2. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Ausbildungskonzepte und ihre Evaluation

- „Na dann machen Sie mal!“ - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung - Teil 2- formative Konzeptevaluation
- Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler
- Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen
- Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern
- **Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.** **Spiele für Seminar und Übung - Folge 5**

3 | 2008

UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen
Tobina Brinker, Dr., Leiterin der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Fachhochschule Bielefeld
Diethard Kuhne, Dr., Geschäftsführer der Landeskonferenz der Personalräte wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigter, Düsseldorf
Martin Mehrtens, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen
Anja von Richthofen, Dr., Leiterin der Koordinierungsstelle Evaluation und hochschulspezifische Weiterbildung, Hochschule Niederrhein
Renate Pletl, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel (geschf. Herausgeberin)
Christina Reinhardt, Dr., Leiterin der Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung (IFB), Ruhr-Universität Bochum
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Universität Bergen (Norwegen), Honorarprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autor/innen

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

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, 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:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

Erscheinungsweise:
4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:
15.10.2008

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

Abonnement/ Bezugspreis:
Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de". Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

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

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

2. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Editorial

57

Personal- und Organisations-entwicklung/-politik

Boris Schmidt & Anja Vetterlein
„Na dann machen Sie mal!" - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung
Teil 2 - formative Konzeptevaluation 58

Claudia Bäßler & Ottmar Braun
Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler 66

Ernst A. Hartmann
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen 71

Silke Wehr & Helmut Ertel
Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern 77

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 6 81

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

3 | 2008

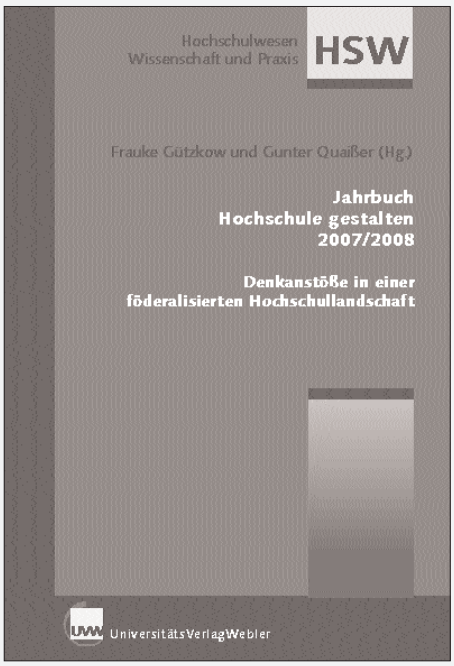
Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.): Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik

ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen.

Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

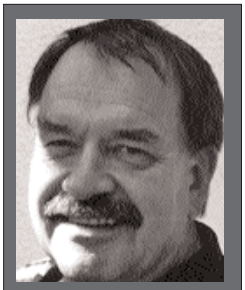
In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten.

Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis


W.-D.Webler

Trotz der inzwischen eingeführten Varianten einer (gegenüber der traditionell, individuell vorangetriebenen Promotion) intensiveren Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Promotionskollegs usw. ist die traditionelle, individuell organisierte und betreute Promotion nach wie vor sehr häufig. Daher lohnt es sich, die auch in jüngster Zeit empirisch festgestellten Schwächen durch adäquate Maßnahmen zu beseitigen (zumindest abzumildern). *Boris Schmidt & Anja Vetterlein* referieren in diesem 2. Teil ihres Artikels **"Na dann machen Sie mal!" - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsförderung - Teil 2: formative Konzeptevaluation** das Design und Ergebnis dieser Konzeptevaluation. Danach empfiehlt es sich, diese drei Instrumente systematisch einzusetzen, um das traditionelle Promotionsmodell mit seinen Vorteilen neben den anderen Modellen zukunftsfähig zu halten.

