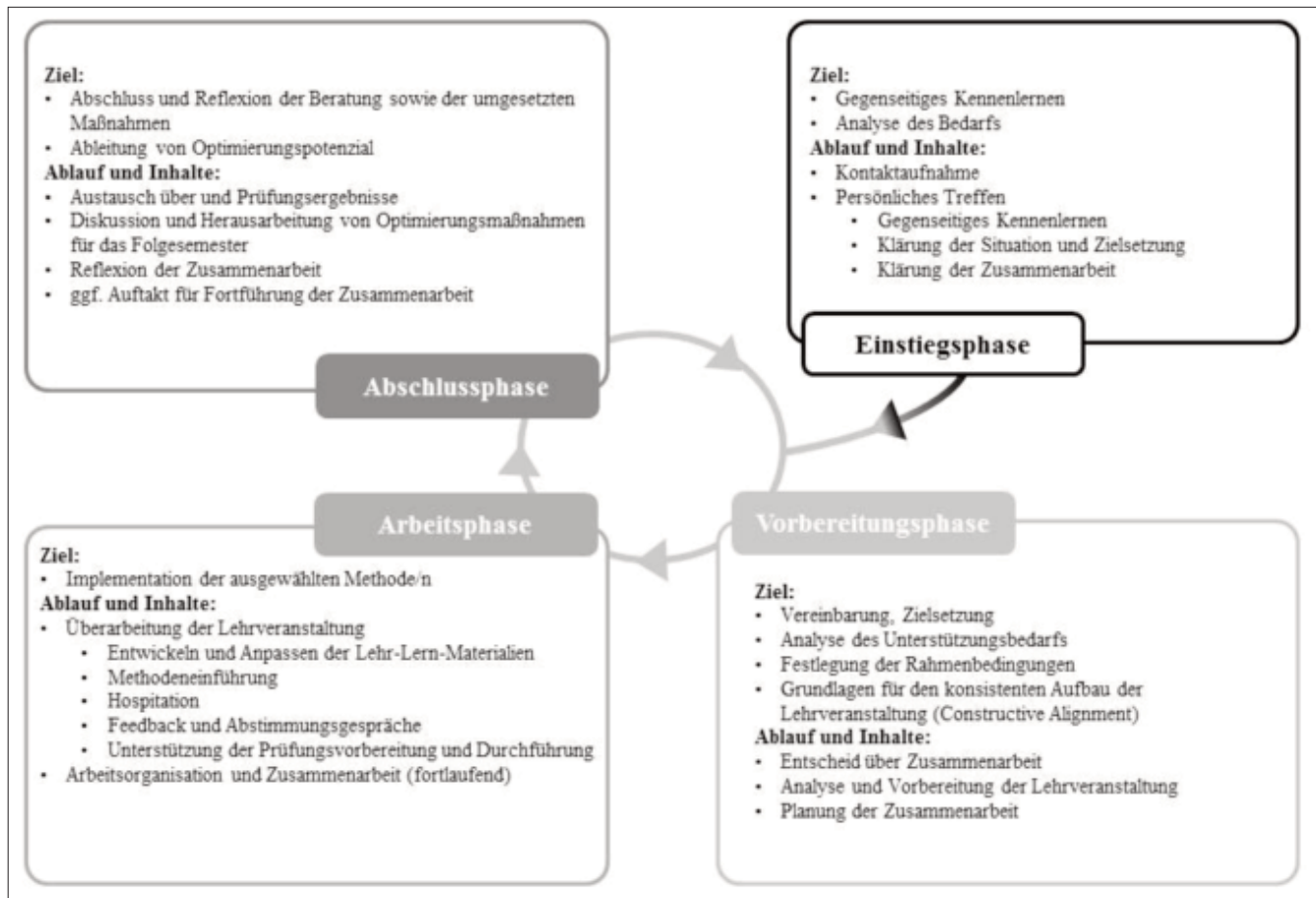
Die Pädagog/innen verfügen über systematisches Expertenwissen auf didaktischer Ebene und im Bereich Beratung und Coaching. Gemeinsam mit den Lehrpersonen entwickeln sie Ideen zur didaktischen Optimierung der LV. Ihre Aufgabe ist es auch, die Lehrpersonen für die Perspektive der Studierenden zu sensibilisieren. Durch ihr fachübergreifendes Arbeiten bringen sie Beispiele aus anderen Disziplinen ein und fungieren als „institutionelles Gedächtnis der Hochschule“ (Webler 2000, S. 239). Zentrale Themen ihrer Arbeit sind Hospitation, Feedback und die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Durch die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte unterscheidet sich die Zusammenarbeit zwischen den Hochschullehrenden, den betreuenden Pädagog/innen und MINT-Wissenschaftler/innen. Letztere unterstützen etwa drei bis vier Hochschullehrende während des Semesters. Diese Anzahl ergibt sich erfahrungsgemäß durch die zeitintensive Lehr-Lern-Material-Erstellung. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Pädagog/innen findet dagegen häufig punktuell statt, dann aber sehr intensiv: Besonders die Lernzielformulierung, welche die Basis für die Lehrkonzeption darstellt, ist hier ein wichtiger Arbeitsschritt. Dabei müssen Lehrpersonen häufig erst vom Sinn und Zweck der Lernziele überzeugt werden, bevor sie den zeitintensiven und für viele auch sehr schwierigen Prozess der Operationalisierung der Ziele beginnen. Hierbei werden die Lehrpersonen eng von den Pädagog/innen betreut. Ein zweiter wichtiger Aufgabenbereich ist die Hospitation. Dabei besucht die Pädagogin/der Pädagoge alleine oder zusammen mit einer MINT-Kollegin/einem MINT-Kollegen die LV und gibt der Lehrperson anschließend dazu Feedback. Dabei erhält die Lehrperson Tipps zur konkreten Umsetzung sowie allgemein-didaktische Hinweise zur Optimierung ihres Lehrerhandelns. Dadurch, dass die Pädagog/innen selten Experten in den Themen der LV sind, können sie der Lehrperson aus Lernenden-Perspektive ebenfalls wertvolle Tipps zur inhaltlichen Optimierung geben. Zum Ende des Semesters reflektieren Hochschullehrende und Pädagog/innen gemeinsam rückblickend die LV und leiten aus den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen zur Optimierung ab.

Die Anzahl der betreuten Professor/innen bei den Pädagog/innen kann pro Semester bis zu 15 Professor/innen betragen. Die konkrete Ausübung der Rolle und die Verteilung der Aufgaben im Team sind jedoch stark abhängig von der Zusammensetzung des Teams, von dem Beratungsbedarf der Hochschullehrenden sowie der Expertise der Mitarbeitenden.

3.3 Ablauf und Struktur der Beratung

Der realisierte Beratungsansatz gliedert sich folgendermaßen: 1) Einstiegsphase, 2) Vorbereitungsphase, 3) Arbeitsphase und 4) Abschlussphase (vgl. Abb. 1). Typischerweise gehen die vier Phasen in der Beratungspraxis ineinander über und sind damit nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen. Erfahrungsgemäß erstreckt sich die Beratung und Unterstützung von Dozierenden in den meisten Fällen über drei Semester und ist damit langfristig ausgelegt. Nach dem ersten Semester ist der

Abb. 1: Übersicht zu den Phasen der didaktischen Beratung



Prozess in der Regel zyklisch, wobei die Einstiegsphase wegfällt. Das erste Semester ist häufig von gegenseitigem Kennenlernen, Ausprobieren von Methoden und dem Treffen von Vorbereitungen für die Umgestaltung geprägt, während im zweiten typischerweise die größeren Überarbeitungen im Sinne einer Neukonzeption der LV stattfinden. Im dritten Semester agieren die Lehrpersonen weitgehend selbstständig und die Zusammenarbeit besteht überwiegend aus punktuellen Optimierungen am Lehrkonzept.

Charakteristisch für diesen Ansatz ist, dass die Unterstützung und Beratung der Lehrenden sukzessive und situationsangemessen über die Beratungsdauer reduziert wird, vergleichbar mit dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz nach Collins, Brown und Newman (1989). Ziel der Beratung ist, den Lehrenden Hilfe zur Selbsthilfe zu geben: Lehrende sollen zunehmend selbstständiger agieren, während die Unterstützungsintensität der Beratertandems abnimmt. Wie lange und wie intensiv die Beratung tatsächlich stattfindet, wird durch die Lehrperson selbst entschieden. Bei dieser Entscheidung spielen erfahrungsgemäß die verfügbaren zeitlichen Kapazitäten der Lehrperson ebenso eine Rolle wie das individuelle Interesse an didaktischen Themen, die Veränderungsbereitschaft und Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrperson. Auch der persönlich wahrgenommene Leidensdruck in der Lehrsituation und der aus der Zusammenarbeit resultierende Lehrerfolg bzw. veränderte Lehrerfahrungen sowie bisherige Erfahrun-

gen der Lehrperson mit hochschuldidaktischen Maßnahmen und deren Wirksamkeit haben hier vermutlich Einfluss. Diese in der Praxis gemachten Erfahrungen decken sich weitgehend mit den in der Literatur berichteten Bedingungen für einen Conceptual Change (u.a. Trautwein 2014).

3.3.1 Einstiegsphase

Die Einstiegsphase startet mit der Kontaktaufnahme, die sowohl seitens der Lehrperson als auch durch HD MINT erfolgen kann. In der Regel folgt darauf ein persönliches Kennenlern-Gespräch. Dieses dient vor allem dazu, das Anliegen der Lehrperson und die vorliegende Situation in der Lehre zu analysieren sowie ein Ziel für die Zusammenarbeit zu vereinbaren. Darauf aufbauend wird der Beratungs- und Unterstützungsbedarf geklärt und die mögliche Zusammenarbeit definiert.

Um die LV sowohl aus fachlicher als auch aus didaktischer Perspektive beleuchten zu können und erste Ideen zur Überarbeitung aussprechen zu können, treten MINT-Wissenschaftler/innen und Pädagog/innen als Tandem auf. Dies hat den Vorteil, dass die Lehrperson beide Perspektiven kennenlernt und von einer breiteren Expertise profitiert. Die spätere Rollenverteilung in der Beratung und Zusammenarbeit wird dadurch ebenfalls vereinfacht.

Diese Phase kann sich über mehrere Gespräche erstrecken, ehe ein gemeinsames Arbeitsziel definiert und eine Einigung über die weitere Zusammenarbeit

erfolgt ist.

3.3.2 Vorbereitungsphase

Auf die Kontaktaufnahme folgt in der Praxis häufig nahtlos die Vorbereitungsphase. Hier werden die Voraussetzungen geschaffen, die für eine erfolgreiche Umsetzung der angestrebten Zielsetzungen notwendig sind. Grundlage für eine Überarbeitung ist zunächst die Verortung der LV. Die Lehrperson wird hier angeregt, sich mit der Bedeutung des Moduls für den jeweiligen Studiengang auseinanderzusetzen und Interdependenzen zu anderen LV zu erkennen. Des Weiteren ist auch die Zielsetzung der Veranstaltung entscheidend. Operationalisierte Lernziele dienen als Basis für die Ausarbeitung eines konsistenten, studierendenzentrierten Lehrkonzepts. Besonders Augenmerk liegt dabei auf ihrer Passung zu dem methodischen Ansatz und dem Prüfungskonzept (Constructive Alignment, Biggs 1999; Biggs/Tang 2009).

Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass die Formulierung kompetenzorientierter Lernziele in vielen Fällen fehlt oder nur unzureichend präzise vorliegt. Viele Lehrpersonen erachten den Einsatz von Lernzielen als nicht so wichtig und es fällt ihnen oft schwer, diese für ihre LV schriftlich auszuformulieren und festzuhalten. Daher wird im Rahmen der Beratung besonders darauf geachtet und intensive Unterstützung angeboten. Den Lehrpersonen werden z.B. Formulierungshilfen an die Hand gegeben, sie erhalten umfangreiches Feedback zu Lernzielvorschlägen, sie werden über den Nutzen von Lernzielen für Studierende und für die Planung und Konzeption von LV aufgeklärt und/oder sie werden zu diesen Themen informiert. Im Rahmen der Lehrberatung wird ein transparenter Umgang mit den Lernzielen gegenüber Studierenden angestrebt. Studierenden soll dadurch möglichst frühzeitig aufgezeigt werden, welches Leistungsniveau sie nach Abschluss der LV erreicht haben sollen; Lernziele sollen Studierenden folglich helfen, ihren Lernprozess zu steuern und zu kontrollieren sowie sich angemessen auf die Prüfung vorzubereiten. Durch das Gefühl von Sicherheit und Struktur kann auch die studentische Motivation positiv beeinflusst werden (Prenzel 1996).

Bei vielen MINT-Lehrenden besteht der Wunsch, die Lehre stärker verständnisorientiert zu gestalten. Folglich kommen v.a. die Lehr-Lern-Methoden Peer Instruction (vgl. Mazur 1997), Just-in-Time Teaching (vgl. Novak et al. 1999) und Problembasiertes Lernen alleine oder in Kombination zum Einsatz. In enger Zusammenarbeit mit der Lehrperson überarbeiten die HD-MINT-Teams bestehendes Material fachlich und didaktisch oder entwickeln geeignetes Material von Grund auf neu (z.B. Peer-Instruction-Fragen, Selbststudienmaterial, Lehrvideos, Fallbeispiele und Selbstlernkontrollen). Der ergänzende und unterstützende Einsatz von Medien ist dabei ebenfalls ein zentraler Bestandteil des Beratungsangebots.

Die Vorbereitungsphase erstreckt sich erfahrungsgemäß über die vorlesungsfreie Zeit und reicht typischerweise bis ins Semester. Die Dauer ist abhängig von den Kapazitäten der Lehrpersonen und der HD-MINT-Teams, aber auch von der Verwertbarkeit bestehender Materialien für das neue Lehrkonzept.

3.3.3 Arbeitsphase

Mit dem Start der Vorlesungszeit beginnt meistens auch

die sogenannte Arbeitsphase. Der Fokus liegt dabei auf der Implementation der ausgewählten Methode/n und des gemeinsam erarbeiteten Veranstaltungskonzepts. Ein zentrales Element dieser Phase ist die Einführung der Methode und die Vorstellung des LV-Konzepts für die Studierenden. Dies trägt zur Akzeptanz bei und kann damit ein Grundstein für die Teilnahme der Studierenden an den Methoden sowie eine Hilfestellung für ihren Lernprozess sein.

Die Lehrperson wird in dieser Phase von dem HD-MINT-Team bei der Umsetzung des gesamten Veranstaltungskonzepts begleitet: Regelmäßige Reflexionsgespräche über die Lehre und die Lernprozesse der Studierenden sind dabei Teil des Angebots. Auch Hospitationen und Feedback zur Lehre sind wichtige Elemente, welche von den Lehrpersonen in Anspruch genommen werden können. Aus der Reflexion der LV gewonnene Erkenntnisse werden dazu genutzt, Optimierungsmaßnahmen abzuleiten. Diese können sich auf das gesamte Konzept genauso wie auch auf Lehr-Lern-Materialien, auf methodische oder organisatorische Elemente beziehen. Die LV kann dadurch laufend verbessert und Besonderheiten der jeweiligen Studierendengruppe berücksichtigt werden.

Durch die Reflexion wird auch aufgedeckt, ob und welche Schwierigkeiten Studierende mit den erarbeiteten Lernarrangements haben, z.B. weil sie nicht über die nötigen Soft Skills (z.B. Selbstmanagement, Arbeiten in Gruppen) verfügen, um die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen. Hierzu zählen u.a. Schwächen im Bereich Selbstlernmanagement oder die Kommunikation in Gruppen. Die HD-MINT-Teams entwickeln dafür dann maßgeschneiderte Angebote, die in die LV integriert werden können (z.B. Workshops oder kurze Lehrereinheiten zu Themen wie „Gruppendynamik und Kommunikation“, „Hochschulprüfungen meistern“ oder „Lernen lernen“).

Die Arbeitsphase endet meist mit der semesterabschließenden Prüfung und/oder einer summativen Evaluation des LV-Konzepts. Insgesamt umfasst diese Phase mehrere Treffen und Gespräche, die nicht nur persönlich, sondern auch telefonisch oder via E-Mail erfolgen können.

3.3.4 Abschlussphase

Mit dem Ende des Semesters und dem Vorliegen der Prüfungs- und ggf. der Evaluationsergebnisse werden die Erfahrungen aus dem zurückliegenden Semester zusammengetragen, reflektiert und ausgewertet. Daraus werden v.a. von den Berater/innen Handlungsempfehlungen für nachfolgende Semester abgeleitet und mit der Lehrperson diskutiert. Doch nicht nur der Erfolg und die Wirkung des LV-Konzepts sollte in dieser Phase analysiert werden, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Beide Aspekte bilden dann die Ausgangslage für die Fortführung der Zusammenarbeit.

Wie auch schon bei den anderen Phasen geht die Abschlussphase häufig direkt in die Vorbereitungen für das neue Semester über, womit die Zusammenarbeit zyklisch fortgesetzt wird (vgl. auch Abb. 1). Die Abschlussphase kann auch der Dokumentation der Be-

ration und der Lehrveranstaltung sowie der Wissenssicherung dienen. In einigen Fällen werden die Erfahrungen und Ergebnisse aus den LV auch für Disseminationszwecke in den Fach-Communities genutzt.

4. Reflexion des Prozesses – Erfolgsfaktoren und Stolpersteine

Erkenntnisse im Zusammenhang mit bestehenden Angebot-Nutzungs-Modellen (z.B. Seidel/Reiss 2014; Lipowsky 2010) weisen darauf hin, dass die Wirksamkeit und der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen bei Hochschullehrenden von zahlreichen Faktoren abhängen: Neben individuellen Faktoren (z.B. motivationale Bedingungen) und Kontextbedingungen (z.B. Rahmenbedingungen für die Lehre) spielen auch die Gestaltungsaspekte und strukturelle Merkmale des Angebots (z.B. Lerngelegenheiten) eine große Rolle. Im Hinblick auf die Gestaltung und Durchführung sind von allgemeinen Beratungs- bzw. Coaching-Angeboten Qualitätskriterien bekannt (vgl. z.B. Rauen 2005), mithilfe derer der Erfolg der hier beschriebenen Lehrberatung reflektiert werden kann. Das Zusammenspiel individueller und kontextbasierter Komponenten hat wiederum Einfluss auf die tatsächliche Nutzung und Akzeptanz der Lehrberatung. Folglich wird dadurch der Erfolg oder Misserfolg der Lehrberatung bestimmt.

Basierend auf diesen Erkenntnissen und Wirkmechanismen werden nachfolgend der Prozess und die Gestaltung der Lehrberatung im Projekt HD MINT anhand ausgewählter Aspekte analysiert und reflektiert:

- **Commitment und Freiwilligkeit:** Neben einem angstfreien und vertrauensvollen Beratungsklima (vgl. Whitmore 1994; Rauen 2014) ist auch das Commitment der teilnehmenden Personen eine entscheidende Größe. Dieses setzt sich nach Rauen (2005) aus den Faktoren „Selbstbewusstsein, Neugierde, die Fähigkeit und den Willen dazuzulernen und ausreichende Kommunikationsfähigkeiten“ (ebd., S. 58) zusammen. Das Vertrauen und Commitment der Dozierenden war bisher im Projekt weitgehend gegeben, da sich die Lehrpersonen freiwillig für die HD-MINT-Lehrberatung anmelden konnten. Einige der Dozierenden sind auch auf Empfehlung ihrer Kolleg/innen zum HD-MINT-Team gekommen, so dass auch hier bereits eine positive Grundeinstellung gegenüber den Mitarbeitenden und dem Projekt angenommen werden kann. Darüber hinaus war das Angebot so angelegt, dass die Lehrpersonen zu Beginn der Zusammenarbeit das Angebot ausprobieren (z.B. indem zunächst nur kleine Sequenzen überarbeitet wurden) und erste Erfahrungen damit sammeln konnten. Die Lehrperson konnte zu jedem Zeitpunkt frei über die Beendigung oder Fortführung der Zusammenarbeit entscheiden.
- **Veränderungsbereitschaft und Verbindlichkeit:** Eine gewisse Veränderungsbereitschaft der Dozierenden muss ebenfalls vorliegen (vgl. Rauen 2014), um eine nachhaltige Veränderung der Lehre nach sich zu ziehen. Auch wenn diese Bereitschaft zwar grundsätzlich vorhanden ist, ist das Verändern von Verhaltensmustern dennoch sehr zeitintensiv und erfordert ein hohes Engagement (z.B. Trautwein 2013; Ho et al. 2001).

Vielfach muss bei den Hochschullehrenden z.B. auch erst Überzeugungsarbeit geleistet werden, bevor sie bereit sind, Veränderungen in ihrer Lehre vorzunehmen. Das persönliche Erleben einer positiven Veränderung ist dabei genauso wichtig, wie der empirische Beleg der Wirksamkeit spezifischer Lernarrangements. Doch nicht immer gelingt es, diese Bedingungen und Voraussetzungen in der Beratung zu erfüllen. Ob ein Angebot wie HD MINT in der Praxis erfolgreich ist, hängt auch davon ab, welche organisationalen Bedingungen vorliegen und ob die vereinbarten Spielregeln zwischen den Beteiligten akzeptiert und eingehalten werden (vgl. Kap. 3.3).

- **Möglichkeit zur Reflexion der Lehre und kollegialer Austausch:** Reflexion gilt als Schlüsselkonzept in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Korthagen/Vasalos 2005). Ausgangspunkt ist für Lehrpersonen häufig die Konfrontation mit Anforderungen, bei denen die eigenen Handlungsstrategien nicht zum gewünschten Erfolg führen oder Grenzen sichtbar werden. Dies führt zu Irritationen, die die Aufmerksamkeit auf das eigene Handeln und die eigene Lehre lenken. Neben der Bereitschaft Veränderungen herbei zu führen, benötigen Lehrpersonen auch neue Handlungsalternativen für die bestehenden Herausforderungen, die dann in der Lehrpraxis angewendet und hinsichtlich ihrer Eignung überprüft werden können (vgl. ebd.). Im Rahmen der Lehrberatung nehmen die HD-MINT-Mitarbeitenden die Rolle der Impulsgeber ein, indem sie den Lehrpersonen neue Lehr-Lern-Methoden zeigen und ihnen Rückmeldung zum Lehrverhalten z.B. im Rahmen von Hospitationen geben. Durch die Interdisziplinarität der Teams erhalten die Lehrpersonen auch Einsicht in andere Denkweisen, was wiederum Impulse für Veränderungen liefern kann.
- Impulse erhalten die Lehrenden auch durch das Angebot, sich mit anderen Lehrpersonen fachintern oder -übergreifend über die Lehre auszutauschen. Hierzu zählt das „Dozierendentreffen“. Dieses Treffen wurde jedes Semester von dem HD-MINT-Team organisiert. Neben inhaltlich aktuellen Themen z.B. Gründe für Studienabbruch, Status und Ergebnisse aus dem Projekt HD MINT, berichteten Lehrpersonen von ihren Erfahrungen mit neuen Lehrveranstaltungs Konzepten und/oder von der Zusammenarbeit mit dem HD-MINT-Team. Ein anderes Angebot fokussierte mehr den freien fachspezifischen und fachdidaktischen Austausch zwischen den Lehrenden. Zum Teilnehmendenkreis gehörten Dozierende der Mathematik unterschiedlicher Fakultäten sowie interessierte Dozierende aus dem Bereich Physik.
- Diese Angebote leisten auch einen Beitrag zur Akzeptanz und zum Erfolg des Angebots. Denn sie ermöglichen den Hochschullehrenden sich fach- und fakultätsübergreifend zu vernetzen, sich über Erfahrungen und Herausforderungen auszutauschen sowie Lehrbeispiele anderer Lehrpersonen kennenzulernen und davon zu profitieren.
- **Interdisziplinarität:** Ein besonderes Merkmal des hier beschriebenen Lehrberatungsansatzes ist die interdisziplinäre Zusammensetzung des Teams, welches die

Lehrenden bei der Neukonzeption der Lehre berät und unterstützt. Die MINT-Wissenschaftler/innen diskutieren mit den Lehrenden auf fachlicher bzw. fachdidaktischer Ebene und sie teilen häufig die gleiche bzw. eine vergleichbare Fachtradition. Dadurch ist die Akzeptanz seitens der Dozierenden in der Regel gegeben und neue Impulse oder Ideen für die Lehre werden leichter angenommen, u.a. weil man auch die gleiche Sprache spricht und die Realisierbarkeit von Neuerungen für die Lehre mit Fachbeispielen untermauern kann. Pädagog/innen hingegen bringen bei dem Beratungsansatz für die Lehrenden eine neue Perspektive ein, die zunächst als „fremd“ oder „ungewohnt“ wahrgenommen wird. Dies hat jedoch den Vorteil, dass bei den Lehrenden kognitive Irritationen ausgelöst werden, die den Grundstein für Veränderungen legen können (vgl. Lipowsky 2011; Hashweh 2003). Häufig sind es auch die Pädagog/innen in diesem Prozess, die den Lehrenden die Perspektive der Studierenden näher bringen, da sie selbst häufig nicht die Fachexpertise (hier: MINT-Wissenschaften) der Lehrveranstaltung mitbringen und selbst Laien in den Fachthemen sind. Dadurch können sie den Lehrenden besser aufzeigen, worin die Schwierigkeiten der Studierenden liegen. Als Experten für Lehr-Lern-Prozesse können sie den Lehrenden wertvolle Impulse zur Verbesserung der Lehrqualität geben. Die Kombination der unterschiedlichen Expertisen im Rahmen der Lehrberatung hat sich als sehr wertvolles und mehrwertstiftendes Konstrukt für die Lehrenden aber auch für den Wandel der Lehre im Allgemeinen herausgestellt. Voraussetzung dabei ist, dass eine gewisse Offenheit gegenüber Neuerungen sowie Kommunikations- und Veränderungsbereitschaft vorliegt.

- **Individualität und Passgenauigkeit:** Bei Lehrberatungen handelt es sich um sehr individuelle Entwicklungs- bzw. Bildungsmaßnahmen. Dies hat den Vorteil, dass die Passung zwischen Weiterbildungsbedarf und Lehrberatungsangebot sehr hoch ist. Durch diesen hohen Grad an Individualität und die vielen Freiräume ist es aber schwierig, Standards zu implementieren, die den angestrebten Erfolg sicherstellen. So muss rückblickend in diesem Punkt auf eine heterogene Erfolgsbilanz verwiesen werden. Es gab Beratungskonstellationen, die hinsichtlich der angestrebten Zielsetzungen (vgl. Kap. 3.1) sehr erfolgreich waren. So wurden z.B. ganze LV von Grund auf neu konzipiert und implementiert. In diesen LV berichten nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Studierenden von einer gesteigerten Lehrqualität und einem höheren Lernerfolg. Diese Veränderungen haben dann weiter in die Fakultäten ausgestrahlt, so dass neue Lehrpersonen das Konzept übernommen haben oder Diskussionen über die Konzeption ganzer Module oder Studiengänge angestoßen wurden. Es gab aber auch Lernarrangements, bei denen die Kooperation zwischen didaktischen Berater/innen und Lehrpersonen nicht geklappt hat, oder die vorgenommenen Veränderungen in der LV deutlich hinter den angestrebten Erwartungen zurückgeblieben sind. So wurden beispielsweise Veränderungen einer LV im darauffolgenden Semester von der Lehrperson rückgängig gemacht und sie lehrte wieder klassisch,

weil der ihr Aufwand zur weiteren Umsetzung der neuen Methode verglichen mit dem subjektiv erlebten Nutzen der Neuerung als zu hoch erschien.

- **Nutzen von Synergien:** Für eine ressourcenorientierte und effiziente Arbeitsweise im Verbund wurde von Beginn an die Vereinbarung getroffen, dass Materialien, die im Rahmen dieser Zusammenarbeit und Beratung entwickelt werden, den anderen Standorten zur Verfügung gestellt werden. So können Lehrpersonen und HD-MINT-Teams standortübergreifend auf Aufgaben, Skripte, Tests oder Videos zurückgreifen und diese nutzen. Ein weiterer Vorteil davon ist die Anregung einer Diskussion über Lehre und die Qualität der Lehr-Lern-Materialien zwischen den HD-MINT-Teams aber auch zwischen Hochschullehrenden selbst. Das Nutzen von Synergien im Verbundprojekt kommt auch den fachlich unterschiedlich zusammengesetzten Teams an den Verbundstandorten zugute und die Hochschulen können von einer breiteren Fachexpertise profitieren. Damit diese Vorteile zum Tragen kommen, ist es von zentraler Bedeutung, dass die entwickelten Materialien in einer Form abgelegt werden, die es den Teams an den Standorten ermöglicht, gezielt den Materialfundus thematisch zu durchsuchen. Außerdem muss die Ablage übersichtlich dargestellt werden. Um die Materialien weiterverwenden zu können, ist es außerdem wichtig, dass dokumentiert wird, in welchem Kontext, mit welcher Zielsetzung und für welche Zielgruppe die Materialien entwickelt wurden. Hinweise über die Qualität und die Erfahrungen mit dem eingesetzten Material sind für die Weiterverwendung ebenfalls wichtig. Eine projektinterne Lösung wurde bisher über die Lernplattform Moodle realisiert. Da diese jedoch an das HD-MINT-Team und den Förderzeitraum des Projekts gekoppelt ist und Lehrpersonen bisher keinen direkten Zugriff auf das Material hatten, wurde auch eine öffentliche Lösung erarbeitet. Auf einer Plattform werden nun für interessierte Hochschullehrende im deutschsprachigen Raum Lehr-Lern-Materialien (z.B. Peer-Instruction-Fragen) zur freien Nutzung bereitgestellt, die im Rahmen des Projekts entstanden sind. Der Zugang erfordert eine Registrierung, die aber kostenfrei ist (Link zur Plattform: <http://open.hd-mint.de/>). Da es sich bei der Beratung von Hochschullehrenden noch um ein vergleichsweise junges Format handelt, profitieren die Projektkoordinatoren und Mitarbeitenden auch dadurch vom Verbund, dass unterschiedliche Umsetzungs- und Implementationsvarianten getestet und Erfahrungen damit gesammelt werden konnten. Insgesamt bieten die Organisation im Verbund sowie die fach- und hochschulübergreifende Vernetzung gute Rahmenbedingungen, um einen Wandel zu initiieren und eine Diskussion über Lehre anzustoßen.

Insgesamt kann eine weitgehend positive Bilanz für die in HD MINT realisierte Lehrberatung gezogen werden. Trotz der verschiedenen Strukturen und Rahmenbedingungen an den Verbundstandorten, hat sich der hier skizzierte Beratungsprozess in der Praxis bewährt. Das lässt vermuten, dass dieser Ansatz auch auf andere Hochschulen oder Bildungseinrichtungen übertrag-

bar ist.

Für konkretere und empirisch belegbare Aussagen über Ursache und Wirkung in der Lehrberatung müssten detaillierte Analysen vorgenommen werden. Die Komplexität von Beratungs- und Lehr-Lern-Arrangements macht dies jedoch sehr schwierig. Es erscheint jedoch lohnenswert in experimentellen bzw. quasi-experimentellen Studien Ursache- und Wirkungsfaktoren sowohl im Kontext der Beratungsgestaltung als auch im Bereich der Lehr-Lern-Gestaltung näher zu beforschen.

Literaturverzeichnis

- Behrendt, B. (2005): The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine 'Redewendung': Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: Wellers, U./Gaus, O./Wagner, B. (Hg.): Blickpunkt Hochschuldidaktik. The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals: für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 35-41.
- Biggs, J. (1999): What the Student Does – Teaching for enhanced learning. In: Higher Education Research & Development, 18 (1), pp. 57-75.
- Biggs, J. B./Tang, C. (2009): Teaching for quality learning at university: What the student does. 3. edition, reprinted. McGraw-Hill education. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Braun, E./Hannover, B. (2009): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Meyer, M. A./Hellekamp, S./Prenzel, M. (Hg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9. Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden, S. 277-291.
- Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. E. (1990): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. B. (ed.): Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Derboven, W./Winker, G. (2010): „Tausend Formeln und dahinter keine Welt“. Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32, S. 56-78.
- Devlin, M. (2006): Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement. In: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18 (2), pp. 112-119.
- Eugster, B./Tremp, P. (2009): Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27 (1), S. 60-63.
- Gibbs, G./Coffey, M. (2004): The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. In: Active Learning in Higher Education, 5 (1), pp. 87-100.
- Hashweh, M. Z. (2003): Teacher accommodative change. In: Teaching and Teacher Education, 19 (4), pp. 421-434.
- Hativa, N. (2000): Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. In: Instructional Science, 28, pp. 491-523.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010 (Nr. 3). Online verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf.
- Hochschullehrerbund-Bundesvereinigung e.V. (Hg.) (2016): Professorin/Professor werden. Online verfügbar unter <http://hfb.de/professorinprofessor-werden/>
- Ho, A./Watkins, D./Kelly, M. (2001): The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. In: Higher Education, 42, pp. 143-169.
- Jastrzebski, A. (2012): Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen. In: Barre, K./Hahn, C./Dehnostel, P./Jastrzebski, A./Flasinska, A./Büchter, K. (Hg.): Berufsbildung: Vol. 2. Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg, S. 51-70.
- Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction, 7 (3), pp. 255-275.
- Kil, M./Thöne, B. (2001): Pädagogische Beratungsarbeit. Eine Feldsondierung. In: Der pädagogische Blick, 9 (3), S. 132-146.
- King, A. (1993): From Sage on the Stage to Guide on the Side. In: College Teaching, 41 (1), pp. 30-35.
- Korthagen, F./Vasalos, A. (2005): Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11 (1), pp. 47-71.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u.a., S. 39-58.
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a., S. 398-417.
- Löhmer, C. (2000): Coaching für Lehrende! Ein neuer Weg hochschuldidaktischer Weiterbildung. Online verfügbar unter <http://www.giessenerforum.de/publikationen.htm>
- Mazur, E. (1997): Peer instruction. A user's manual. Reprint. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Novak, G. M./Patterson, E. T./Gavrin, A. D./Christian, W. (1999): Just-in-time teaching: Blending active learning with web technology. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Prenzel, M./Drechsel, B. (1996): Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. In: Unterrichtswissenschaft, 24 (3), S. 217-234.
- Projektseite HD MINT: www.hd-mint.de
- Rauen, C. (2005): Handbuch Coaching. 3., überarb. und erw. Auflage. Göttingen u.a.
- Rauen, C. (2014): <http://www.rauen.de>
- Seidel, T./Reiss, K. (2014): Lerngelegenheiten im Unterricht. In: Krapp, A./Seidel, T. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Mit Online-Materialien. 6. Auflage. Weinheim u.a., S. 253-275.
- Trautwein, C. (2013): Lehrbezogene Überzeugungen und Konzeptionen: – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (3), S. 1-14.
- Trautwein, C. (2014): Struktur akademischer Lehrkompetenz und Lehrbezogene Entwicklungsprozesse. Dissertation, Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau.
- Thumser, K./Kröber, E./Heger, M. (2006): Praxisbegleitende Beratung im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung. In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld, S. 68-80.
- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2), S. 227-241.
- Webler, W. (2000): Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41. Weinheim, S. 225-246.
- Wildt, B. (2006): Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld, S. 57-66.
- Wildt, J. (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld, S. 12-39.
- Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Online verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.pdf>

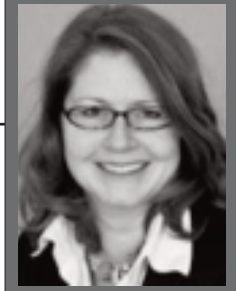
■ Antje Nissler, Dipl.-Päd., Projekt "HD MINT", Hochschule München,
E-Mail: antje.nissler@hm.edu

Nicole Auferkorte-Michaelis & Sylvia Ruschin

Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!



Nicole Auferkorte-Michaelis



Sylvia Ruschin

Hochschuldidaktische Weiterbildung leistet einen Beitrag zur ganzheitlichen Personalentwicklung wissenschaftlichen Personals an Hochschulen. An der Universität Duisburg-Essen sind hochschuldidaktische Angebote Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung für die akademische Lehrtätigkeit und richten sich an Einzelne, Gruppen, Teams und Gremien der Universität. Die Programme sind synergetisch verbunden mit Aufgaben zur Qualitätsentwicklung, (innerinstitutionelle) Hochschulforschung, Angeboten zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Diversity-Management für Studium und Lehre. In einer Kombination aus Weiterbildung, Beratung und Entwicklungsvorhaben entstehen unterschiedliche individuelle und organisationale Lernräume, die fokussiert auf die Rolle lehrender Wissenschaftler/innen ausgerichtet, die Universität in ihrer Hochschulentwicklung unterstützen und Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung enthalten.

Professionalisierung der Lehrkompetenz

Eine zentrale Aufgabe der Hochschuldidaktik ist die Qualitätsentwicklung der Lehre und des Lernens. In diesem Themenfeld ist die Hochschuldidaktik an der Universität Duisburg-Essen seit mehr als 30 Jahren als Aufgabe und als struktureller Bereich verankert. Ihre Akteure gehörten zu den Mitbegründern des Netzwerks „Hochschuldidaktik NRW“, einem Zusammenschluss von Universitäten in NRW¹, deren hochschuldidaktische Einrichtungen das gemeinsame Ziel verfolgen, professionelle Lehrkompetenz als festen Bestandteil der akademischen Personalentwicklung an Universitäten zu etablieren. Das Netzwerk hat mit dem Zertifikatsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ einen hochschulübergreifend abgestimmten Rahmen für eine fundierte didaktische Grundqualifizierung für Lehrende entwickelt, die an allen Hochschulen des Netzwerks jeweils spezifisch geprägt wird². In ihren institutionalisierten Varianten übernimmt die Hochschuldidaktik dafür eine Qualitätssorge durch Forschung, Weiterbildung und Beratung. In den letzten beiden Jahrzehnten ist der Stellenwert der Hochschuldidaktik bundesweit im Ansehen der Hochschulöffentlichkeit stetig gewachsen. Das lässt sich u.a. daran festmachen, dass die Teilnehmerzahlen für die hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme stetig ansteigen und beispielsweise

an der UDE die Bedarfsanfragen kontinuierlich das Angebot weit übersteigen.