Seite 58

Claudia Bäßler & Ottmar Braun berichten über Anlage und Ergebnisse der **Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler**. Der Artikel stellt einerseits ein praxisnahes Seminarkonzept vor, wie Studierende lernen können, in unterschiedlichem Rahmen selbst Seminare zu planen und durchzuführen. Andererseits wird hier ein Beispiel dafür referiert, wie das Design einer Wirkungsanalyse für eine Lehrveranstaltung aussehen kann. Ein klassisches Setting aus Vorher, Mittendrin, Nachher ist ebenso wichtig wie die Einschaltung einer Kontrollgruppe in ähnlicher Zusammensetzung. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe erhöhen die Plausibilität der Wirkung der Lehrveranstaltung zumindest näherungsweise; um tatsächlich zu Erfolgsmessungen zu kommen, müsste ein unverhältnismäßiger Mehraufwand getrieben werden. Immerhin legt der Artikel hiermit eine Form kontrollierter Entwicklung von Lehrveranstaltungen als Standard vor, wie er selten erreicht wird.

Seite 66

Seit langer Zeit wird über eine Annäherung und objektivere Einstufung der Leistungen beruflicher und allgemeiner sowie beruflicher und akademischer Bildung diskutiert - nicht nur bildungspolitisch-pädagogisch, sondern auch gesellschaftspolitisch. Der sich bereits heute verstärkende Fachkräftemangel beschleunigt den Prozess. Angemessene, durchaus auch finanziell attraktive Angebote bereit zu stellen, dazu bedarf es gezielter Personal- und Organisationsentwicklung in den Hochschulen. Auf dem Hintergrund der Verkürzung des Studiums in Bachelor-Strukturen kommt der Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens erhöhte Bedeutung zu. Die Zugänge zu einem Hochschulstudium müssen für geeignete, berufserfahrene Studieninteressierte (meist mit (Fach-)Abitur) stärker geöffnet werden. Hindernisse bilden vor allem die mangelnde Anerkennung von beruflichen Vorleistungen, mangelnde didaktische Berücksichtigung der Voraussetzungen dieser Zielgruppe und eine Studienorganisation, die sich in den Beruf integrieren lässt. Ähnlich dem vor allem in den USA (City University New York) entwickelten Personal Learning Contract, der Anrechnung beruflicher Vorbildung und -erfahrung auf ein Studium und dem vor allem im Vereinigten Königreich (UK) entwickelten Konzept des work-based-learning werden nun auch in Deutschland adäquate Modelle der Anrechnung und des Studiums eingeführt. Der Aufsatz von *Ernst A. Hartmann*: **Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung - neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen** stellt die BMBF-Initiative ANKOM vor und entfaltet die Probleme und Chancen für die Hochschulen.

Seite 71

An der Universität Bern existieren schon seit langem Seminarangebote zur hochschuldidaktischen Ausbildung, die in den letzten Jahren zu einem Curriculum von 450 Arbeitsstunden zusammengefasst worden sind. Mit diesem Umfang liegt das Programm im oberen Bereich des europäischen Standards (300-450 Std., wenn nicht gleich als Master-Studium). Eine förmliche europäische Anerkennung wird mittelfristig angestrebt. *Silke Wehr & Helmut Ertel* stellen in dem Beitrag **Entwicklung der Lehrkompetenz - Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern** die Umrisse des Programms und einige Methoden auch im Detail dar und erweitern auf diese Weise das bisher in P-OE (1-2007, 1/2-2008) vorgestellte Spektrum hochschuldidaktischer Curricula. Besonders positiv hervor zu heben sind Modularbeiten und sog. Praxisgemeinschaften, die den Transfer des Gelernten befördern sollen und in besonderen Formen kollegialer Fallberatung auch Probleme des Alltags lösen wollen. Mit den Themen dieses Curriculums sind wichtige professionelle Anforderungen an heutige Hochschullehrende behandelt, die wesentliche Teile des notwendigen Kompetenzprofils in der heutigen Hochschullehre abdecken.

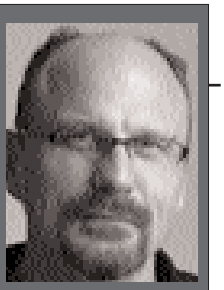
Seite 77

Anne Brunner stellt in den **Team Games - Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung** - die 6. Folge „Stille Post: Tangram" vor.

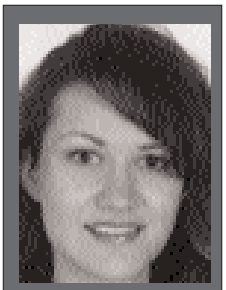
Seite 81

W.W.

Boris Schmidt & Anja Vetterlein



Boris Schmidt



Anja Vetterlein

„Na dann machen Sie mal!“ - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung

Teil 2 - formative Konzeptevaluation

Mit dem Schlagwort *„Meister-Schüler-Modell“* (Janson/ Schomburg/Teichler 2006, S. 60) wird die traditionelle Form der Nachwuchsförderung an den deutschen Hochschulen während der Promotionsphase beschrieben: Eine weitgehend frei, zwischen dem oder der Promotionsbetreuer/in und dem oder der jungen Nachwuchswissenschaftler/in ausgehandelte, wenig strukturierte und kaum durch gezielte begleitende Angebote unterstützte, auf Eigeninitiative und Selbststeuerung basierende Form der wissenschaftlichen Weiterqualifikation. Dieses traditionelle Modell steht seit einiger Zeit in der Kritik. Moniert werden übermäßig lange Promotionszeiten (Bornmann/Enders 2002), unsichere und für das Individuum hoch riskante berufliche Perspektiven (Müller-Böling 2004) sowie eine einseitige inhaltliche Ausrichtung der Kompetenzentwicklung während dieser Qualifikationsphase, welche wesentliche Bereiche der beruflichen Anforderungen der Nachwuchswissenschaftler/innen nicht hinreichend berücksichtigt (Webler 2004; Schmidt 2007).

Als eine radikale Alternative wird diskutiert, die Promotionsphase wie eine curricular organisierte Studienphase mit vorgegebenen Inhalten und Methoden zur Kompetenzentwicklung zu gestalten, welche nach Bachelor und Master zum nächsten und damit dritten Abschluss, der Promotion, führt (vgl. Berning/Falk 2004; Köhler 2005). Diese Diskussion wirft erneut die Frage auf, ob das traditionelle Promotionsmodell überhaupt noch den heutigen Anforderungen an die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gerecht werden kann und, falls ja, welche begleitenden und unterstützenden Angebote und Instrumente notwendig wären, um mehr Transparenz, Strukturierung und eine ausgewogenere sowie stärker zielorientierte Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu erreichen. Im ersten, konzeptionellen Teil dieses Beitrags (Schmidt 2008a) wurden mit dem Mitarbeitergespräch, dem kollegialen Netzwerk und dem persönlichen Beratungsgespräch drei Instrumente skizziert, die eine solche flankierende Unterstützung im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells leisten könnten. Ihr Einsatz könnte dazu beitragen, das bestehende Modell zu ergänzen und weiterentwickeln, ohne sich grundsätzlich davon abzuwenden. Bei der Entwicklung der drei Instrumente wurde auf Ansätze zurückgegriffen, die sich beispielsweise bei der Förderung des Führungsnachwuchses in der Industrie und im öffentlichen Dienst bereits bewährt haben. Im vorliegenden zweiten Teil des Beitrags werden mit Hilfe einer formativen Konzeptevaluation die Übertragungsmöglichkeiten dieser Instrumente auf den Hochschulkontext untersucht.

1. Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung

Mitarbeitergespräche zwischen dem oder der Vorgesetzten und jeweils einem Mitarbeiter bzw. einer Mitarbeiterin (vgl. Neumann 1999) werden seit etlichen Jahren als Instrumente zur Kompetenzentwicklung eingesetzt. Sie dienen der Rückmeldung des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiterin über den individuellen Leistungs- und Entwicklungsstand aus Sicht des/der Vorgesetzten. Zugleich ermöglichen sie die Vereinbarung von Zielen für die weitere Entwicklung und leisten damit eine Steuerung und Unterstützung der an das Gespräch anschließenden Kompetenzentwicklung. Zimmerli und Kopp (2000) verbinden mit der möglichen Einführung systematischer Mitarbeitergespräche an der Hochschule die Hoffnung auf eine präzisere Orientierung der Mitarbeiter/innen, auf eine stärkere Verbindlichkeit von Absprachen und auf einen Gegenpol zu dem im üblichen Hochschulalltag nur selten erfolgenden Feedback über die eigene Leistung.

Im ersten Teil dieses Beitrags (Schmidt 2008a, S. 32) wurde ein Musterablauf für ein derartiges Mitarbeitergespräch an der Hochschule vorgestellt, das auf rund 60 Minuten angelegt ist und in einem halbjährlichen bis jährlichen Turnus durchgeführt werden kann.