Mit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren begann die Institutionalisierung hochschuldidaktischer Einrichtungen in Westdeutschland. In der Folgezeit wurden in den 1970er Jahren sowohl in NRW als auch im restlichen Bundesgebiet hochschuldidaktische Zentren gegründet und Professuren eingerichtet. Hochschuldidaktik wurde zu einem Fachgebiet, das Studium und Lehre wissenschaftlich betrachtet. Eine „pragmatische Wende in der Hochschuldidaktik“ (Metz-Göckel 1999, S. 261), gekennzeichnet von Modellversuchen (z.B. „Lehrende lernen das Lehren“ an der Ruhr-Universität Bochum; vgl. Ewald/Figge 1978)³, rücken die Qualifizierungsangebote für Lehrende in den Mittelpunkt. In ihrem Kern steht die Frage danach, wie sich durch Lehren studentisches Lernen effektiv gestalten lässt. Lehrende benötigen über ihr fachlich-wissenschaftliches Wissen und Können hinaus systematische Kompetenzen im Bereich der Vermittlung von und Anleitung zum Umgang mit Wissen als auch in der Beratung und Betreuung von Studierenden. Seither wird kontinuierlich an einem Kerncurriculum für hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme gearbeitet (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005; Metz-Göckel 1999)⁴. Hochschuldidaktische Forschungen dienen häufig als Vehikel für die Entwicklung und Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Als eigenständiges Aufgabengebiet und in ihrer Verankerung in der Hochschulforschung wurden sie aber bislang kaum wahrgenommen. Bereits 1979 kritisierten Weblar und Wildt (1979, S. 3) ein verkürztes Verständnis des Begriffs Hochschuldidaktik auf „Fragen der Lehrmethodik oder der hochschulpädagogi-

¹ <http://www.hd-nrw.de>: Dem Netzwerk gehören derzeit 14 Universitäten in NRW an sowie die Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung und die Deutsche Hochschule der Polizei.

² Sowohl das Netzwerk als auch sein Zertifikatsprogramm dien(t)en als Blaupause für die Angebote und Netzwerke an Hochschulen anderer Bundesländer.

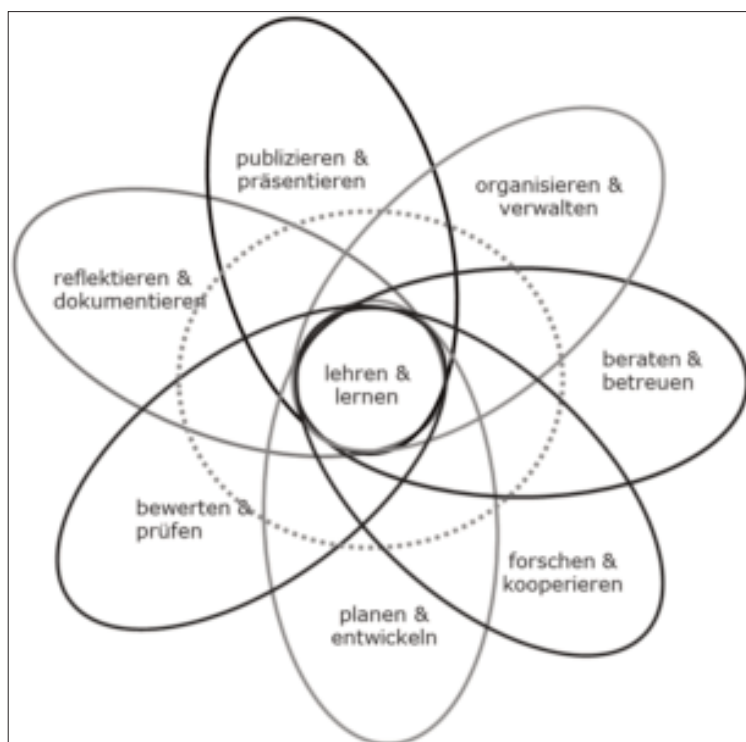
³ Ein weiterer Modellversuch an der FU Berlin und ein Forschungsprojekt an der Universität Göttingen zeigen die curricularen Anfänge systematischer Qualifizierungsprogramme in der Hochschuldidaktik; vgl. ebd.

⁴ Berendt (Berendt 1993 (1983), S. 521) verweist darauf, dass nur in Westdeutschland Neuland betreten wurde. Dagegen zeigte „in den angelsächsischen, skandinavischen und sozialistischen Ländern die pädagogische Aus- und Fortbildung der Hochschullehrer (faculty development) (...) eine bereits Jahrzehnte alte und entsprechend reicher entwickelte Tradition“ auf.

Tab. 1

1	Aufbau und Etablierung fachkulturspezifischer didaktischer Qualifizierungsangebote
2	Entwicklung breit gefächerter Qualifizierungsangebote, die über die mikrodidaktische Perspektive der einzelnen Lehrveranstaltung hinausgehen und sowohl die didaktische Gestaltung von Modulen und ganzen Studiengängen (makrodidaktische Perspektive) in den Blick nehmen als auch Maßnahmen zur Professionalisierung der Unterstützungssysteme (Studiengangmanagement, Fakultätsmanagement).
3	Einrichtung von Coaching-Programmen für (neu berufene) Professor/innen.
4	Auf- und Ausbau individualisierter Unterstützungsprogramme für Lehrende, die ein innovatives Lehrprojekt umsetzen wollen.

Abb. 1



schen Weiterbildung" an Hochschulen. Die Hochschuldidaktik kennzeichnet seit Beginn ihrer Institutionalisierung die eigenwillige Kombination aus Forschung, wissenschaftsfundierter Dienstleistung und innovativen Projekten. Dies gilt es immer wieder neu auszubalancieren. Neu zu bedenken ist aber auch ihr Selbstverständnis als Agentin für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre angesichts der vielfältigen Anforderungen im Gefolge der europäischen Studienreform.

Aktuelle Entwicklungslinien

Das rückte die Qualität der Lehre zusätzlich in das Wahrnehmungsfeld hochschulpolitischer Akteure. Im „Qualitätspakt Lehre“ des BMBF⁵ fand dies 2011 Ausdruck in einem milliardenschweren Programm zur Förderung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre gleichermaßen. Seither sind an vielen Hochschulen in Deutschland vielfältige Konzepte und Maßnahmen (hochschul-)didaktischer Weiterqualifizierung des akademischen Per-

sonals auf den Weg gebracht worden. Derzeit sind vier Entwicklungslinien zu erkennen, die u.E. das hochschuldidaktische Wissen und Können von Lehrenden verändern werden (s. Tab. 1).

Zu beobachten ist auch, dass Nachwuchswissenschaftler/innen zunehmend bewusst davon ausgehen, dass hochschuldidaktische Kompetenzen ihre Lehre verbessern helfen und ihnen in der Qualifizierung zur Professur einen

Wettbewerbsvorteil verschaffen können. Und tatsächlich wächst die Zahl der Hochschulen, die bei Berufungsverfahren eine professionalisierte Lehrkompetenz zu einem Kriterium machen und die Teilnahme an hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten als verpflichtende Bausteine der akademischen Weiterentwicklung für Lehrende bzw. Professor/innen definieren⁶. Die europäische Studienreform und der Qualitätspakt Lehre haben zweifelsohne vielerorts den Druck auf Lehrende und Hochschulen erhöht, ihre Lehrkompetenz (kontinuierlich) weiter zu entwickeln. Hochschulen werden es deshalb künftig vermehrt mit Lehrenden zu tun haben, die bereits an Programmen zur (hochschul-)didaktischen Qualifizierung teilgenommen haben. Und sie werden von der qualifizierten Lehrkompetenz ihrer Lehrenden profitieren. Sie werden sich aber auch fragen (lassen) müssen, mit welchen Angeboten und Maßnahmen sie ihrerseits die didaktische Weiterentwicklung des Lehrpersonals über ein reines Workshopangebot hinaus unterstützen und befördern wollen.

Versteht man Hochschulen als lernende Organisationen, die selbst einem iterativen Lernprozess unterliegen, so sind die Hochschuldidaktik und ihre Angebote ebenso wie eine systematische

Personal- und Organisationsentwicklung für die lernende Organisation Hochschule ein Werkzeug zur Weiterentwicklung einer gemeinsamen Wissenskultur. Insofern reicht die Hochschuldidaktik über die Entwicklung individueller Lehrkompetenz(en) hinaus, vernetzt sie doch in und mit ihren Forschungen, innovativen Projekten und Weiterbildungsangeboten Wissenschaftler/innen über Fakultätsgrenzen hinweg und trägt dazu bei, dass sie sich mit ihrem Fach, den Fakultäten und der Hochschule identifizieren und ihr ein einzigartiges Profil für Studium und Lehre geben.

⁵ Ausführlich hierzu siehe: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>

⁶ Vgl. Szczyrba/Gotzen 2012. Bei Berufungen in der Medizin z.B. ist die Dokumentation von Lehrerfahrung und Lehrphilosophie bereits seit längerem gefordert.

Hochschuldidaktik an der Universität Duisburg-Essen: Handlungsfelder

Hochschuldidaktik im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen bietet unterschiedliche hochschuldidaktische Projekte, Beratung und Weiterbildung an. Die Angebote unterstützen Wissenschaftler/innen bei ihrer Professionalisierung akademischer Lehrtätigkeit und sie bieten Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit, sich für die Tutorienarbeit zu qualifizieren. Das hochschuldidaktische Angebot entspricht den Anforderungen an neue Lehrstrategien der Hochschulrektorenkonferenz (2008) und folgt den aktuellen Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur „Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008) (s. Abb. 1).

Die Hochschuldidaktik an der UDE hat sich in der Programmentwicklung bewusst für eine Praxisbegleitung, die als individuelles Coaching und kollegiale Beratung konzipiert ist, ausgesprochen. Das liegt zum einen im Rollen- und Selbstverständnis von Lehrenden als autonom agierende Expert/innen begründet. Zum anderen ist das Berufsbild von lehrenden Wissenschaftler/innen gekennzeichnet durch vielgestaltige und durchaus auch konkurrierende Anforderungen. Beides mache eine je subjektive und kontextualisierte Aneignung hochschuldidaktischer Qualifizierung notwendig.

Das Arbeitsfeld umfasst fünf Bereiche

1. Weiterbildungsprogramm für lehrende (Nachwuchs-) Wissenschaftler/innen
 - a. Im modularisierten NRW-Zertifikatsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ haben Lehrende die Gelegenheit, sich hochschuldidaktisch zu professionalisieren. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind an Bedarfen der Nachwuchswissenschaftler/innen orientiert; dazu gehören: lernförderliche Gestaltung der Fachlehre, kompetenzorientiertes Prüfen, Studierende im Lehr-/Lernprozess konstruktiv beraten, Lehrveranstaltungen und Studiengänge evaluieren und innovative Entwicklungen in Lehre und Studium fachbezogen und fachübergreifend initiieren.
 - b. Das UDE-Zertifikatsprogramm eröffnet Lehrenden seit 2008 quer dazu zudem die Möglichkeit, sich in ausgewählten Schwerpunkten wie z.B. Diversität in Studium und Lehre in ihrer Lehrkompetenz zu vertiefen.
2. Tutorienprogramm: Studentische Tutor/innen, die sich methodisch und didaktisch auf die Planung und Durchführung ihrer Tutorien vorbereiten möchten, erhalten in Absprache mit den Fakultäten der UDE ein Qualifizierungsangebot. Darüber hinaus können sich Multiplikator/innen in den Fakultäten beraten und qualifizieren lassen.
3. Beratung, Coaching und Moderation: Die vielerorts einsetzende (Selbst)Professionalisierung der Lehre bringt eine wachsende Zahl hochschuldidaktisch qualifizierter Lehrender hervor. Während allgemeine hochschuldidaktische Konzepte und Methoden zunächst nicht auf konkrete Fächer bezogen sind, steht die ver-

tiefte fachwissenschaftliche Reflexion der Lernziele und Lehrinhalte, der Lehr- und Prüfungsmethoden und der jeweiligen Lehr-/Lernkultur im Zentrum einer aktorsbezogenen Professionalisierung für die Lehre. Erst ihr Transfer in die je spezifische Praxis eines oder einer Lehrenden füllt sie mit Leben und lässt sie als Instrumente der Lehrentwicklung greifbar werden. Mit Blick darauf ist davon auszugehen, dass die Nachfrage nach individualisierten, d.h. für ausgewählte Anliegen und fach- oder studiengangspezifische Personenkreise konzipierte Qualifizierungsangebote weiter ansteigen wird. Auch institutionalisierte (Einzel- oder Kleinstgruppen-) Coaching-Angebote für Lehrende und insbesondere neu berufene Professor/innen werden hier zunehmend relevant. Die Hochschuldidaktik an der UDE begegnet den unterschiedlichen Bedarfen mit entsprechend diversifizierten Formaten wie Lehrcoaching, Lehrhospitation, HD a la Carte oder einer Werkstatt Curriculumentwicklung.

4. Hochschuldidaktische Innovationsprojekte: An der UDE wird – wie an anderen Hochschulen auch – mit viel Leidenschaft, Kreativität und Engagement gelehrt. Leider verlassen viel zu selten Beispiele guter und innovativer Lehrpraxis den Hörsaal oder den Seminarraum, um Kolleg/innen Einblick zu geben sowohl in Konzeption und Umsetzung der Veranstaltungen als auch in die damit verbundenen Überlegungen und Erfahrungen. Hochschuldidaktische Innovationsprojekte an der UDE unterstützen die Weiterentwicklung konkreter Lehrveranstaltungen, fördern den kollegialen Austausch über gute Lehre über die Fachgrenzen hinaus und schaffen Freiräume für das Nachdenken über Lehre. Es handelt sich dabei um zeitlich begrenzte Projekte zur Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre in Kooperation mit der Hochschulleitung, Fakultäten, Gremien oder auch mit Einzelpersonen. In den vergangenen zwei Jahren (2013-2015) hat die UDE beispielsweise mit dem QV-Projekt „Cunst – Lehre konkret“ die Umsetzung von 18 Lehrprojekten in konkretes Lehrhandeln in den Themenfeldern Forschendes Lernen, Kompetenzorientiert Prüfen, Projektorientierte Lehre sowie Lehren und Lernen in großen Gruppen begleitet. Der daraus erwachsene Sammelband „Neu gedacht und neu gemacht: Lehrideen aus der Universität Duisburg-Essen“ macht die Lehrideen und ihre je spezifischen Umsetzungen sichtbar und lädt explizit zum Nachmachen ein⁷. Hochschuldidaktische Innovationsprojekte wollten über die konkrete Unterstützung einzelner Lehrvorhaben hinaus dezentrale hochschuldidaktische Expertise an der UDE auf- und ausbauen. Denn um die Verbreitung und Anerkennung hochschuldidaktischer Ansätze zu unterstützen, sind interessierte und engagierte Lehrende von besonderer Bedeutung, die ihre Kenntnisse über handlungspraktische Not-

⁷ Die Publikation kann hier heruntergeladen werden: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/neu_gedacht_und_neu_gemacht.pdf. Informationen zum Projekt „Cunst – Lehre konkret“ finden sich hier: <https://www.uni-due.de/zfh/cunst.php> (24.02.2016).

wendigkeiten hinaus vertiefen, Hochschuldidaktik aus den Disziplinen heraus weiterentwickeln und entsprechende Kenntnisse in ihre Fächer einspeisen. Solche Multiplikator/innen durch geeignete Angebote weiter einzubinden, ist für die Entwicklung einer lebendigen Hochschuldidaktik-Kultur zentral.

5. Curriculum-/Studiengangentwicklung: Die europäische Studienreform stellt Anforderungen an das Lehren und Lernen, die sich auf die Gestaltung von Curricula und Studiengängen auswirken. Eine zeitgemäße Hochschuldidaktik erschöpft sich deshalb nicht in akteursspezifischer Qualifizierung, sondern schließt eine makrodidaktische Perspektive auf Curricula und Strukturentwicklung mit ein, um Maßnahmen und Strategien zur Stärkung von Studium und Lehre in den Fächern und Fakultäten effektiv und nachhaltig zu befördern. An der UDE haben deshalb Lehrende bzw. Institute oder Studiengangverantwortliche die Möglichkeit, im geschützten Raum einer so genannten Werkstatt Curriculumentwicklung ihre Curricula und Studiengänge mithilfe ausgewählter Instrumente und moderiert (weiter) zu entwickeln.

Die in der Lehre tätigen Akteure und ihre unterschiedlichen Bedarfe machen eine Flexibilisierung der hochschuldidaktischen Angebote auf verschiedenen Handlungsebenen notwendig. Wir erachten deshalb den Auf- und Ausbau von Angeboten, die den je hochschulspezifischen, fachkulturellen und rollenspezifischen Besonderheiten gerecht werden, als Schlüsselinstrument einer nachhaltigen und effizienten Beförderung guter und innovativer Lehre an Hochschulen – das sich auch strategisch gesehen als Wettbewerbsvorteil in Rankings im Bereich Studium und Lehre auszahlen wird.

Abb. 2



Selbstverständnis der Hochschuldidaktik an der Universität Duisburg-Essen:

Handlungsgrundsätze

Der Hochschuldidaktik an der UDE liegen fünf Prinzipien zugrunde, die ihr Selbstverständnis und damit auch ihr hochschuldidaktisches Qualifizierungs- und Beratungsangebot prägen (s. Abb. 2).

Gute Lehre ist authentisch: Gute Lehre meint im Verständnis der Hochschuldidaktik an der UDE eine Lehre, die Studierenden Lernräume ermöglicht, in denen sie, begleitet aber letztlich eigenverantwortlich, ihren Lernprozess organisieren können. Die damit einhergehende Funktionsveränderung von der Wissensvermittlung zur Lernbegleitung erweitert das Rollenrepertoire und Kompetenzprofil von Lehrenden. Die Art und Weise wie dies mit und in welchen Lehr-Lernformaten geschieht, entscheiden die Lehrenden. Dies wiederum ist beeinflusst vom Lehrverständnis eines jeden Lehrenden ebenso wie von fachkulturellen Lehrtraditionen und Besonderheiten. Referenzrahmen aller hochschuldidaktischen Überlegungen ist deshalb die unbedingte Wertschätzung von Authentizität in der Lehre. Eine Normierung didaktischer Ideale ist u.E. weder sinnvoll noch wünschenswert.

Interdependenz von Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung: Die angemessene Anleitung studentischen Lernens wird durch zwei Aspekte wesentlich geprägt: Das ist zum einen ein gut bestückter Methodenkoffer. Zum anderen ist es vor allem aber eine Frage der inneren Haltung von Lehrenden gegenüber ihren Studierenden, die die Herangehensweise an die Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen ebenso wie Umfang und Ausprägung selbstverantwortlichen studentischen Lernens prägen: Lehrverständnis und Lehrmethoden stehen in wechselseitiger Interaktion. Die je individuellen Standards für gute Lehre gilt es bewusst zu machen, mit Blick auf die Erwartungen an studentisches Lernen zu überprüfen und ggf. anzupassen oder weiter zu entwickeln. Die diesem Prozess zugrundeliegende akteursspezifische Selbstreflexion untermauert die Professionalisierung der Lehrtätigkeit.

Strukturierte Begleitung individualisierter Kompetenzentwicklung: Wissensgesellschaften stellen vielfältige Erwartungen an eine akademische Ausbildung. Die Hochschuldidaktik richtet den Blick auf das Anforderungsprofil an Lehrende, das die untrennbare Verknüpfung von Lehr- und Lernprozessen zum Ausgang ihrer Überlegungen macht. Lehrende Wissenschaftler/innen benötigen neben ihrem fachlich-wissenschaftlichen Können auch Kompetenzen im Bereich der Vermittlung, Beratung und Betreuung – auch wenn im Zentrum der Professionalisierung die fachwissenschaftliche Reflexion der Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden und der jeweiligen Lehr-/Lernkultur steht. Dies lässt sich nur in möglichst individualisierten Kontexten und Formaten angemessen realisieren.