Empirische Studien über berufliche Entwicklungsprozesse (z.B. Louis/Posner/Powell 1983, S. 861; Schmidt 2008b) weisen formelle (z.B. Peer Review, externe Evaluation) oder informelle (z.B. spontaner Austausch, Internetforen) Varianten der Kooperation auf gleichrangiger Ebene als überaus wirksame Unterstützungsressource aus. Auch in einer Reihe von hochschulischen Angeboten wird diese Ressource bereits genutzt: So skizzieren Bonnemann/Hartung (2003) eine „Schreiblehrveranstaltung“ mit kollegialer Unterstützung, Reinhardt et al. (2006) berichten von gegenseitiger kollegialer Beratung auf der Leitungsebene von Hochschulen, und Buchholz (2003) stellt die selbst organisierte gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden ins Zentrum eines Trainingskonzepts für Hochschulmitarbeiter/innen.

Das Instrument der *kollegialen Netzwerke* greift diese Potenziale auf und bietet eine Strukturierung für moderierte Treffen von kleinen, interdisziplinären Gruppen von jungen Nachwuchswissenschaftlern/innen, die sich im Idealfall über die gesamte Promotionsphase vom Antritt der Stelle bis hin zur abschließenden (Neu-)Orientierung für die weitere berufliche Entwicklung erstrecken. Im konzeptionellen Teil dieses Beitrags (Schmidt 2008a, S. 33) wurde ein prototypischer Ablauf eines derartigen Netzwerktreffens entwickelt,

der je nach Netzwerkgröße (z.B. 6 bis max. 20 Personen) eine zeitliche Erstreckung von rund 120-150 Minuten haben und regelmäßig, beispielsweise einmal pro Quartal, stattfinden kann. Angeregt wurde eine zunächst externe Moderation (z.B. durch eine Koordinationsperson der Nachwuchsförderung oder der Graduiertenakademie), die später an die Mitglieder des Netzwerks selbst übergeben wird.

Gelegenheiten zur arbeitsbezogenen *persönlichen Beratung* werden ebenfalls von vielen als förderlich erlebt (vgl. Louis et al. 1983; Schmidt 2008b), wobei gemäß empirischer Untersuchungen weniger erheblich scheint, welcher Gesprächspartner genau zur Verfügung steht, als vielmehr die Tatsache, dass dies so ist (Blickle/Kuhner/Rieck 2003). Die individuelle Unterstützung und Begleitung im Format eines persönlichen Beratungsgesprächs mit einer hierfür geeigneten Person wird auch in Konzepten der Personalentwicklung für die Hochschule gefordert und zum Teil bereits erprobt. Webler (2003, S. 244) benennt beispielsweise die *„karrierestrategische Beratung und Unterstützung"* als eines der fünf vorrangigen Felder, in denen junge Nachwuchswissenschaftler/innen einer gezielten Unterstützung bedürfen.

Mit dem Mentoring durch erfahrene Hochschulmitglieder (z.B. Professoren/innen in fortgeschrittenen Karrierephasen: vgl. Netzkebandt 2002; Blickle et al. 2003), dem Coaching bzw. der Supervision durch speziell hierfür ausgebildete externe Berater/innen (Fiegel-Kölblin 2004; Klinkhammer 2006), hochschulinternen Beraterinnen und Beratern zu spezifischen Themen (z.B. Career Service, Forschungsförderung oder Hochschuldidaktik, vgl. Künzler/Huber 2004, S. 308; Dose 2004, S. 45) oder eher informellen Unterstützungspersonen (z.B. aus dem persönlichen Umfeld: vgl. Schmidt 2008b) kommen vier unterschiedliche Personengruppen in Frage, die den Promovierenden eine Unterstützung in Form persönlicher Beratung bieten können. Der im ersten Teil vorgestellte Musterablauf (Schmidt 2008a, S. 34) sieht eine Strukturierung für ein rund 90-minütiges Beratungsgespräch vor und kann sowohl als einmalige Unterstützung erfolgen (z.B. im Vorfeld einer Entscheidungssituation) oder wiederholt eingesetzt werden, um eine längerfristige Entwicklung (z.B. schwierige Promotionsphase) zu begleiten.

Wesentliche Prinzipien aller drei Instrumente sind ihre Flexibilität und der Verzicht auf die Vorgabe konkreter inhaltlicher Entwicklungsziele, d.h. es wird bei adäquatem Einsatz des jeweiligen Instruments eine Gelegenheit zur Reflexion, Strukturierung und Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung der jungen Nachwuchswissenschaftler/innen geschaffen, ohne jedoch vorzugeben, welche Entwicklungsziele konkret angestrebt werden sollten oder welche Entwicklungsvorhaben hierfür geeignet sein könnten. Diese Variablen zu konkretisieren ist die Aufgabe der Beteiligten, deren Expertise und Erfahrung (z.B. aus Sicht des/der Vorgesetzten) durch das jeweilige Instrument (z.B. Mitarbeitergespräch) nutzbar gemacht werden und Schritt für Schritt in die Selbststeuerung der sich entwickelnden Individuen übergehen sollen.

Im vorliegenden zweiten, empirischen Teil werden die drei entwickelten Instrumente im Sinne einer formativen Konzeptevaluation anhand von N=20 qualitativ orientierten Interviews mit jungen Nachwuchswissenschaftlern/innen hinsichtlich ihrer Chancen, Risiken und Zukunftsaussichten diskutiert und miteinander verglichen. Ziel dieser Konzeptevaluation ist es, bereits im Vorfeld einer möglichen Einführung der drei entwickelten Instrumente Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung aus Sicht der Promovierenden zu berücksichtigen oder zu schaffen sind. Zugleich sollen mit dem Ziel realistischer Erwartungen die möglichen Wirkungspotenziale jedes einzelnen Instruments ausgelotet werden.

2. Ziele der Untersuchung

Ein maßgeblicher Erfolgsfaktor bei einer systematischen Einführung der beschriebenen Instrumente liegt in der zu erhoffenden Akzeptanz seitens derjenigen, deren Entwicklung durch die Umsetzung entsprechender Förderkonzepte unterstützt und strukturiert werden soll. Somit stellt sich die Frage, wie junge Nachwuchswissenschaftler/innen die drei genannten Instrumente wahrnehmen, welche Chancen sie sich von einem solchen begleitenden Förderkonzept als Ergänzung zum traditionellen Promotionsmodell versprechen würden und welche Risiken sie sehen. Diese Themen wurden im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie jeweils vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungen mit der gegenwärtigen Fördersituation für Promovierende näher beleuchtet. Anhand einer Stichprobe von N=20 Personen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Promotionsphase befanden und daher vom Angebot einer entsprechend systematischen Nachwuchsförderung profitieren könnten, wurden folgende Fragen untersucht:

(1) Welche Chancen und welche Risiken bergen das Mitarbeitergespräch, das kollegiale Netzwerk sowie das persönliche Beratungsgespräch als Instrumente zur Nachwuchsförderung?
(2) Wie wird der potenzielle Nutzen der drei Instrumente bewertet?
(3) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Umsetzung zu erfüllen?
(4) Wie wird die Umsetzungswahrscheinlichkeit der drei Instrumente eingeschätzt?
(5) Mit welchem Stand der Nachwuchsförderung rechnen die Befragten im Jahr 2015?

Ziel dieser Studie ist es, im Sinne einer formativen Konzeptevaluation die Potenziale der dargestellten drei Instrumente zu prüfen und für eine etwaige künftige Umsetzung praktische Hinweise aus Sicht der Beteiligten zu erhalten. Den Schwerpunkt der Auswertung machen daher qualitative Aussagen über die Einsatzpotenziale und mögliche Umsetzungsvoraussetzungen aus, die durch einige quantitative Einschätzungen ergänzt werden.

3. Methode

Die qualitative Studie wurde als Serie von persönlichen *face to face*-Einzelinterviews konzipiert. Hierzu wurde ein Leitfaden für ein halbstrukturiertes Interview zusammengestellt, der insgesamt 20 offene Fragen sowie einige Fragen mit vorgegebener Antwortskala umfasste. Als Zielgruppe des Interviews wurde entsprechend der Intention des Förderkonzepts, eine flankierende Unterstützung im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells zu bieten, eine relativ homogene Untergruppe junger Nachwuchswissenschaftler/innen definiert: Es wurden Personen für das Interview ausgewählt, die nach einer akademischen Erstausbildung, jedoch bislang

ohne abgeschlossene Promotion seit mindestens einem Jahr und außerhalb von Stipendien, Graduiertenschulen oder anderen spezifischen Förderprogrammen eine Qualifikationsstelle an einer deutschen Universität besetzen, im Rahmen dieser Tätigkeit Aufgaben in Forschung, Lehre und/oder Hochschulmanagement übernehmen und parallel hierzu an einer Promotion arbeiten.