Praxisbegleitung durch Coaching: Eine Organisation, die durch einen hohen Grad an Autonomie

und ein korrespondierendes Selbstverständnis geprägt ist, braucht der Organisationskultur angemessene Qualifizierungsmaßnahmen für den akademischen Bereich. Individuelles hochschuldidaktisches Coaching inkl. Lehrhospitationen ist im Laufe der letzten Jahre für das ZfH kontinuierlich in der Nachfrage gestiegen. Im Lehrendencoaching können vier Schwerpunktthemen adressiert werden – je nach Bedarf sind dies: Didaktische Handlungskompetenz, Service Learning, Curriculum-/Studiengangentwicklung und E-Learning. Schnittstellen und Anknüpfungspunkte sind evident und gewünscht.

Nachhaltigkeit durch Expertennetzwerk & Multiplikation: Die Zahl hochschuldidaktisch interessierter und erfahrener Lehrender wächst kontinuierlich an. Viele von ihnen verstehen und sprechen nicht nur die Sprache ihres Faches bzw. ihrer Fachkultur sondern auch die der Hochschuldidaktik. Die Hochschuldidaktik der UDE wird dieses interdisziplinäre Erfahrungswissen zukünftig verstärkt für die Lehre an der UDE in einem dezentralen Expertennetzwerk guter Lehrpraxis zugänglich und nutzbar machen.

Neue Entwicklungsperspektiven im Blick

Die skizzierten Entwicklungslinien werden u.E. maßgeblichen Einfluss auf die Konzeption und Gestaltung hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote auf den verschiedenen Handlungsebenen nehmen. Ausgehend davon sind zukünftig zwei weitere, derzeit noch unterbeleuchtete, Felder in den Blick zu nehmen: Zum einen stecken in der dezentralen, fach(kultur)affinen Verbreiterung hochschuldidaktischer Kompetenz große Entwicklungspotentiale, um Lehrhandeln nachhaltig zu professionalisieren und an der Hochschule zu verstetigen. Hier ist insbesondere an „Train-the-Trainer“-Konzepte zur Qualifizierung von Fachwissenschaftler/innen zu denken, die so zu Multiplikator/innen in ihren Fakultäten werden. Eine Reihe von Hochschulen hat sich hier bereits auf den Weg gemacht und man darf gespannt sein darauf, wie und in welchem Tempo sich die Qualität des Lehrens und Lernens weiterentwickeln wird.

Professionalisierung ist ein Gebot dem sich aber auch die Hochschuldidaktik in Deutschland selbst stellen muss und meint hier die systematische akademische Weiterqualifizierung für Akteure in der Hochschuldidaktik. Tatsächlich wurde die Förderung des hochschuldidaktischen Nachwuchses lange Zeit primär als selbstorganisierte Fort- bzw. Weiterbildung betrieben. Auch hier sind seit der Jahrtausendwende verstärkt Initiativen zur strukturierten Nachwuchsförderung in der Hochschuldidaktik zu beobachten. Angesichts des raschen Aufwuchses an hochschuldidaktischen Projekten und Mitarbeiter/innen im Kontext des Qualitätspakt Lehre gilt es auch hier Kompetenzen zu vertiefen und nachhaltig zu sichern.

Seit der Jahrtausendwende hat sich das deutsche Hochschulwesen im Bereich Studium und Lehre tiefgreifend verändert. Das stellt Lehrende, Institute und Fakultäten vor neue Aufgaben und erfordert angemessene Angebote zur Begleitung und Qualifizierung. Mit den hier angesprochenen Entwicklungslinien und -perspektiven leistet die Hochschuldidaktik einen Beitrag zu einer ganzheitli-

chen Personal- und Organisationsentwicklung im Bereich Studium und Lehre.

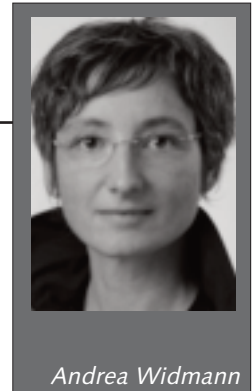
Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, N. (2005): Hochschule im Blick – Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität. Münster.
- Bachmann, H. W. (2015): Hochschuldidaktik mit Wirkung. Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie. Bielefeld.
- Berendt, B. (1993 [1983]): Hochschullehrerfortbildung. In: Huber, L. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Stuttgart, S. 521-524.
- Ewald, G./Brandt, D. (Hg.) (1978): Lehrende lernen das Lehren. Zur pädagogischen Ausbildung von Hochschullehrern. Hochschuldidaktische Materialien, Band 66, AHD. Hamburg.
- Göckel, S. (1999): Hochschuldidaktik. In: Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien, S. 258-264.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. 3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.04.2008. http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf (03.02.2016).
- Szczyrba, B./Gotzen, S. (Hg.) (2012): Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Berlin/Münster.
- Trautwein, C./Merkt, M. (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 35 (3), S. 50-77.
- Webler, W.-D./Wildt, J. (Hg.) (1979): Wissenschaft, Studium, Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse-, und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 52, AHD. Hamburg.
- Wissenschaftsrat (Hg.) (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08 vom 04.07.2008. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (03.02.2016).

■ **Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis**, hochschuldidaktische und schreibdidaktische Moderatorin, Projektleitung des „Zentrums für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW“ (www.komdim.de), stellvertretende Geschäftsführerin, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: nicole.auferkorte-michaelis@uni-due.de

■ **Dr. Sylvia Ruschin**, hochschuldidaktische Moderatorin, Lehrcoach, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: sylvia.ruschin@uni-due.de

Andrea Widmann



Andrea Widmann

Rollenverständnis von Führungskräften

Das Rollenverständnis von Führungskräften in der Universitätsverwaltung steht im Fokus dieses Beitrags. Bezug nehmend auf Zwischenergebnisse des diesbezüglichen Dissertationsprojektes der Autorin wird gezeigt, dass Führungskräfte der Universitätsverwaltung unterschiedlichen Erwartungshaltungen ausgesetzt sind und dass die Personalentwicklung dabei helfen kann, ein klares Rollenverständnis zu entwickeln. Weiter wird deutlich, dass sie einen relevanten Einfluss auf strategische Universitätsentwicklungen nehmen und dafür in mehreren Bereichen professionelle Kompetenzen benötigen.

Forschungsprojekt

Für dieses Dissertationsprojekt wurden alle 20 Führungskräfte der Verwaltungsabteilungen (intern als Dienstleistungseinrichtungen bezeichnet) der Wirtschaftsuniversität Wien (WU), die direkt an das Rektorat berichten, interviewt. Die WU ist mit knapp 23.000 Studierenden die fünftgrößte der 22 österreichischen Universitäten, im Jahr 2014 waren 84 Professorinnen und Professoren sowie 1.422 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der WU tätig (vgl. Statistisches Taschenbuch des bmwfw 2014¹).

Im Fokus der Interviews standen die Fragen, welche Tätigkeiten die Führungskräfte übernehmen, auf welche Leitwerte sie ihre Tätigkeiten ausrichten und welche Anspruchsgruppen für ihre Bereiche von Bedeutung sind. Weiter wurde erfragt, welche Erwartungen von den relevanten Anspruchsgruppen an sie herangebracht werden und wie sie damit umgehen. Der Gesprächsleitfaden umfasste drei Teile: zuerst einen beschreibenden Teil, in dem die Personen gebeten wurden zu erzählen, welche Tätigkeiten sie in ihrer jeweiligen Position ausführen, für welche Werte sie stehen und was sie in ihrer beruflichen Biografie geprägt hat. Der zweite Teil zielte auf eine Bewertung ihrer Tätigkeiten, indem nachgefragt wurde, was die Personen gerne beziehungsweise weniger gerne tun. Der dritte Teil diente der Erkundung des Rollenverständnisses der Personen: Sie wurden gebeten, ihre Anspruchsgruppen zu nennen und auch zu visualisieren. Die Personen wurden eingeladen, die Anspruchsgruppen mit Hilfe von Bausteinen darzustellen (siehe Abb. 1-52). Im An-

schluss daran wurden die Personen gefragt, welche Erwartungen sie von Seiten dieser Gruppen hören oder spüren und wie sie damit umgehen – welche Erwartungen sie also annehmen, welche sie zurückweisen und welche sie in welcher Form verhandeln beziehungsweise wie die Erwartungen auch mit ihrem Selbstverständnis zusammenpassen.

Ergebnisse des Forschungsprojektes

Das Forschungsprojekt brachte vier zentrale – und für die Personalentwicklung relevante – Ergebnisse: Erstens betreffen viele Tätigkeiten der Verwaltungsführungskräfte den Bereich Hochschulmanagement und beeinflussen damit die strategische Universitätsentwicklung, zweitens ist das Selbstverständnis der interviewten Personen stark geprägt von einem Dienstleistungsverständnis und daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Dienstleistungs- und strategischer Steuerungsfunktion, drittens zeigen die Ergebnisse ein good practice Beispiel für die Entwicklung eines gemeinsamen Führungsverständnisses und für die Kooperation mit der Universitätsleitung und viertens gibt es einen gewichtigen Unterschied zwischen der Entwicklung von Fach- und Managementkompetenz einerseits und der Sozial- und personalen Kompetenz der Führungskräfte andererseits.

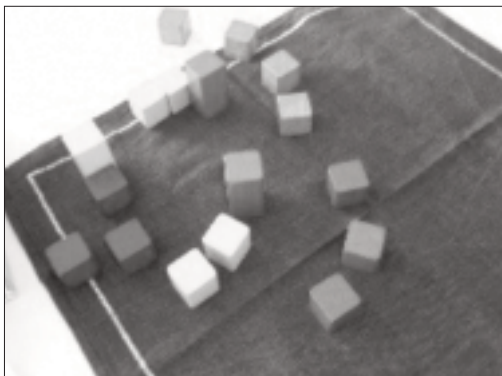
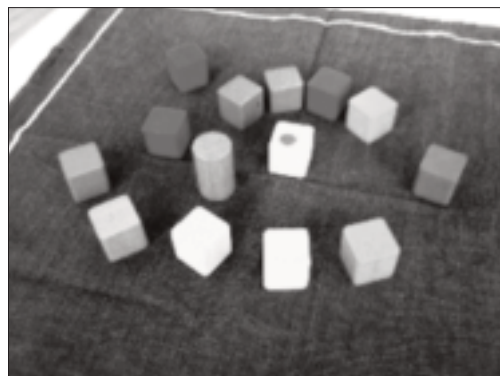
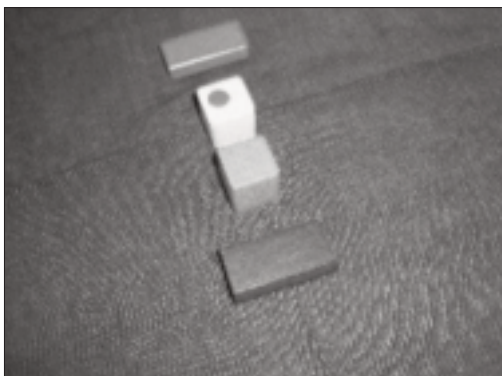
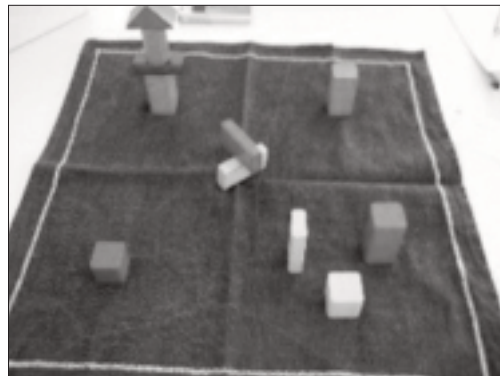
Beteiligung im strategischen Hochschulmanagement

Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Verwaltungsführungskräfte in hohem Maße für die strategische Universitätsentwicklung relevant sind. Auffällig ist zum Beispiel die quantitative Auswertung der Interviewtranskripte, die zeigt, dass über obere Hierarchieebenen deutlich häufiger gesprochen wird als über gleich- oder nachrangige Mitarbeiterinnen, Kollegen, Studierende oder Wissenschaftlerinnen.

¹ Online auf http://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/Stat_TB_2014_web.pdf

² Die interviewten Personen konnten entscheiden, ob sie den Farben und Größen der Bausteine eine Bedeutung geben. Die meisten Personen haben der Größe explizit eine Bedeutung gegeben, den Farben nicht.

Abb. 1 bis 5: Beispielhafte Visualisierungen von Anspruchsgruppen durch interviewte Personen



Bei der Auswertung der Gesprächspassagen, die die Art der Interaktionen zwischen Verwaltungsführungskräften und dem Rektorat beschreiben, werden folgende Verben genannt: informieren, auswählen, bewerten, entscheiden, vorbereiten, machen, austauschen. Auffällig ist, dass die Beziehung zum Rektorat von den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen als in hohem Maße kooperativ beschrieben wird und es wird auch deutlich, dass das Rektorat die Fachkompetenz aus den Verwaltungsabteilungen abfragt, dort strategische Entscheidungen vorbereiten lässt beziehungsweise auch Beratung einholt.

Das Spannungsfeld von Dienstleistung und Steuerung

Die Verwaltungsführungskräfte schreiben ihrer eigenen Rolle Gestaltungsmöglichkeiten und die Ausstattung mit Macht zu und definieren sich selbst dadurch als Faktoren der strategischen Steuerung. Alle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner nennen auf die Frage nach den befriedigenden Tätigkeiten in ihrer Funktion sowohl das hohe fachliche Niveau als auch den hohen Gestaltungsspielraum. Viele Personen nennen auch explizit die Machtbefugnisse, die sie in ihrer Funktion haben. Als von Verwaltungsführungskräften erlebte und eingesetzte Machtquellen werden genannt, dass sie die wissenschaftliche Leistungsdefinition mitbestimmen, Budgetbefugnisse haben, rechtliche und Ressourcenentscheidungen treffen, ihre eigenen Aufgabenbereiche ausweiten können sowie strategische Papiere mit dem Rektorat oder in seinem Auftrag gänzlich formulieren. Verwaltungsabteilungen bringen also in hohem Maße ihre Expertise in strategische Aufgaben des Rektorats ein.

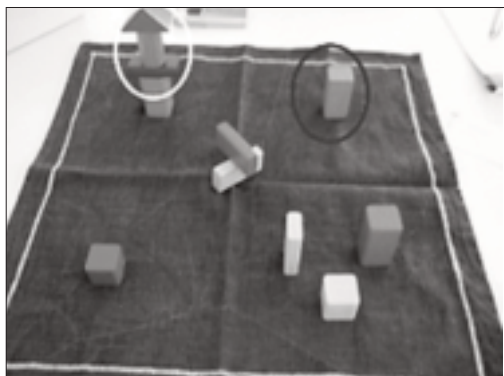
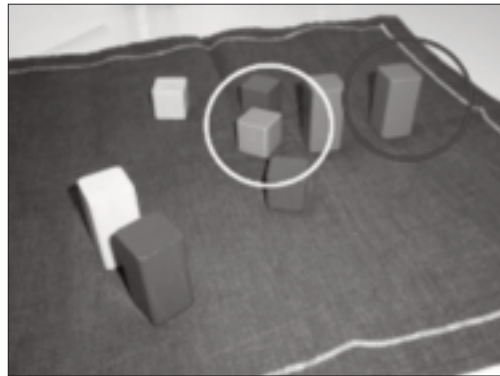
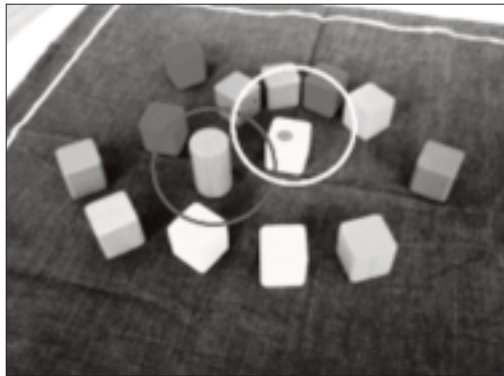
In der Selbstwahrnehmung der Verwaltungsführungskräfte spielt dessen ungeachtet der Dienstleistungsgedanke die größere Rolle. Die befragten Personen brachten in hohem Maße und durchgängig ein Selbstverständnis zum Ausdruck³, das klar von Service- und Dienstleistungsorientierung geprägt ist. Dadurch ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen den steuernden

Bei der Anspruchsgruppenanalyse mittels der Visualisierung mit Bausteinen und eines Gesprächs über den Umgang mit Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen wurde sowohl die Reihenfolge der Nennungen der Anspruchsgruppen als auch die Nähe der Bauklötze zur eigenen Position ausgewertet. Die Annahme war, dass die zuerst genannten Anspruchsgruppen und die sehr nahe zur eigenen Position gestellten, mehr Aufmerksamkeit von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern haben als andere.

In 13 von 20 Gesprächen wurde das Rektorat als die erste Anspruchsgruppe genannt. In den folgenden Abbildungen (siehe Abb. 6 bis 10) ist beispielhaft die Nähe des Rektorats (dunkel eingekreist) zur eigenen Position (hell eingekreist) dargestellt und es wird ersichtlich, dass sich Verwaltungsführungskräfte im Gesamtblick aller ihrer Anspruchsgruppen deutlich in der Nähe des Rektorats sehen.

³ Frage im Interview nach „Was ist Ihnen wichtig?“, „Wofür stehen Sie in Ihrer Position?“

Abb. 6 bis 10: Visualisierung der eigenen Position und des Rektorats



Tätigkeiten und dem Dienstleitungsgedanken. Dieses Spannungsfeld zeigt sich insbesondere im Kontakt mit wissenschaftlichen Einheiten, denen von den Verwaltungsabteilungen Serviceleistungen angeboten werden, die aber gleichzeitig explizit oder implizit erleben, dass an derselben Stelle jene Rahmenbedingungen und Entscheidungen in hohem Maße mitgestaltet werden, die die wissenschaftliche Leistungserbringung festlegen.

Zur Steuerung von Universitäten

Die Hochschulforschung zeigt für die letzten Jahrzehnte europaweit starke Veränderungen in den Governance-Strukturen. Die Befunde des Dissertationsprojekts sind auch dahingehend schlüssig. In der Abbildung 11 werden fünf steuerungsrelevante Ebenen angeboten – Verwaltungsabteilungen sind dem Segment *Hierarchical Self-Governance* zuzuordnen⁴. In diesem Modell werden Idealwerte des Einflusses der fünf Ebe-

nen aus Sicht eines New-Public-Management-Ansatzes mit dem dickeren Balken gekennzeichnet, die Ziffern bezeichnen den Skalenwert zwischen 1_low und 9_high, der für die jeweiligen nationalen Wissenschaftssysteme vom Autor attestiert werden. Die Pfeile zeigen die zeitliche Entwicklung durch die Reformbestrebungen in der europäischen Wissenschaftspolitik der letzten Jahrzehnte.