Zum Abschluss einer vorangehenden Online-Studie (vgl. zu deren Ergebnissen: Schmidt 2008b) waren die Teilnehmenden gebeten worden, bei Interesse an weiteren Studien ihre persönlichen Kontaktdaten anzugeben. Aus der Gruppe derjenigen, die den Kriterien für die Teilnahme am Interview entsprachen (174 Personen), wurde mit insgesamt N=20 Personen nach einer ersten telefonischen Kontaktaufnahme ein persönliches Interview an ihrem jeweiligen Arbeitsplatz vereinbart. Alle Gespräche wurden von einer einzigen Interviewerin durchgeführt; 12 Interviews fanden mit weiblichen, 8 mit männlichen Personen an insgesamt neun Universitäten in 13 unterschiedlichen Fachgebieten (darunter: Pharmazie, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Theologie, Physik, Medienwissenschaft) statt. Die Teilnahme am Interview erfolgte freiwillig; unter Zustimmung der jeweiligen Person erfolgte zur Erleichterung der anschließenden Transkription eine Aufzeichnung des Gesprächs.

In den Interviews wurden den Teilnehmenden visuelle Darstellungen der vier Phasen des Förderkonzepts (vgl. Schmidt 2008a, S. 35, jeweils konkret auf das einzelne Instrument bezogen) vorgelegt und mündlich mit Beispielen erläutert, um einen ungefähren Eindruck vom konkreten Ablauf zu vermitteln. Zu jeweils einem im Vorfeld zufällig ausgewählten Instrument erfolgte im betreffenden Interview eine vertiefende Diskussion; Mitarbeitergespräch und kollegiales Netzwerk standen entsprechend in jeweils n=7 Interviews im Fokus, das persönliche Beratungsgespräch in n=6 Interviews. Im Anschluss an diese vertiefende Diskussion eines ausgewählten Instruments wurden jeweils auch die anderen beiden Instrumente anhand des visuellen Materials kurz vorgestellt und das Interview in Kenntnis aller drei Varianten fortgeführt.

Tabelle 1: Chancen und Risiken der drei Instrumente zur Nachwuchsförderung (Aussageschwerpunkte)

Chancen	Risiken
Mitarbeitergespräch (n=7)	
+ Stärkung der Arbeitsbeziehung	- Übermaß an Strukturierung
+ Schaffung von Verbindlichkeit	- fehlende Führungskultur an der Hochschule
+ Austausch von Einschätzungen	- fehlende Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung
+ Nutzung als Führungsinstrument	- mangelnde Eindeutigkeit
+ Feedback für Nachwuchswissenschaftler/-innen	
kollegiales Netzwerk (n=7)	
+ Austausch mit Gleichgesinnten	- mangelnde Verbindlichkeit der Netzwerkarbeit
+ Interdisziplinarität als Chance	- mangelnde Zielorientierung
+ Strukturierung der eigenen Entwicklung	- Interdisziplinarität als Risiko
+ Gelegenheit zu persönlicher Entwicklung	- individueller Aufwand
persönliches Beratungsgespräch (n=6)	
+ Vorteil der Außenperspektive	- mangelnde Innensicht der beratenden Person
+ Expertenwissen der beratenden Person	- übertriebener Aufwand
+ Unterstützung zum richtigen Zeitpunkt	- mangelnde Verträglichkeit mit Hochschulkultur
+ Rahmen für Reflexion	- unzureichende Arbeitsbeziehung mit der beratenden Person

4. Ergebnisse

4.1 Chancen und Risiken der drei Instrumente (Fragestellung 1)

Zu dem jeweils vertiefend diskutierten Instrument sollten die Befragten angeben, welche Chancen und welche Risiken sie mit einem derart ausgestalteten Angebot verbinden, wenn es zur Strukturierung und Steuerung der individuellen Kompetenzentwicklung im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells eingesetzt würde. Die transkribierten offenen Antworten wurden ohne weitergehende quantitative Gewichtung zu Aussageschwerpunkten verdichtet, die nachfolgend durch Originalzitate aus den Interviews illustriert werden (Tabelle 1).

Als Chancen eines Mitarbeitergesprächs mit dem/der direkten Vorgesetzten (zugleich Promotionsbetreuer/-in) wurden genannt: Die *Stärkung der Arbeitsbeziehung* (z.B. Interview 19: „... dass man mit dem Professor offen darüber spricht, was ich gut fand und was nicht"; 3: „Es ist auf jeden Fall eine beiderseitige Sache."), die durch die formalisierte Durchführung geschaffene gegenseitige *Verbindlichkeit* (z.B. 18: „... wirklich zwangsweise ein Feedback ..."; 7: „Es ist für den Professor auch ein Zwang, sich mit dem Mitarbeiter zu beschäftigen."), die Gelegenheit zum *Austausch von Einschätzungen* (1: „Erwartungen können besser eingeschätzt werden"; 4: „... dass man sich den erreichten Entwicklungsstand gemeinsam genau anguckt"), die *Nutzung als Führungsinstrument* (4: „Der Vorgesetzte ist dazu angehalten darauf zu achten, dass sich der Mitarbeiter gute Ziele setzt"; 7: „... das Konzept würde dann den Professor in eine aktive Rolle versetzen") sowie die Gelegenheit zum *Feedback für die Nachwuchswissenschaftler/innen* (18: „... dass dir überhaupt mal gesagt wird, wo du stehst"; 19: „... es ist auch schön, mal positives Feedback zu hören").

Diesen Chancen des Mitarbeitergesprächs stehen auch einige Risiken gegenüber. Verwiesen wird auf ein mögliches *Übermaß an Strukturierung* (1: „... keine offene Entfaltung mehr möglich, zu stringent"; 4: „... dass es Leute gibt, die es nicht mögen, so stark angeleitet zu werden."), auf die bislang fehlende *Führungskultur an der Hochschule* (3: „Wissenschaft in Deutschland funktioniert nicht, indem man so offen miteinander umgeht!"; 7: „Der Professor hat keine Vorgaben, wie er seine Doktoranden zu betreuen hat. Das ist einfach nicht der Fall und das wird auch nie der Fall sein."), auf fehlende *Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung* (4: „... enttäuschend für jemanden, der Schwächen hat und die Uni kann dann nichts anbieten"; 19: „Wichtiger wäre es, wenn Professoren auch lernen müssten, worauf es bei der Mitarbeiterführung ankommt und wie man mit Mitarbeitern umgeht.") sowie auf eine *mangelnde Eindeutigkeit* (7: „Da man nicht weiß, was von einem gefordert wird, kann man sich auch ganz schlecht selbst einschätzen.").

Für das kollegiale Netzwerk ergeben sich als Chancen: Die Gelegenheit zum *Austausch mit Gleichgesinnten* (z.B. 5: „Man trifft sich praktisch mit Leuten auf Augenhöhe."; 16: „Und man merkt, dass man nicht der einzige Depp ist, der Probleme damit hat."), *Interdisziplinarität als Chance* (5: „Man guckt auch mal über den Tellerrand und sieht, wie es in anderen Forschungsrichtungen funktioniert."; 12: „... oder gibt es vielleicht doch inhaltliche Schnittpunkte, die man übertragen kann?"), die Gelegenheit zur *Strukturierung der eigenen Entwicklung* (16: „... dass man sich mal Ziele steckt, um überhaupt ein bisschen so einen Plan zu haben, wo man hin will."; 15: „zu reflektieren: Was mache