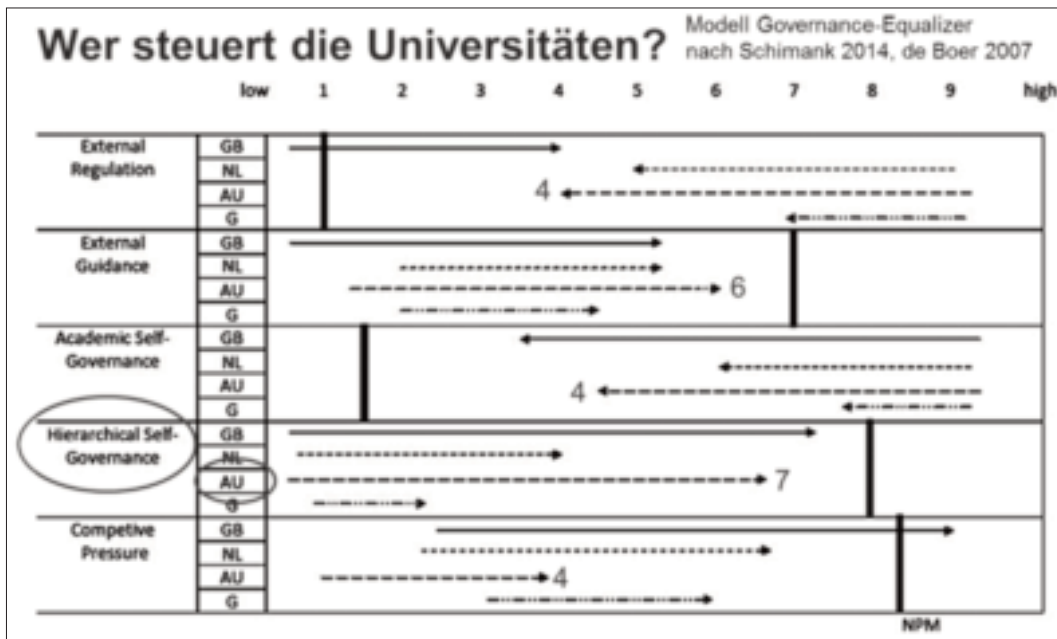
Der in der Grafik für Österreich (Zeile AU, im Vergleich zu England, Niederlande und Deutschland) festgestellte relativ hohe – und im Zeitvergleich stark angewachsene – Anteil an hierarchischer Selbststeuerung wird durch die Interview-

ergebnisse bestätigt. Das wird vor allem auf gesetzliche Veränderungen im Zug der Einführung der Vollrechtsfähigkeit österreichischer Universitäten seit 2004 zurückgeführt. Das englische Hochschulwesen ist seit mehreren Jahrzehnten autonom und hat daher einen noch höheren Wert in der Dimension hierarchical self-governance.

Die enge Zusammenarbeit der WU-Verwaltungsführungskräfte mit dem Rektorat, das eigene Macht-Bewusstsein der Führungskräfte und die Mit-Steuerung/Gestaltungsfreiräume über Expertise, hohe Fachkompetenz für Hochschulmanagement und ein professionelles, klares Führungsverständnis sind ein Ausdruck für den Einfluss der Verwaltung im Governance-Bereich. In einem WU-internen Workshop, in dem diese Ergebnisse gemeinsam von der Forscherin und den befragten Personen interpretiert wurden, wurde dies als eine relevante Erkenntnis des Projekts beschrieben, die vorher nicht so deutlich vorhanden gewesen war. Damit ließe sich nach Meinung der Verwaltungsführungskräfte auch

⁴ Schimank erläutert die fünf Ebenen folgendermaßen: *external regulation* meint staatliche Regulierung der Hochschulen, insbesondere in Budget- und Personalangelegenheiten sowie hinsichtlich Studien-, Prüfungs- und Kapazitätsordnungen, *external guidance* meint Außensteuerung der Hochschulen durch den Staat oder durch andere Akteure wie etwa Hochschulräte, an die er Steuerungsbefugnisse delegiert, wobei Steuerung Zweckprogrammierung, etwa nach Art von Zielvereinbarungen, meint, *academic self-governance* umfasst die akademische Selbstorganisation der Hochschulen, insbesondere über Fachbereichsräte und Senate, *hierarchical self-governance* meint die Selbststeuerung der Hochschulen durch Leitungsgorgane, neben Rektoraten bzw. Präsidien auch Dekane, *competitive pressure* beschreibt den Konkurrenzdruck in und zwischen Hochschulen, wobei insbesondere um Ressourcen, Reputation, Personal und Studierende konkurriert werden kann.

Abb. 11: Steuerungsmodelle Governance-Equalizer nach Schimank 2014, ergänzt nach de Boer 2007



erklären, warum die Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Bereich als schwierig erlebt wird. Als ein zweiter Grund für die schwierige Kooperation zwischen Wissenschaft und Verwaltung wird angeführt, dass die Arbeitslogiken verschieden sind: der Logik der Wissenschaft, die Probleme beschreibt, steht die Logik der Verwaltung gegenüber, die Probleme löst.

Das Spannungsfeld zwischen Steuerung und Dienstleistung wird in manchen Organisationen durch die Trennung von Stabsstellen (als beratende, unterstützende Stellen für Entscheidungspersonen) und Verwaltungs- oder Dienstleistungseinrichtungen (als Service und operativ-administrative Stellen) gelöst, an der Wirtschaftsuniversität Wien werden beide Funktion von zentralen sogenannten Dienstleistungseinrichtungen übernommen, die damit auch dieses Spannungsfeld zu bewältigen haben. Am Kongress „Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken“⁵ wurden die Zwischenergebnisse des Dissertationsprojekts in einem Workshop vorgestellt und diskutiert: bezüglich dieses potenziellen Rollenkonflikts wurde der Vergleich zur Verwaltungsforschung gezogen und angemerkt, dass die Beziehung zwischen Politik und Verwaltung ähnlich beschrieben wird – sowohl in der Mit-Steuerung als auch in der Handhabung von damit verbundenen Spannungsfeldern.

Verständnis Führungsrolle und Kooperation

Es zeigt sich über alle Interviews hinweg eine sehr hohe Rollenklarheit dahingehend, dass die Verwaltungsführungskräfte auf die Frage nach ihrem Umgang mit allen Anspruchshaltungen sehr klare JAs und NEINs benennen und ohne lange zu überlegen sagen, welchen Umgang sie mit deren Erwartungen pflegen. Sie benennen auch widersprüchliche Anforderungen von Seiten der Anspruchsgruppen. Rollenklarheit zeigt sich darin, dass die Personen dann sehr klar begründet beschreiben

können, welcher Anforderung sie in solchen Situationen nachgeben und welcher nicht – wo also die Loyalität höher ist oder das Risiko einer Nicht-Erfüllung geringer beziehungsweise welche Anforderungen deutlicher zum formalen Auftrag der Abteilung und der Ausrichtung der Wirtschaftsuniversität Wien passen.

Als sehr bedeutsam wird auch die Beziehung der einzelnen Führungskräfte zum jeweils eigenen Mitglied der Universitätsleitung (zuständige Vizerektorin oder Vizerektor) be-

schrieben, der Austausch und das Erleben des Agierens dieser Personen prägt demnach das Selbstverständnis von Verwaltungsführungskräften in hohem Maß.

Sozialkompetenz und Selbstreflexion

Sozialkompetenz und Selbstreflexion im Selbstverständnis der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ist das vierte für die Personalentwicklung relevante Thema aus dem Projekt. Alle Führungskräfte berichten von herausfordernden Tätigkeiten in der Personalführung und im Konfliktmanagement, die ihre Positionen mit sich bringen. Dafür ist soziale Kompetenz notwendig und es werden in den Interviews auch zahlreiche Beispiele geliefert, in denen konfliktreiche und schwierige Situation sozial kompetent gehandhabt wurden. Die interviewten Personen beschreiben darüber hinaus, wie wichtig Selbstreflexion für sie ist und in welchen Settings sie mehr und weniger gut reflektieren können.

Lothar Zechlin⁶ benennt die Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion für Führungskräfte an Hochschulen und legt dar, wie ungewohnt es gleichzeitig für Leitungspersonen ist, sich mit persönlichen Fragen – zum Beispiel Angst – auseinanderzusetzen. Da aber in Führungspositionen ein hoher Druck und viele aus den Umwelten entstehende Unsicherheiten zu bewältigen sind, braucht es sowohl ein Aushalten von Unsicherheiten als auch reflektiertes Handeln.

In den Interviews haben die Verwaltungsführungskräfte auf die Frage nach ihrem Selbstverständnis vorrangig Fach- und Managementkompetenzen sowie das Umge-

⁵ an der Universität Duisburg-Essen im November 2015 www.pe-kongress-2015.de

⁶ Kongress „Personalentwicklung an Universitäten – weiterdenken.“ an der Universität Duisburg-Essen im November 2015 www.pe-kongress-2015.de

hen mit Machtfaktoren als konstitutiv bezeichnet. Die sozialen und reflexiven Kompetenzen werden dagegen nicht als wichtig für das Selbstverständnis angeführt oder relativiert, obwohl sie in den Tätigkeitsbeschreibungen sowohl quantitativ als auch qualitativ eine zentrale Rolle spielen.

Schlussfolgerungen für die Personalentwicklung

Die Ergebnisse aus dem Dissertationsprojekt weisen auf die hohe Relevanz sowohl der Kompetenzen der Verwaltung als auch der kooperativen Kommunikationsstrukturen für die Universitätsentwicklung hin, sie zeigen ein zentrales Spannungsfeld zwischen dem Selbstverständnis als Dienstleisterin einerseits und dem real hohen Ausmaß an universitätssteuernden Tätigkeiten andererseits und weisen auf eine Tabuisierung von Tätigkeiten im Bereich sozialer Kompetenz und Selbstreflexion in Führungspositionen an Universitäten hin. Diese Befunde sollte die strategische Personalentwicklung aufnehmen.

Wenn Verwaltungsführungskräfte in hohem Maße auf die strategische Universitätsentwicklung Einfluss nehmen, ist es von zentraler Bedeutung, die Professionalisierung dieser Positionen sicherzustellen. Daher kommt sowohl dem Recruiting für solche Positionen als auch den Bildungs- und Fördermaßnahmen für die Verwaltungsführungskräfte zunehmende Bedeutung zu.

Rollenklärung unterstützen

Im Zuge der Diskussion im Rahmen des Kongresses „Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken.“ wurde in einem Workshop unter anderem beschrieben, wie schwierig es für Verwaltungsführungskräfte ist, mit den unterschiedlichen an sie gestellten Erwartungen umzugehen. Sie benötigen daher von der Personalentwicklung Angebote zur Rollenklärung, um sich der unterschiedlichen Anforderungen bewusst zu werden und entscheiden zu können, wie damit umzugehen ist. Von den im Rahmen des Dissertationsprojekts befragten Führungskräften werden drei PE-Leistungen zur Unterstützung der Rollenklärung als besonders hilfreich beschrieben: Führungsfortbildungen, insbesondere auch in Austausch mit Führungskräften anderer Organisationen, Coaching und begleitete Reflexion für kleine Gruppen von Führungskräften innerhalb der Universität.

Als einen weiteren wichtigen Faktor der Professionalität beschreiben die befragten Führungskräfte die sehr klaren Kommunikationsstrukturen für die Verwaltungsbereiche der Wirtschaftsuniversität Wien: (mehr)wöchentliche Jours fixes mit den Rektoratsmitgliedern, den anderen Führungskräften aus dem gleichen Fachbereich, den Mitarbeitenden, allen anderen Verwaltungsleitungen sowie auch die Zusammenarbeit in abteilungs- und fachbereichsübergreifenden Arbeitsgruppen.

Auffällig an den PE-Maßnahmen dieser Universität ist, dass es kein explizites Führungsleitbild oder andere Formen von verschriftlichten oder kommunizierten Standards für die Führungsarbeit (Handbücher o.ä.) gibt, gleichzeitig aber alle 20 befragten Personen sich auf gleiche beziehungsweise ähnliche Leitwerte beziehen.

Als Erklärung bieten sich drei Punkte an: Erstens sind dies die regelmäßigen Jours fixes, die eine kontinuierliche, umfassende Diskussion und regelmäßigen Austausch gewährleisten. Einige Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner beschreiben auch intensive fachliche Diskussionen und Klärungsprozesse mit Kollegen und Kolleginnen und Rektoratsmitgliedern, die in diesen Treffen stattfinden. In diesem Kontext wird unter anderem die wichtige Rolle der Rektoratsmitglieder deutlich, die diesen regelmäßigen Austausch einführen, ermöglichen und auch befördern. Sie entwickeln dadurch moderierend gemeinsame Haltungen und forcieren Kooperationen. Zweitens ist auffällig, dass seit der Ausgliederung der österreichischen Universitäten im Jahr 2004 an der Wirtschaftsuniversität Wien mehr als 50% der Verwaltungsführungskräfte neu besetzt wurden (intern und extern) und dass die Rektoratsmitglieder in allen Besetzungsverfahren in hohem Maße beteiligt waren. Drittens gewährleistet die oben genannte PE-Begleitung Personen, die neu in die Leitungsposition kommen, sowohl die individuelle als auch die kollektive Rollenklärung durch eine professionelle Begleitung im ersten Jahr (so genannter Führungs-Check-In⁷).

Gemeinsame Sichtweisen herstellen und Kooperation ermöglichen

Dazu sei noch auf einige Aspekte der strategischen Personalentwicklung verwiesen, die auch Ada Pellert in ihrem diesbezüglichen Vortrag am PE-Kongress angeführt hat. Pellert argumentiert, dass strategische Personalentwicklung im Dreieck Führungskräfte – Personalentwicklung – Hochschulleitung stattfindet. Ein professionelles und abgestimmtes Vorgehen dieser drei Bereiche lässt sich für die Wirtschaftsuniversität Wien im Verwaltungsbereich auf der Basis der Gespräche nachweisen und stellt offensichtlich einen Erfolgsfaktor für das Herstellen von gemeinsamen Sichtweisen dar. Pellert zufolge braucht Strategiefähigkeit korrespondierende Vorstellungen in der Organisation und ein hohes Maß an interner Kooperation und Kommunikation. Wie die oben beschriebenen Ergebnisse des Forschungsprojektes zeigen, führen die Kommunikationsstrukturen mit den regelmäßigen Jours fixes zu ähnlichen Vorstellungen in der Führungsarbeit. Auffällig in dem Projekt ist allerdings auch, dass die interne Kommunikation als sternförmig vom Rektorat ausgehend beschrieben werden kann. Das Rektorat der Wirtschaftsuniversität hat ein sogenanntes „Board“ der elf Departmentleitungen (mit 60 Instituten, Stand 2015) eingerichtet, wo es regelmäßigen Austausch gibt, und das Rektorat führt gleichzeitig auch mit den 20 Verwaltungsabteilungen regelmäßige Jours fixes durch. Weder die Kooperation noch die Kommunikationsstrukturen zwischen den Verwaltungs- und wissenschaftlichen Einheiten sind strukturiert geplant. Die von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern erwähnte schwierige Kooperation mit den wissenschaftlichen Einheiten könnte auch damit zusammenhängen.

⁷ <https://www.wu.ac.at/mitarbeitende/personalentwicklung-und-interne-weiterbildung/management/>

Pellert hält außerdem fest, wie wichtig es für die Personalentwicklung ist, dezentrale Fachkulturen zu berücksichtigen. Es ist empfehlenswert, dies für die Verwaltung auszuweiten und sowohl die unterschiedlichen Logiken von Verwaltung und Wissenschaft zu berücksichtigen als auch die Logik der Fachbereiche in der Verwaltung (eine Controlling Abteilung hat andere Logiken als eine Marketing Abteilung). Gleichzeitig ist es sehr wichtig, diese Fachkulturen auch in Kontakt miteinander zu bringen und als Personalentwicklung Angebote zu setzen, wo Verständnis füreinander und gemeinsame Bezugssysteme entwickelt werden. Der Hinweis von Pellert, dass es in der strategischen Personalentwicklung immer wieder auch um Übersetzungsarbeit geht, unterstreicht die Sinnhaftigkeit dieser PE-Aufgabe. Ein weiteres Argument für vermehrte Zusammenführung beziehungsweise für den Austausch ist auch, dass es viele Funktionen gibt, die durch die Wissenschaftsreformen neu entstanden sind – Pellert erwähnt beispielhaft die Studienprogrammleitungen und die Funktionen im sogenannten Third Space – Einheiten, die über wissenschaftliche Qualifikationen verfügen und wissenschaftsnahe arbeiten, die aber klare Managementaufgaben wahrnehmen. Diese Personen verstehen sich nicht als administratives Personal und arbeiten auch nicht so. Das in Deutschland und teilweise in Österreich übliche Trennen von Personalentwicklung für Verwaltung einerseits und akademischer Personalentwicklung andererseits ist problematisch, weil die Trennung den dafür notwendigen Austausch zwischen Verwaltung und Wissenschaft und die Kooperation der beiden möglicherweise behindert und einen Unterschied in Personalkategorien betont, der in der Praxis so nicht besteht beziehungsweise als nicht förderlich erscheint.

Sozialkompetenzen und Selbstreflexion befördern

In Bezug auf die im Projekt festgestellte Tabuisierung von Sozial- und Reflexionskompetenz kann es für die Personalentwicklung hilfreich sein, Ergebnisse der Geschlechterforschung heranzuziehen: Kompetenzen sind in hohem Maße geschlechtlich konnotiert und es ist auffällig, dass in diesem Projekt die weiblich konnotierten sozialen Kompetenzen nicht im Selbstverständnis der Führungskräfte genannt werden, während die männlich konnotierten Management- und Machtkompetenzen in hohem Maße in der Selbstbeschreibung angeführt werden – sowohl von den neun befragten Männern als auch

von den elf befragten Frauen. Daraus lässt sich ableiten, dass Führungstätigkeiten in hohem Maße durch männlich konnotierte Kompetenzen definiert sind. Es wäre eine lohnende PE-Aufgabe, über Führungsanforderungen und wichtige Kompetenzen in Führungspositionen unter dem Aspekt von gesellschaftlichen Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen zu reflektieren. Die von Lothar Zechlin attestierte Zurückhaltung von Top-Führungskräften in Bezug auf die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen und mit der Persönlichkeitsentwicklung könnte auch mit gesellschaftlichen Männlichkeitsvorstellungen erklärbar sein.

Zusammenfassung

Verwaltungseinheiten sind für die strategische Entwicklung von Universitäten hoch relevant. Die Führungskräfte der Verwaltungseinheiten haben damit eine hohe Verantwortung für Entwicklungen, die das wissenschaftliche Personal betreffen und beraten mit ihrem Know-how auch die Rektorate. Für die Personalentwicklung ist es wichtig, diese Zielgruppe als zentral zu erkennen und ihnen passende Begleitung anzubieten. Basierend auf den Ergebnissen von 20 Interviews mit allen Verwaltungsführungskräften an der Wirtschaftsuniversität Wien können Recruiting, individuelle und kollektive Fördermaßnahmen (Coaching, Austausch) sowie Fortbildungen als wichtigste Angebote benannt werden, die neben der Management-Professionalisierung vor allem zur Rollenklärung und dem Umgang mit Spannungsfeldern und Widersprüchen beitragen sollten. Ein gendersensibler Zugang in Bezug auf gesellschaftliche Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen ist in den Maßnahmen der Personalentwicklung sinnvoll, um die wichtigen Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, Selbstreflexion und Sozialkompetenz in Führungspositionen anschlussfähiger zu machen.

■ **Andrea Widmann**, M.A., Organisationsberaterin mit Schwerpunkt Bildung und Wissenschaft, Promovierende am Doktoratskolleg Interventionsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt,
E-Mail: office@andreawidmann.at

*Thomas Hartmann, Katharina Greiner
& Kerstin Baumgarten*

Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule



Thomas Hartmann



Katharina Greiner

This article focuses on health promotion universities. The websites of the hundred largest universities in Germany will be searched for structures of occupational health management in May 2017. The result shows that more than two-thirds of universities and universities of applied sciences have an institutionalized health management or health promotion with the prospect of a healthy university. The results are discussed in the context of the Prevention Act and the further development of the individual approaches to a university health management is recommended for all members.



Kerstin Baumgarten

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die Gesundheitsförderung an Hochschulen. Die Internetpräsenzen der 100 größten Hochschulen in Deutschland werden im Mai 2017 auf Strukturen des betrieblichen Gesundheitsmanagements durchsucht. Das Ergebnis zeigt, dass über zwei Drittel der Universitäten und Fachhochschulen ein institutionalisiertes Gesundheitsmanagement bzw. betriebliche Gesundheitsförderung mit der Perspektive auf eine gesunde Hochschule aufweisen. Die Ergebnisse werden im Kontext des Präventionsgesetzes diskutiert und die Weiterentwicklung der einzelnen Ansätze zu einem hochschulischen Gesundheitsmanagement für alle Hochschulmitglieder empfohlen.

Das betriebliche Gesundheitsmanagement bzw. die betriebliche Gesundheitsförderung ist in den letzten zwei Dekaden Teil der Organisationskultur deutscher Hochschulen geworden (Faller 2017b; TK/LVG&AFS 2013; Seibold 2011). Beide Ansätze sind zwar freiwillige Leistungen, die aber aufs Engste mit dem gesetzlich verpflichtenden Arbeitsschutz verknüpft sind. Das Präventionsgesetz aus dem Jahr 2015 unterstreicht die leistungsrechtliche Verpflichtung der Sozialversicherungsträger, die Gesundheitsförderung und Prävention weiter auszubauen. Eine bundesweite Bestandsaufnahme zur Verbreitung gesundheitsbezogener Aktivitäten an Hochschulen liegt bisher nicht vor. Der letzte mit einem Fragebogen ermittelte Sachstand erfolgte vor 15 Jahren (Hartmann et al. 2003). In der folgenden Studie wird durch eine systematische Recherche auf den Internetpräsenzen der 100 größten Hochschulen die derzeitige Verbreitung von gesundheitsbezogenen Aktivitäten an

Universitäten und Fachhochschulen erhoben. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme werden in Bezug zu den Regelungen des Präventionsgesetzes gestellt sowie vor dem Hintergrund der Entwicklung eines hochschulischen Gesundheitsmanagements für alle Statusgruppen an der Hochschule diskutiert.

1. Methodik und Kenndaten zum Hochschulwesen in Deutschland

In Deutschland gibt es je nach Quellenlage ca. 420 Hochschulen (z.B. www.hochschulkompass.de; www.destatis.de) in staatlicher, privater oder sonstiger Trägerschaft mit folgenden unterschiedlichen Statusgruppen. Ausweislich des Statistischen Bundesamtes sind im Wintersemester 2016/17 in Deutschland 2.807.010 Studierende eingeschrieben (StBA 2017a). Im Jahr 2016 sind 691.363 Personen an den Hochschulen beschäftigt. Darunter sind 304.611 im verwaltungstechnischen Bereich und 386.752 als wissenschaftliches und künstlerisches Personal hauptberuflich tätig (StBA 2017b).

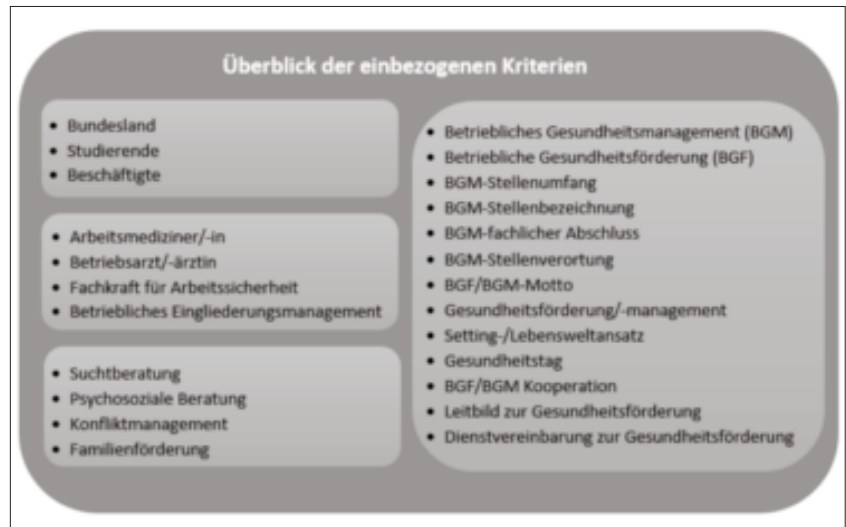
Durch die Föderalismusreform unterliegen Hochschulen seit 2007 weitestgehend der spezifischen Gesetzgebung der 16 Bundesländer. Hieraus können sich für jedes Bundesland zusätzliche Anforderungen an die Organisation Hochschule ergeben, die i.d.R. durch untergesetzliche Vorgaben wie z.B. Zielvereinbarungen in ihre Entwicklung nachhaltig eingreifen. Darüber hinaus gilt es ggf. spezifische Regelungen auf Landesebene umzusetzen, wie es z.B. für Nordrhein-Westfalen mit dem 'Rahmenkodex für gute Beschäftigungsbedingungen' vorgesehen

ist (MIWF 2015). Hochschulen selbst versuchen gemeinsame (gesundheitsbezogene) Zielstellungen und Wertepreferenzen durch den Abschluss von Dienstvereinbarungen bzw. der Erstellung von Leitbildern (Müller 2015) zu erreichen. Prinzipiell hat jede der über 400 akademischen Ausbildungsstätten das Potenzial zur Entwicklung einer gesundheitsfördernden Hochschule. Auf Grund der personellen Ausstattung mit Koordinator/innen als Basis für ein Gesundheitsmanagement bzw. der betrieblichen Gesundheitsförderung, ist es für die Erhebung sinnvoll, die Anzahl der Hochschulen mit Blick auf Größe und Organisationsform zu reduzieren. Kleinere Hochschulen sind in der Regel durch die begrenzten Ressourcen nicht in der Lage, eine ausdifferenzierte Managementstruktur aufzubauen (Pohlentz/Seyfried 2014). Von der Erhebung ausgenommen werden folgende Hochschulen in staatlicher Trägerschaft (Anzahl in Klammern): die Fernuniversität Hagen (1), die Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung (30), die Universitäten des Bundes (3) sowie die künstlerischen (52) und theologischen Hochschulen (16) mit ihren jeweils ganz spezifischen Rahmenbedingungen. Die staatlich anerkannten privaten Hochschulen (119), die häufig keine Präsenzhochschulen mit größeren Beschäftigungskontingenten darstellen, werden ebenfalls nicht mit einbezogen (Buschle/Haider 2016; StBA 2017). Für die Untersuchung verbleiben 187 Universitäten und Fachhochschulen mit Präsenzpflcht, wovon die 100 größten – gemessen an der Studierendenanzahl des Wintersemesters 2014/15 (StBA 2015) – in die Analyse einbezogen werden. Beide Hochschularten sind für die Intention der Untersuchung vergleichbar. Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich vor allem in ihrer Größe voneinander. Die gesundheitsbezogenen Aktivitäten an den Universitätskliniken bleiben unberücksichtigt. Die Duale Hochschule Baden-Württemberg mit elf Standorten wird als eine Fachhochschule bewertet. Neben der Größe gibt es weitere Unterschiede zwischen den Hochschulen, die berücksichtigt werden müssen. Von der Untersuchung werden letztendlich 64 Universitäten und 36 Fachhochschulen erfasst, wovon letztere im Durchschnitt weniger Studierende und Beschäftigte aufweisen.

2. Analyse der Internetpräsenzen der Hochschulen

Im Rahmen der Analyse werden die 100 größten Hochschulen in staatlicher Trägerschaft durch die jeweilige Verteilung der Anzahl der Studierenden ermittelt. Deren Internetpräsenzen werden auf das Vorhandensein von 21 gesundheitsbezogenen Kriterien durchsucht (Abb. 1). Zur Verfügung stehende Dateidokumente auf den Internetpräsenzen wie z.B. Gesundheitsberichte werden nicht zusätzlich ausgewertet. Im Folgenden werden die im Zusammenhang mit dem Gesundheitsmanagement

Abb. 1: Überblick der 24 einbezogenen Kriterien zur Einteilung und Charakterisierung gesundheitsbezogener Informationen auf den Internetpräsenzen der 100 größten Hochschulen in Deutschland

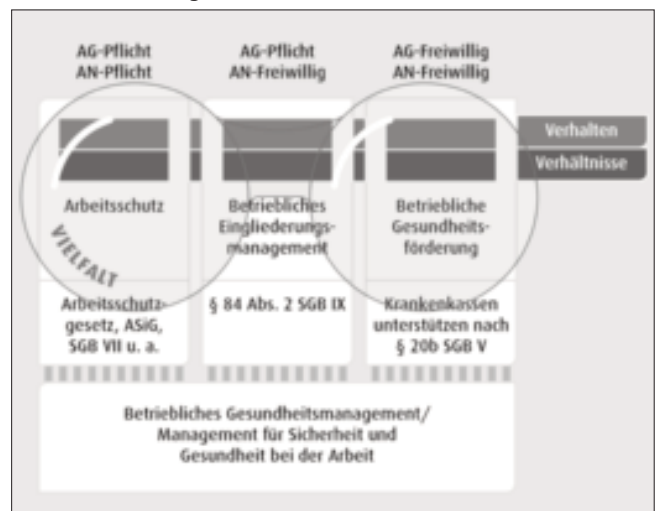


stehenden Hauptkriterien definiert und der Kontext zur Hochschule herausgestellt.

3. Einordnung des betrieblichen Gesundheitsmanagements

Elemente des betrieblichen Gesundheitsmanagements können der Arbeits- und Gesundheitsschutz, das betriebliche Eingliederungsmanagement und die betriebliche Gesundheitsförderung sein. Wie für jeden Betrieb in Deutschland, gelten auch für Hochschulen die staatlichen Arbeitsschutzvorschriften wie z.B. das Arbeitsschutz- und das Arbeitssicherheitsgesetz sowie die Unfallverhütungsvorschriften der Unfallversicherungsträger (Abb. 2).

Abb. 2: Gesetzliche Rahmenbedingungen für Arbeitsschutz, betriebliches Eingliederungsmanagement und betriebliche Gesundheitsförderung an der Hochschule. Abk.: AG = Arbeitgeber; AN = Arbeitnehmer; ASiG = Arbeitssicherheitsgesetz; SGB = Sozialgesetzbuch



Quelle: Grimm/Brodersen (2016), S. 9

Das betriebliche Gesundheitsmanagement bzw. die betriebliche Gesundheitsförderung werden teils synonym verwendet. Die Begrifflichkeiten sind allerdings in ihrer Bedeutung und Anwendung definitorisch zu trennen. Je nach Interessenslage und Kontext kann der Definitionsrahmen und die Schnittmenge unterschiedlich interpretiert werden. In der DIN SPEC 91020 werden die Anforderungen an das Verfahren zum BGM geregelt. Als betriebliches Gesundheitsmanagement wird ein Managementkonzept bezeichnet, das die Bedingungen, Ziele und Strukturen des Betriebes hinsichtlich „[...] gesundheitsbezogener Kriterien und Verfahren [...]“ (Rosenbrock/Hartung 2015) berücksichtigt. Die betriebliche Gesundheitsförderung kann darunter eine der Zielstellungen sein, die verhältnis- und verhaltenspräventive Ansätze miteinander auf der Basis der Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung von 1986 verbindet (Loss et al. 2016). Dort wird die Gesundheitsförderung als ein Prozess definiert, der „[...] allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit [ermöglicht] und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit [befähigt]. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können.“ (WHO 1986) In der Luxemburger Deklaration von 1997 steht „[...] das betriebswirtschaftliche Interesse von Arbeitgebern [...]“ bezüglich BGF im Mittelpunkt und damit der Fokus auf der Leistungsfähigkeit der Beschäftigten (Faller 2017a, S. 27). Dies „[...] umfasst alle gemeinsamen Maßnahmen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz. [...] BGF ist eine moderne Unternehmensstrategie und zielt darauf ab, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen (einschließlich arbeitsbedingter Erkrankungen, Arbeitsunfälle, Berufskrankheiten und Stress), Gesundheitspotenziale zu stärken und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu verbessern.“ (ENWHP 1997; Faller 2017a, S. 27). Damit wird deutlich, dass es keine einheitliche Definition und Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten zueinander und zu den gesetzlich festgelegten Aufgaben des Arbeitsschutzes gibt.

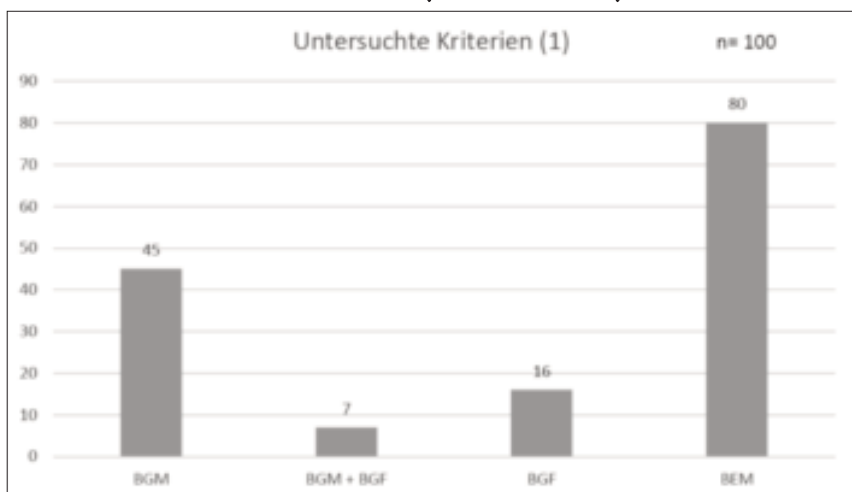
Die Arbeitgeber sind nach §84 Abs. 2 SGB IX seit 2004 verpflichtet, ihren langzeiterkrankten Beschäftigten das betriebliche Eingliederungsmanagement (BEM) anzubieten. Dies soll dazu dienen, langfristig die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer zu erhalten und einer Frühverrentung oder Arbeitslosigkeit vorzubeugen. Die Teilnahme der Beschäftigten daran ist freiwillig (Abb. 2). Auf die Rahmenbedingungen und Ergebnisse der Untersuchung zum Arbeitsschutz, der Fachkräfte für Arbeitssicherheit sowie die arbeits- bzw. betriebsmedizinischen Bedingungen an Hochschulen kann in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden.

4. Ergebnisse

Die Universität zu Köln ist mit 52.297 Studierenden die größte Einrichtung, die Universität Hildesheim mit 7.267 Studierenden steht auf Platz 100 des Gesamterhebungsumfangs. An den 100 größten Hochschulen in staatlicher Trägerschaft sind fast 75% der Studierenden in Deutschland eingeschrieben. Die Anzahl der Beschäftigten als eigentliche Zielgruppe des betrieblichen Gesundheitsmanagements haben sich im Laufe der Untersuchung aus unterschiedlichen Gründen als nicht so verlässliche statistische Kenngröße für eine Rangordnung der Hochschulen erwiesen. Universitäten können auch über den eigentlichen Studienbetrieb hinaus Arbeitgeber sein. Dies ist bei größeren Forschungseinheiten (z.B. Karlsruher Institut für Technologie) und den 33 Universitätskliniken mit ihren eigenen Organisationsstrukturen eines Krankenhausbetriebes der Fall (Gutenbrenner et al. 2015).

Die Auswertung von 21 erhobenen Kriterien der nach Studierenden 100 größten Universitäten (64) und Fachhochschulen (36) in staatlicher Trägerschaft in Deutschland zeigt für das BGM/BGF und BEM folgende Ergebnisse:

Abb. 3: Ergebnisse zur Existenz des betrieblichen Gesundheitsmanagements (BGM), der betrieblichen Gesundheitsförderung (BGF) und dem betrieblichen Eingliederungsmanagement (BEM) der 100 größten Hochschulen in Deutschland (Stand: Mai 2017)



Von den 100 größten Hochschulen weisen 68 ein betriebliches Gesundheitsmanagement (52) oder eine betriebliche Gesundheitsförderung auf (16) auf. Sieben Hochschulen geben parallel zum BGM noch eine BGF an (Abb. 3). An 56 Hochschulen waren die entsprechenden Angaben durch mindestens einen/e Koordinator/in namentlich hinterlegt, wovon 13 promoviert sind. In einzelnen Fällen werden sogar zwei oder drei Zuständige pro Hochschule genannt, so dass insgesamt 76 Personen, darunter 88% Frauen, hier tätig sind. Keine Aussagen können zu dem jeweiligen Stellenumfang gemacht werden. Bei 24 Personen konnten Angaben zu dem letzten Studienabschluss ermittelt werden. Die häufigsten Angaben dazu waren Diplom-Sportwissenschaften (9), Gesundheitswissenschaften (4), Diplom-Psychologie (3)

und Diplom-Ingenieur (3). Die Stellenbezeichnung bzw. Stellenverortung von BGM/BGF ist höchst unterschiedlich. Es finden sich: Beauftragte, Geschäftsführung, (Projekt-)Koordinator/in, Leiter/in Stabsstelle oder Geschäftsstelle, Stabsstelle Betriebsärztlicher Dienst, Stellvertretende Dezernatsleiterin. Der Begriff Koordinator/in bzw. Leiter/in wird am häufigsten für das Stellenprofil genutzt. Angesiedelt sind die Stellen für BGM/BGF zu über 90% im Bereich Personal- bzw. Organisationsentwicklung der Hochschulverwaltung. Ausnahmen sind z.B. die Zuordnung zur Arbeitssicherheit (H Hannover), Konflikt- und Umweltmanagement (HAW Hamburg), Sicherheit und Strahlenschutz (TU München), Institut für Sportwissenschaften (U Bayreuth), Hochschulservice für Familien (TH Nürnberg) bzw. Gleichstellung (H Bremen), Referat für Diversität und Gesundheit (TU Cottbus-Senftenberg).

Das gesetzlich verpflichtend anzubietende betriebliche Eingliederungsmanagement konnte bei 80 Hochschulen festgestellt werden (Abb. 3). Der Umfang der Darstellung auf den Internetpräsenzen reichte dabei von sehr ausführlichen Informationen, die Überlappungen zum BGM/BGF aufweisen, bis hin zur Informationsgabe ausschließlich im Intranet.

In den Kontext gesundheitsbezogener Angebote der Hochschule gehört traditionell die Suchtberatung für Beschäftigte, die auf den Internetpräsenzen von 62 Hochschulen ausgewiesen ist (Abb. 4).

Abb. 4: Ergebnisse zur Existenz von Suchtberatung, Psychosozialer Beratung und Konfliktmanagement für Beschäftigte sowie der Familienförderung an den 100 größten Hochschulen in Deutschland (Stand: 10/2016-2/2017)



Aus den Aktivitäten und Arbeitskreisen der betrieblichen Suchtprävention heraus, hat sich in den letzten Jahrzehnten an den Hochschulen teilweise das BGM bzw. BGF entwickelt (Schumann 2016). Dazu gehört auch die Psychosoziale Beratung bzw. Angebote zum Konfliktmanagement, die von einem Drittel der Hochschulen bereitgestellt werden (Abb. 4).

Einen besonderen gesellschaftspolitischen Stellenwert erlangte im letzten Jahrzehnt die Familienförderung, die durch unterschiedliche Programme, Maßnahmen und Akteure mittlerweile an fast allen Hochschulen auch

personell vertreten wird (Abb. 4). Hier sollte sowohl bei den Beschäftigten als auch bei den Studierenden die Vereinbarkeit von Kindern mit der Beschäftigung bzw. dem Studium gefördert werden. Es bleibt im Rahmen der vorliegenden Erhebung offen, für welche Statusgruppen sich der Familienservice an den jeweiligen Hochschulen einsetzt. Was im Einzelnen in diesem Kontext umgesetzt wird bzw. ob die bisherigen Maßnahmen zielführend sind, ist nicht bekannt.

Eine Möglichkeit, für gesundheitsbezogene Anliegen zu werben und externe Partner einzubinden, stellt die Durchführung von Gesundheitstagen an der Hochschule dar. Bei 56 Hochschulen finden sich für die letzten Jahre entsprechende Informationen.

Leitbilder bzw. Dienstvereinbarungen (DV) gehören zum organisationsbezogenen Instrumentarium, um bestimmte Themen und Zielstellungen einer Hochschule sowohl extern als auch intern besonderes Gewicht zu verleihen. Von den 100 größten Hochschulen haben vier (TU Darmstadt, U Freiburg, U Bielefeld/Fakultät Gesundheitswissenschaften, U Halle-Wittenberg) „Gesundheit“ in das Leitbild aufgenommen. Zwei Hochschulen (U Oldenburg, H Bremen) haben bisher eine Dienstvereinbarung zur Gesundheitsförderung abgeschlossen. Die höchste Anzahl gesundheitsbezogener Dienstvereinbarungen findet sich zur Suchtberatung (32) und zum betrieblichen Eingliederungsmanagement (28). Zum Mobbing besitzen vier Hochschulen eine DV (U Marburg, TH Köln, U Rostock, TU Chemnitz). Jeweils nur eine Hochschule weist eine DV zur Gewalt (U Konstanz) bzw. zur sexuellen Belästigung auf (U Hohenheim).

Ein Fünftel der Hochschulen verankern das BGM und die BGF unter einem gesundheitsbezogenen Motto. Dazu gehören der Größe der Hochschule nach absteigend angeordnet: Erfolgreich gesund – Fit mit LMU (U München); Gesunde RUB (U Bochum), Healthy Campus (U Bonn), Fundament Gesundheit (FU Berlin), Gesunder Campus (TU Dortmund), Gesunde JGU (U Mainz), Unsere Arbeitswelt gemeinsam gestalten (U Göttingen), Uni bewegt (U Heidelberg), unigesund (U Stuttgart), Gelassen gesund bleiben (TH Köln), BUWbewegt! (U Wuppertal), rundum gesund (U Jena), Fit mit bgm (TU Kaiserslautern), Arbeitsplatz Universität gesund sein – sich wohl fühlen (U Oldenburg), URgesund – nachhaltiges Gesundheitsmanagement (U Rostock), Gesunde Hochschule (FH Münster), Gesunde Ostfalia (H Ostfalia), Der Eselsberg bewegt sich (U Ulm), Gesunde Hochschule (H Koblenz), Gesundheitsfördernde Hochschule (H Fulda).

5. Diskussion

Die bundesweite Vernetzungsplattform des Arbeitskreises Gesundheitsfördernde Hochschulen (AGH) (www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de) verfolgt seit über 20 Jahren das Ziel, Hochschulen im

Sinne der Ottawa Charta zu einer gesundheitsfördernden Lebenswelt zu entwickeln (Hartmann et al. 2016; Hartmann/Seidl 2014). Grundlage sind die zehn Gütekriterien des AGH (TK/LVG&AFS 2013), an denen sich der Prozess auf dem Weg zu einer gesunden bzw. gesundheitsfördernden Hochschule messen lässt (Noelle 2012). In einem mehrjährigen qualitätsorientierten Prozess wurde zudem in einem Benchmark-Verfahren ein Reflektions- und Entwicklungsinstrument von sechs Universitäten aus der betrieblichen Praxis heraus entwickelt, das die Handlungsfelder auf dem Weg zur „gesunden Hochschule“ im Sinne der Ottawa Charta der WHO definiert. Es bietet den Gesundheitsakteuren an Hand von Qualitätskriterien eine fundierte Grundlage zur Standortbestimmung, Selbstreflexion und soll den Prozess der gesundheitsbezogenen Qualitätsentwicklung der Hochschule transparent machen (TK/HIS 2017).

In den Anfängen war dies trotz frühzeitig vorliegender Konzepte (Gusy/Kleiber 2000) kein Selbstläufer. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass die ersten Initiativen aus dem Fächerkanon der Universitäten kamen, deren Lehre und Forschung sich auf die nichtmedizinische Prävention und Gesundheitsförderung der Bevölkerung ausrichteten. Dazu gehörten z.B. die Psychologie (U Oldenburg; Belschner/Gräser 2001), die Gesundheitswissenschaften (U Bielefeld: Schohl/Unnold 2014; Unnold/Walter 2007; Faller 2005; Stock et al. 2002) und Sportwissenschaften (KIT: Gröben/Hildebrand 2006; TU Braunschweig: Hadler 2010). Parallel dazu kamen Arbeitskreise z.B. zu Suchtproblemen der Beschäftigten im Betrieb zu der Erkenntnis, dass zu deren Bewältigung allein verhaltenspräventive Maßnahmen nicht ausreichen (Wienemann/Schumann 2011). Vor diesem Hintergrund hat sich mittlerweile aus einem kleinen Personenkreis heraus mit externer Unterstützung des AGH und der gesetzlichen Krankenkassen das BGM/BGF an über zwei Drittel der 100 größten Hochschulen in Deutschland etabliert.

Das BGM/BGF konkurriert dabei mit anderen Themen gesellschaftspolitischer Aufgabenstellungen, für die sich die Präsidien und Gremien der Hochschulen – teils mit Unterstützung der Hochschulrektorenkonferenz – proklamatorisch und personell stark machen sollen. Dazu gehören z.B. Inklusion, Diversity, Hochschulen für Nachhaltigkeit, Weltoffene Hochschulen – Gegen Fremdenfeindlichkeit, Hochschule ohne Rassismus – Hochschule mit Courage sowie Familie in der Hochschule (www.familie-in-der-hochschule.de). Die zehn Gütekriterien des AGH nehmen diese Themen aus sozio-ökologischer Perspektive bereits in den Fokus (TK/LVG&AFS 2013).

Es ist hervorzuheben, dass es sich bei den Aufgabenfeldern der eingestellten Koordinatoren/innen für BGM/BGF um eine freiwillige Leistung der Arbeitgeber handelt (Abb. 2). Dies ist vor dem Hintergrund einer in den letzten zwei Jahrzehnten ständig abnehmenden Grundfinanzierung der Hochschulen bei gleichzeitig wachsenden und verpflichtenden Aufgabenstellungen positiv hervorzuheben. Selbstverständlich werden den Koordinatoren/innen – je nach Stand der Ausbildung – auch gesetzlich verankerte Aufgaben übertragen. Dazu

kann z.B. seit 2004 das betriebliche Eingliederungsmanagement nach §84 Abs. 2 Sozialgesetzbuch IX oder seit 2013 die Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen nach §5 Arbeitsschutzgesetz gehören. Die Untersuchung zeigt, dass das BEM an den Hochschulen sichtbar Einzug gehalten hat. Es ist davon auszugehen, dass das gesetzlich verpflichtende BEM mit dazu beigetragen hat, nun auch die Prävention und Gesundheitsförderung an den Hochschulen zu thematisieren. Wie die Erhebung aufzeigt, ist das Potenzial des betrieblichen Gesundheitsmanagements – einen übergeordneten Rahmen für alle Statusgruppen und gesundheitsbezogenen Aktivitäten einer Hochschule zu bilden – bisher kaum genutzt worden.

Die Stelleninhaber/innen weisen in der Untersuchung sehr heterogene Studienabschlüsse auf. Dies spiegelt generell die Situation wieder, dass es bisher keine bundesweiten Richtlinien gibt, welche Qualifikationen bzw. Ausbildungen im jungen Berufsfeld Gesundheitsförderung erforderlich sind (Blättner et al. 2015). Einen Überblick zur Qualifizierung in der betrieblichen Gesundheitsförderung in Deutschland bietet Faller (2012). Der Bundesverband Betriebliches Gesundheitsmanagement (BBGM) versucht hier entsprechende Standards in der Aus-, Fort- und Weiterbildung einzuführen (BBGM 2013, 2016). In diesem Zusammenhang gibt es z.B. auch Initiativen durch die Unfallversicherung Bund und Bahn (UKB 2015) sowie in Bezug auf Hochschulen durch den AGH (Hartmann 2016).

Was hat dazu beigetragen, dass trotz der schwierigen Rahmenbedingungen das betriebliche Gesundheitsmanagement in die Organisationskultur der Hochschulen Einzug gehalten hat? Trotz aller persönlicher Initiative, der Diskussion um die Hochschulqualität (Faller 2010) und die organisationsbezogenen Veränderungen an Hochschulen, ist dieser Prozess im Wesentlichen auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zurückzuführen. Eine durchschnittlich älter werdende Bevölkerung, bedingt durch niedrige Geburtenraten und steigende Lebenserwartung, verändert das Krankheitsspektrum nachhaltig. Dazu gehören z.B. Herz-Kreislauf-Erkrankungen und Diabetes mellitus. Eine vorwiegend im Sitzen ausgeübte Beschäftigung hat Auswirkungen auf den Bewegungsapparat und kann zu Muskel-Skelett-Erkrankungen führen. Die steigenden Leistungsanforderungen in der Arbeitswelt durch Arbeitsverdichtung und Entgrenzung sowie die unter dem Einfluss der digitalen Medien bedingten Flexibilitätsanforderungen, können Auslöser für psychische Erkrankungen sein. Parallel dazu hat sich ein neues Bewusstsein – bereits in frühen Jahren etwas für die Gesundheit zu tun – über alle Altersgruppen hinweg herausgebildet.

Diese Entwicklungen haben ganz wesentlich die zwei Jahrzehnte dauernde Diskussion um das 2015 in Kraft getretene Präventionsgesetz bestimmt (Meierjürgen et al. 2016). Ein kleiner Kreis von Hochschulen hat bereits von der seit dem Jahr 2000 gesetzlich festgeschriebenen Förderung durch die gesetzlichen Krankenkassen, insbesondere der Techniker Krankenkasse und der AOK PLUS Sachsen/Thüringen, profitiert. Die finanzielle und moderierende Unterstützung der Leistungsempfänger durch die gesetzliche Krankenversicherung ist durch

entsprechende Ausführungsvorschriften im Leitfaden Prävention (GKV 2014/17) niedergelegt. Mit Hilfe von Regionalen Koordinierungsstellen werden entsprechende Beratungsleistungen der Sozialversicherungsträger vermittelt (www.bgf-koordinierungsstellen.de). Nach Hardt (2015) sind Hochschulen den Klein- und mittleren Betrieben zuzuordnen. Durch die Stärkung des Lebensweltansatzes u.a. der Lebenswelt (SGB 2016; NPK 2016) bezieht sich jetzt der gesetzliche Auftrag der Sozialversicherungsträger auf die gesamte Hochschule und alle Statusgruppen. Dies bietet eine Chance, die Konzepte einer gesundheitsfördernden Hochschule über das BGM/BGF hinaus umfassend weiter zu entwickeln (Hartmann et al. 2016).

Hochschulen sind in Bezug auf die betriebliche Gesundheitsförderung eher Nachzügler als Vorreiter, obwohl ein großer Teil der Forschung und Weiterbildung zu BGM/BGF in den Hochschulen selbst generiert wird (Bamberg et al. 2011; Faller 2012; Hartmann 2016). Bildung und Gesundheit sind Aufgaben der Bundesländer. Bisher hat nur Baden-Württemberg ein Förderprogramm zur Einführung des Gesundheitsmanagements auch an Hochschulen aufgelegt (Hoffmann et al. 2015). Des Weiteren fehlt bisher ein eigenständiger, umfassender und hochschulspezifischer Ansatz des Gesundheitsmanagements unter Einbeziehung aller Statusgruppen, wie es in diesem Beitrag vorgeschlagen wird (Abb. 5). Bisher richtet sich das BGM/BGF überwiegend an die relativ konstant Beschäftigten der Technik und Verwaltung, vergleichbar anderer Einrichtungen des öffentlichen Dienstes (BMI 2014). Somit ist es konsequent, dass ca. 90% der BGM/BGF Koordinatoren/innen an die Personalabteilungen der Hochschulen angebunden sind.

Die Studierenden, die im Durchschnitt 80% des Mitgliederanteils der Organisation Hochschule stellen, werden

bisher nicht als Teil des „Betriebs Hochschule“ angesehen. Deren Bedarf an Gesundheitsförderung ist seit Jahrzehnten durch die Sozialerhebung der Studierendenwerke (www.sozialerhebung.de) und zahlreicher, gesundheitswissenschaftlicher Erhebungen zum Gesundheitsstatus von Student/innen empirisch belegt (Gusy 2008; Meier et al. 2010). Für bestimmte Aspekte gibt es Beratungs- und Unterstützungssysteme für Studierende, wie z.B. die psychosozialen Beratungsstellen (Schumann 2007). Diese Instrumente werden allerdings nicht flächendeckend angeboten und sind bisher nicht in entsprechende präventive Angebote weiterentwickelt worden. Tschupke und Hartmann (2016) setzen sich in Bezug auf die Gesundheitsförderung und Prävention von Studierenden kritisch mit der Rolle der Unfallversicherungsträger auseinander. Sie schlagen im Rahmen des Präventionsgesetzes für die Zukunft zahlreiche Verbesserungsmöglichkeiten vor, um u.a. der „Vision Zero“ an Hochschulen zum Durchbruch zu verhelfen.

Die Frage nach dem Bedarf einer systematisch-betrieblichen Gesundheitsförderung für Studierende wurde bereits früh gestellt (Stock et al. 1997). Zwanzig Jahre später ist mit Unterstützung des AGH und der Techniker Krankenkasse ein mehrjähriges Förderprojekt für ein studentisches Gesundheitsmanagement (SGM) (Gusy et al. 2015) an mehreren Hochschulen angeschoben worden (Sonntag et al. 2016). Offensichtlich bedarf es erst einmal nach Statusgruppen getrennter Managementstrategien, um ggf. am Ende ein übergeordnetes hochschulisches Gesundheitsmanagement mit eigenen personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen einzuführen. Mit Perspektive auf die wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten – dem sogenannten Mittelbau – befinden sich die Hochschulen noch ganz am Anfang (Lesener/Gusy 2017; Schnabel 2007).

Abb. 5: Diagramm Hochschulisches Gesundheitsmanagement zur Entwicklung einer gesundheitsfördernden Hochschule unter Einbeziehung aller Statusgruppen



6. Begrenzungen

Die Begrenzung der Studie liegt darin, dass die Ergebnisse auf der Aussagekraft der Internetpräsenzen der jeweiligen Hochschulen beruhen. In einigen Fällen sind zudem die entsprechenden Informationen nur im Intranet der Institution zugänglich, so dass unter Einbeziehung des Intranets mit noch höheren Ergebniszahlen zu rechnen wäre. Um endgültig zu klären, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen der Größe einer Hochschule und der Einführung des Gesundheitsmanagements gibt, wäre eine Nacherhebung der noch fehlenden 87 Hochschulen notwendig. Des Weiteren bedarf es Untersuchungen

mit qualitativen Erhebungsinstrumenten, um den Umfang, die Steuerungselemente, die Zielgruppen, die Inhalte und den Erfolg der Prozesse zum BGM/BGF darstellen zu können.

7. Ausblick

Die Gesundheitsförderung ist als freiwillige Leistung an den deutschen Hochschulen durch die Einstellung von Koordinator/innen für das Gesundheitsmanagement angekommen. Der Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen hat als Vernetzungsplattform diesen Prozess seit über 20 Jahren unterstützt. Die Stärkung des Lebensweltansatzes im Präventionsgesetz und das finanzielle Engagement der gesetzlichen Krankenkassen wird dazu führen, dass im Rahmen des Gesundheitsmanagements die betriebliche Gesundheitsförderung verstärkt auch auf die Studierenden und die wissenschaftlich Beschäftigten erweitert wird. Es bleibt abzuwarten, inwieweit auf dem Weg zur gesundheitsfördernden Hochschule die verschiedenen Statusgruppen in einem hochschulischen Gesundheitsmanagement zusammengeführt werden können.

Literaturverzeichnis

- Bamberg, E./Ducki, A./Metz, A. M. (Hg.) (2011): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Göttingen.
- Belschner, W./Gräser, S. (Hg.) (2001): Leitbild Gesundheit als Standortvorteil. Bibliotheks- und Informationssystem (bis) der Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Blättner, B./Hartmann, T./Baumgarten, K. (2011/2015, 2. Aufl. nur online): Aus- und Weiterbildung in Gesundheitsförderung und Prävention. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.): Leitbegriffe der Prävention und Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten und Methoden. 5. Auflage. Köln, S. 30-35. www.bzga.de/leitbegriffe/?id=angebote&id=167 (17.05.2017).
- BMI – Bundesministerium des Innern (2014): Ressortarbeitskreis Gesundheitsmanagement (Hg.) (2014): Eckpunkte für ein Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung des Betrieblichen Gesundheitsmanagements (BGM) in der Bundesverwaltung. www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2015/150720_eckpunkte_betriebliches-gesundheitsmanagement.pdf (17.05.2017).
- BBGM – Bundesverband Betriebliches Gesundheitsmanagement (Hg.) (2016): Empfehlungen zur Ausbildung betriebliche/r Gesundheitsmanager/-innen. [Stand 01.01.2016]. www.bgm-bv.de (17.05.2017).
- BBGM – Bundesverband Betriebliches Gesundheitsmanagement (Hg.) (2013): Kriterien zur Auswahl geeigneter Aus- und Fortbildungen im BGM. Externer Kurzbericht. www.bgm-bv.de (17.05.2017).
- Buschle, N./Haider, C. (2016): Private Hochschulen in Deutschland. Statistisches Bundesamt WISTA 1, S. 75-86. www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2016/01/PrivateHochschulenDeutschland_012016.pdf (17.05.2017).
- ENWHP – European Network for Workplace Health Promotion (1997): Luxemburger Deklaration zur Betrieblichen Gesundheitsförderung in der Europäischen Union. Berlin. www.bkk-dachverband.de/fileadmin/publikationen/luxemburger_deklaration/Luxemburger_Deklaration.pdf (01.06.2017).
- Faller, G. (2017a): Was ist eigentlich Betriebliche Gesundheitsförderung? In: Faller G. (Hg.): Lehrbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. 3. Auflage. Bern, S. 25-38.
- Faller, G. (2017b): Gesund lernen, lehren und forschen: Gesundheitsförderung an Hochschulen. In: Faller G. (Hg.): Lehrbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. 3. Auflage. Bern, S. 391-401.
- Faller, G. (2012): Stand und Entwicklungsbedarf der Qualifizierung in Betrieblicher Gesundheitsförderung. Eine Studie im Auftrag des BKK Bundesverbandes GbR. (Hg.): BKK Bundesverband GbR. Essen.
- Faller, G. (2010): Die Diskussion zur Hochschulqualität. Eine Chance für die Gesundheitsförderung. In: Prävention, 5, S. 185-190.
- Faller, G. (2005): Qualitätsaspekte hochschulbezogener Gesundheitsförderung. Frankfurt a. M.
- GKV-SV – Gesetzliche Krankenkassen Spitzenverband Bund (Hg.) (2017): Leitfadens Prävention. Handlungsfelder und Kriterien des GKV-Spitzenverbandes zur Umsetzung des §§ 20 und 20a SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 09. Januar 2017 Teil I, II, V. www.gkv-spitzenverband.de/krankenversicherung/paeventio_selbsthilfe_beratung/paeventio_und_bgf/leitfaden_praeventio/leitfaden_praeventio.jsp (19.11.2017).
- Grimm, S./Brodersen, S. (2016): Potenziale der Vielfalt in der Prävention und betrieblichen Gesundheitsförderung. Iga – Initiative Gesundheit und Arbeit (Hg.): iga.fakten 8. www.iga-info.de (02.06.2017).
- Gröben, F./Hildebrand, C. (2006): Betriebliches Gesundheitsmanagement an Hochschulen: Das Modell der Universität Karlsruhe (TH). In: Bewegungstherapie und Gesundheitssport, 21 (4), S. 1-4.
- Gusy, B. (2008): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Erstsemestern. Dissertation. Berlin.
- Gusy, B./Kleiber, D. (2000): Programmatische Überlegungen zu betrieblicher Gesundheitsförderung an Hochschulen. In: Sonntag, U./Gräser, S./Stock, C./Krämer, A. (Hg.): Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele. Weinheim/München, S. 53-70.
- Gusy, B./Lohmann, K./Wörfel, F. (2015): Gesundheitsmanagement für Studierende – eine Herausforderung für Hochschulen. In: Badura B. et al. (Hg.): Fehlzeitenreport 2015. Berlin/Heidelberg, S. 249-258.
- Gutenbrunner, C./Egen, C./Kahl, K.G./Briest, J./Tegtbur, U./Miede, J./Born, M. (2015): Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Gesundheitsmanagements (Fit for Work and Life) für Mitarbeiter/innen eines Universitätsklinikums – ein Praxisbericht. In: Gesundheitswesen, 79, S. 552-559.
- Hadler, C. (2010): Betriebliches Gesundheitsmanagement in der Praxis. IM-PULS-Test als Analyseinstrument auf dem Weg zu einer gesunden Hochschule. In: Prävention, 5, S. 203-214.
- Hardt, D. (2015): Das neue Präventionsgesetz – Möglichkeiten für das Setting Gesundheitsfördernde Hochschulen. Vortrag auf der Tagung „20 Jahre Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen Gesund studieren, lehren, forschen und arbeiten“, Berlin 29.10.2015. www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Inhalte/A_Arbeitskreis/A6_Tagungsberichte/15_10_29_Berlin/Hart_Praeventionsgesetz_291015.pdf (17.05.2017).
- Hartmann, T. (2016): ExpertInnengespräch Projekt „Curriculum BGM Hochschulen“ am 28.01.2016 in Hannover. Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen (Hg.). Dokumentation. Hannover. www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de (06.12.2017).
- Hartmann, T./Seidl, J. (2014): Gesundheitsförderung an Hochschulen. 2. Auflage. Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK, Techniker Krankenkasse (Hg.). Bd 20. Hamburg. www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Downloads/AGH_Bro_Gesundhfoerdr HS_A5_2014.pdf (17.05.2017).
- Hartmann, T./Baumgarten, K./Hildebrand, C./Sonntag, U. (2016): Gesundheitsfördernde Hochschulen. Das Präventionsgesetz eröffnet neue Perspektiven für die akademische Lebenswelt. In: Prävention, 11, S. 243-250.
- Hartmann, T./Heinrichson, T./Hering, T./Sonntag, U. (2003): Gesundheitsförderung an deutschen Hochschulen. Bestandsaufnahme der Strukturen und Projekte im Jahr 2002. www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de (02.06.2017).
- Hoffmann, H./Hildebrand, C./Bös, K. (2015): Betriebliches Gesundheitsmanagement an Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Bewegungstherapie und Gesundheitssport, 31 (1), S. 21-25.
- Lesener, T./Gusy, B. (2017): Arbeitsbelastungen, Ressourcen und Gesundheit im Mittelbau. Ein systematisches Review zum Gesundheitsstatus der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten an staatlichen Hochschulen in Deutschland. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) Hochschule und Forschung. www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/gesundheits-fuer-den-akademischen-mittelbau/ (19.11.2017).
- Loss, J./Warrelmann, B./Lindacher, V. (2016): Gesundheitsförderung: Idee, Konzepte und Vorgehensweisen. In: Richter M./Hurrelmann K. (Hg.): Soziologie von Gesundheit und Krankheit. Berlin/Heidelberg, S. 435-449.
- Meier, S./Mikolajczyk, R. T./Helmer, S./Akatov, M. K./Steinke, B./Krämer, A. (2010): Prävalenz von Erkrankungen und Beschwerden bei Studierenden in NRW. Ergebnisse des Gesundheitssurveys NRW. In: Prävention, 5, S. 257-264.
- Meierjürgen, R./Becker, S./Warnke, A. (2016): Die Entwicklung der Präventionsgesetzgebung in Deutschland. In: Prävention, 11, S. 206-213.
- MiWF – Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2015): Gemeinsam für gute Arbeit. Rahmenkodex für gute Beschäftigungsbedingungen. duz spezial. Berlin. www.duz.de/cms/media/uploads/user/379/duzSpecial_NRW_M11_2015_web.pdf (17.05.2017).
- Müller, R. (2015): Wertpräferenzen an deutschen Universitäten – Eine Leitbildanalyse zur Organisationskultur. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37, S. 64-77.

- Noelle, M. (2012): Zertifizierung Gesundheitsfördernder Hochschulen. Operationalisierung der Gütekriterien und Handlungsempfehlungen. Master-Thesis an der Hochschule Fulda, Fachbereich: Pflege & Gesundheit. Fulda.
- NPK – Nationale Präventionskonferenz (Hg.) (2016): Bundesrahmenempfehlungen der Nationalen Präventionskonferenz nach § 20d Abs. 3 SGB V. Verabschiedet am 19.02.2016. www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/presse/pressemitteilungen/2016/Praevention_NPK_BRE_verabschiedet_am_19022016.pdf (17.05.2017).
- Pohlentz, P./Seyfried, M. (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? In: Pasternak P. (Hg.): Diverses. Heterogenität an der Hochschule. In: die hochschule, 14, S. 144-155.
- Rosenbrock, R./Hartung, S. (2011/2015, 2. Aufl. nur online): Gesundheitsförderung und Betrieb In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.): Leitbegriffe der Prävention und Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten und Methoden. 5. Auflage. Köln, S. 231-235. www.bzga.de/leitbegriffe/?id=angebote&idx=145&marksuchwort=1 (17.05.2017).
- Schnabel, E.-P. (2007): Die Gesundheit von wissenschaftlich Beschäftigten – eine nicht einfach zu erreichende Statusgruppe. In: Krämer, A./Sonntag, U./Steinke, B./Meier, S./Hildebrand, C. (Hg.): Gesundheitsförderung im Setting Hochschule. Wissenschaftliche Instrumente, Praxisbeispiele und Perspektiven. Weinheim/München, S. 41-57.
- Schohl, S./Unnold, K. (2014): Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld zum Inplacement. In: P-OE, 9 (1+2), S. 15-19.
- Schumann, G. (2016): 25 Jahre. Betriebliche Sozial- und Suchtberatung (BSSB) der Carl von Ossietzky Universität und des Studentwerks Oldenburg – Bilanzierung und Perspektive. www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/konflikt/BERICHT_25Jahre_2016.pdf (17.05.2017).
- Schumann, W. (2007): Strukturwandel an den Hochschulen – Konsequenzen für die psychosoziale Situation von Studierenden. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 39, S. 817-827.
- Seibold, C. (2011): Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung im Setting Hochschule. Identifikation von Erfolgsfaktoren mittels Fallstudien. Schriften zur Gesundheitsökonomie, Band 71. Bayreuth.
- Seibold, C./Loss, J./Nagel, E. (2010): Gesunde Lebenswelt Hochschule. Ein Praxishandbuch für den Weg zur Gesunden Hochschule. Techniker Krankenkasse (Hg.): Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK. Bd 23. Hamburg.
- SGB – Sozialgesetzbuch (2016)/Fünftes Buch (V) (1988): Fünftes Buch Sozialgesetzbuch – Gesetzliche Krankenversicherung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 1988, BGBl. I S. 2477). Dritter Abschnitt: Leistungen zur Verhütung von Krankheiten, betriebliche Gesundheitsförderung und Prävention arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren, Förderung der Selbsthilfe sowie Leistungen bei Schwangerschaft und Mutterschaft. (Präventionsgesetz – PräVG) www.gesetze-im-internet.de (17.05.2017).
- Sonntag, U./Schluck, S./Steinke, B./König, S./Hartmann, T. (2016): Studentisches Gesundheitsmanagement. In: impulse, 93, S. 19.
- StBA – Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017): Bildung und Kultur. Private Hochschulen 2015. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PrivateHochschulen5213105157004.pdf (17.05.2017).
- StBA – Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017a): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. 2016/17. Fachserie 11 Reihe 4.1. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410157004.pdf (19.11.2017).
- StBA – Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017b): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. 2016. Fachserie 11 Reihe 4.4. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440167004.pdf (19.11.2017).
- StBA – Statistisches Bundesamt (Hg.) (2015): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. 2014/15. Fachserie 11 Reihe 4.1. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410157004.pdf (17.05.2017).
- Stock, C./Unnold, K./Günther-Boemke, G. (2002): Die Universität Bielefeld auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule. In: Paulus, P./Stoltenberg, U. (Hg.): Agenda 21 und Universität – auch eine Frage der Gesundheit? Band 7. Frankfurt a. M., S. 64-82.
- Stock, C./Allgöwer, A./Prüfer-Krämer, L./Krämer, A. (1997): Gibt es einen Bedarf für eine betriebliche Gesundheitsförderung für Studierende? In: Z f Gesundheitswesen, 5, S. 239-256.
- TK – Techniker Krankenkasse, HIS-Institut für Hochschulentwicklung (Hg.) (2017): Auf dem Weg zur „Gesunden Hochschule“. Reflexions- und Entwicklungsinstrument. Hamburg. https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Anhaenge/RE-Instrument.pdf (19.11.2017).
- TK – Techniker Krankenkasse, LVG & AFS – Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen (Hg.) (2013): Gesundheitsfördernde Hochschulen. Modelle aus der Praxis. duz spezial. Berlin.
- Tschupke, S./Hartmann, T. (2016): Unfallversicherungsträger und Gesundheitsförderung an Hochschulen. Potenziale und Perspektiven für Studierende im Fokus des Präventionsgesetzes. In: Gesundheits- und Sozialpolitik, 6, S. 51-59.
- UKB – Unfallversicherung Bund und Bahn (2015): KoGA. Kompetenz.Gesundheit.Arbeit. Qualifizierung zum/r behördlichen Gesundheitsmanager/in in der Bundesverwaltung 2016/17. www.uk-bund.de/downloads/Seminare/Seminare/Qualifizierung%20zum%20beh%C3%B6rdlichen%20Gesundheitsmanager%20Informationsdokument.pdf (17.05.2017).
- Unnold, K./Walter, U. (2007): Universität Bielefeld – Konzept für eine gesunde Hochschule. In: Krämer, A./Sonntag, U./Steinke, B./Meier, S./Hildebrand, C. (Hg.): Gesundheitsförderung im Setting Hochschule. Wissenschaftliche Instrumente, Praxisbeispiele und Perspektiven. Weinheim/München, S. 41-57.
- WHO – World Health Organization (1986): Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion. Ottawa, Canada www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (17.05.2017).
- Wienemann, E./Schumann, G. (2011): Qualitätsstandards in der betrieblichen Suchtprävention und Suchthilfe der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen (DHS). Ein Leitfaden für die Praxis. 2. Auflage. www.dhs.de/fileadmin/user_upload/pdf/Arbeitsfeld_Arbeitsplatz/Qualitaetsstandard_s_DHS_2011.pdf (01.06.2017).
- www.bgf-koordinierungsstellen.de: Regionale Koordinierungsstellen zur Unterstützung der betrieblichen Gesundheitsförderung in Unternehmen (17.05.2017).
- www.destatis.de: Hochschulen insgesamt: Hochschularten 2016/17 www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html (17.05.2017).
- www.familie-in-der-hochschule.de: Best Practise Club „Familie in der Hochschule“ (17.05.2017).
- www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de: Arbeitskreis Gesundheitsförderung Hochschulen (17.05.2017).
- www.hochschulkompass.de: Datenbank Hochschulen in Deutschland (17.05.2017).
- www.sozialerhebung.de: Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (DSW) und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (17.05.2017).

■ **Dr. Thomas Hartmann**, Professor für Humanökologie, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Hochschule Magdeburg-Stendal, Magdeburg,
E-Mail: thomas.hartmann@hs-magdeburg.de

■ **Katharina Greiner**, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Hochschule Magdeburg-Stendal, Magdeburg, E-Mail:
katharina.greiner@student.sgw.hs-magdeburg.de

■ **Dr. Kerstin Baumgarten**, Professorin für Gesundheitswissenschaften mit dem Schwerpunkt Theorie und Methoden der Gesundheitsförderung, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, Hochschule Magdeburg-Stendal, Magdeburg,
E-Mail: kerstin.baumgarten@hs-magdeburg.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 3+4/2017

Forschungsethik im Wandel

Gert G. Wagner

Ethische Prinzipien beim Forschungsprozess und dessen Verwertung sind nur durch Selbstdisziplin der Akteure durchsetzbar

Alena Buyx

Forschungsethische Implikationen von Big Data im Gesundheitsbereich: die Stellungnahme des Deutschen Ethikrats von November 2017

Jan-Hendrik Heinrichs

& Dirk Lanzerath

Nichtmedizinische Forschung am Menschen – Probandenschutz jenseits der Medizin

Sebastian Graf von Kielmansegg

Forschungslegitimation durch Einwilligung: Zwischen Autonomie und staatlicher Regulierung

Stefan Brandenburg, Michael Minge, Dietlind Helene Cymek & Laura Zeidler

Ethische Aspekte in der Forschung zu Mensch-Maschine-Systemen – Einblicke in die Arbeit einer Ethik-Kommission

Fo-Gespräch mit Regina Riphahn, der Vorsitzenden des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)

Marcus E.M. Baumann & Charlotte

L.C. Biegler-König

Invention – Applikation – Innovation
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2017

In eigener Sache

Nachruf auf Gerd Köhler

Hochschulforschung

David Johann

& Sabrina Jasmin Mayer

Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken

Zuzanna Kita

Studienabbruch und

Studienerfolg im

Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Hochschulentwicklung/-politik

Marcus E.M. Baumann & Charlotte

L.C. Biegler-König

Invention – Applikation

– Innovation.

Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

Helen Knauf

Lehre 2.0: Wissenschaftliches

Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2017

Internationale Aspekte von Impact und Transfer

Organisations- und Managementforschung

Margareth Gfrerer

The European Open Science Cloud: Opportunities for Research in Developing and Emerging Countries using Ethiopia as an Example

Victor Winter

Open Educational Resources within Higher Education: a comparison between Germany and the Netherlands

Susan Harris-Huemmert

& David Palfrayman

Impacts in Higher Education from a British and German perspective

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Mario Clemens

& Christian Hochmuth

Kooperation im Hochschulkontext: top-down und bottom-up

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2017

Studienberatung vs.
Ökonomisierung
Positionen – Diskussionen

Daniel Wilhelm
Kritische Reflektion einiger
Ökonomisierungstendenzen
in der Studienberatung

Fritz S. Ahrberg
Marketing und Studienberatung
– Gegensätze als Chance begreifen

Markus Diem
Gedanken zur Ökonomisierung der
Studienberatung in der Schweiz

Martin Scholz
Ressourcenorientierte Beratung –
zwischen methodischem Konzept
und ökonomischem Kalkül
– Studienberatung als Teil des Hoch-
schulmarketing?

Dennis Mocigemba
Die Beziehungen zwischen
Studienberatung
und Studierendenmarketing
– ein Dialog

Tillmann Grüneberg
Praxis der Studienberatung im
Spannungsfeld organisationaler
Rahmenbedingungen und
Beratungsselbstverständnis

Daniela Seybold
Die Kunst der Selbstmotivation:
Ein Selbstkompetenz-Training für
Studierende

Tagungsankündigung

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2017

Felder der Qualitätsentwicklung:
Akkreditierung, Rankings, Übergänge

Wilfried Müller
Systemakkreditierung: Die Schließung
des Qualitätskreislaufes und neue
Einflussbereiche zentraler QS-Stäbe und
-Referate. Eine Dokumentenanalyse

Kerstin Fink & Katharina Michel
Institutionelle Akkreditierung durch den
Wissenschaftsrat. Eine empirische
Analyse der Bewertungspraxis von
Gutachter/innen

Ewald Scherm
Was verbirgt sich hinter dem DHV-
Ranking „Rektor des Jahres“?

René Krempkow
Welche Faktoren bestimmen die
Übergänge nach dem Bachelor?
Eine empirische Analyse anhand von
Absolvent/innenstudien

*Sarah Berndt, Annika Felix
& Claudia Wendt*
Übergänge meistern! Mathematische
Unterstützungsangebote in der
Studieneingangsphase im Kontext
zunehmender studentischer
Heterogenität

Andrea Bittner & Detlef Urhahne
Evaluation eines Trainings zum Erwerb
von rhetorischen Kompetenzen für
Studierende

Daniela Unger-Ullmann & Eva Seidl
Aspekte der Qualitätsentwicklung
im universitären Fremdsprachenunterricht

René Krempkow
Das Wissenschaftssystem vom Kopf auf
die Füße stellen?

Eva Inés Obergfell
Wie gelingt gute Lehre?
– Diskussionsanregungen aus einer
großen Universität

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 3/2017

Christina Möller
Internationalität und soziale
Ungleichheit. Professor*innen mit
Migrationsbiografie an der
Universität

Henning Marquart
Intensivsprachkurse für
Geflüchtete in Niedersachsen

Daniela Worek
Mobilität in der Lehrerbildung –
Wirklichkeit oder Utopie?

Dominik Herzner
Problemfelder und Einblicke in die
Lebenswelt internationaler
Studierender.
Hypothesen über ihren Alltag
basierend auf der Analyse eines
studienbegleitenden Onlinekurses
und daraus resultierende
Ansatzpunkte für
Beratungsangebote



Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)
Lehre und Digitalisierung.

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Bielefeld 2018, 71 Seiten,
Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand
E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro

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

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