ich hier und wo will ich hin?") sowie die *Möglichkeit der persönlichen Entwicklung* im Rahmen des Netzwerks (5: „Das ist auch gut für menschliche Weiterentwicklung.").
Als Risiken des kollegialen Netzwerks werden gesehen: Die Gefahr der *mangelnden Verbindlichkeit der Netzwerkarbeit* (5: „... sei es aus Zeitgründen oder aus Bequemlichkeit."; 12: „So was muss man verpflichtend einführen. Man kann sich immer viel vornehmen und dann gibt es doch wieder eine Ausrede."), die Gefahr *mangelnder Zielorientierung* (12: „... aber so richtig konkrete Sachen kommen da vielleicht nicht zustande."; 8: ... dass jemand dabei ist, der schon weiter ist, das würde ein bisschen mehr Druck machen."), die *Interdisziplinarität als Risiko* (15: „den Austausch mit anderen Disziplinen finde ich persönlich interessant, aber ich weiß ganz genau, dass das eine Einzelmeinung ist."; 8: „Interdisziplinär spricht man eher so über allgemeine Dinge; die Themen sind dann aber schnell erschöpft.") sowie der *individuelle Aufwand* (5: „Es ist auf jeden Fall ein Aufwand, sowohl zeitlich als auch organisatorisch."; 8: „Es kostet natürlich Zeit.").
Mit dem persönlichen Beratungsgespräch verbinden die Befragten den *Vorteil der Außenperspektive* (2: „Man schafft sich da so einen Außenblick."; 11: „Jemand Externes hat da vielleicht eine klarere Sicht, als jemand, der in dem Chaos mit drin steckt."), die Chance, das *Expertenwissen der beratenden Person* zu nutzen (6: „... weil der Berater auch besser weiß, was man für bestimmte Dinge tun kann."; 13: „Spätestens nach dem Beratungsgespräch sollten hier keine Überraschungen mehr kommen."), die jeweils benötigte *Unterstützung zum richtigen Zeitpunkt* zu erhalten (6: „... so kann man, bevor das Ganze zu Ende ist, noch etwas in eine bestimmte Richtung machen";; 13: „Und wenn nach einem Jahr ein Review stattfindet und man feststellt ‚ich pack's nicht', dann ist es immer noch besser, als wenn man es so langsam auslaufen lässt.") und dass die Beratung einen *Rahmen für Reflexion* bietet (11: „... dass man nicht so in diesem Alltagswust steckenbleibt; sondern sich auch mal wirklich die Zeit nimmt sich über einen längeren Zeitraum Gedanken zu machen"; 17: „Zielreflexion. Das wird bestimmt bislang zu wenig gemacht.").
Diesen Chancen des persönlichen Beratungsgesprächs stehen ebenfalls einige Risiken gegenüber. Konkret benannt werden die *mangelnde Innensicht der beratenden Person* (11: „... das kann ja nur jemand, der mich kennt und mit mir zusammenarbeitet."; 9: „... was meine Arbeit selbst angeht, da kann sich keiner rein denken."), ein möglicherweise *übertriebener Aufwand* (13: „so ein Berater von außerhalb ist doch nicht notwendig. ... In der Uni braucht man doch keinen *personal trainer*."; 17: „So was bringt auch immer viel bürokratischen Aufwand mit sich."), eine *mangelnde Verträglichkeit mit der Hochschulkultur* (17: „Mein Chef würde mit dem Kopf schütteln und sagen: ‚So ein Käse. Das haben wir auch nicht gehabt'."; 9: „Bei der Promotion hier geht es nicht in erster Linie darum, mich weiter zu fördern, sondern es geht darum, dass Projekte bearbeitet werden.") sowie die Sorge einer *unzureichenden Arbeitsbeziehung mit der beratenden Person* (17: „Der beste externe Berater hilft mir nichts, wenn ich mich mit ihm nicht verstehe."; 9 „... dass der Berater mich gar nicht versteht").

4.2 Nutzenbeitrag der drei Instrumente (Fragestellung 2)

Im Anschluss an die Vorstellung aller drei Instrumente wurden die Befragten gebeten, eine solche Form der Nachwuchsförderung mit den eigenen Erfahrungen zu vergleichen und den vor diesem Hintergrund erwarteten Nutzen der Einführung des entsprechenden Instruments anzugeben. Hierzu wurde eine Skala zwischen 0,0 („kein erkennbarer Nutzen gegenüber dem aktuellen Stand") und 100,0 („maximaler Nutzen gegenüber dem aktuellen Stand") vorgegeben (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Erwarteter Nutzen einer Einführung des jeweiligen Instruments zur Nachwuchsförderung (N=20, Skala zwischen 0,0 „kein Nutzen" und 100,0 „maximaler Nutzen")

Instrument	*M*	*SD*	*Md*	*min*	*max*
Mitarbeitergespräch	81,3	16,3	80	50	100
kollegiales Netzwerk	66,6	24,0	70	20	100
persönliches Beratungsgespräch	65,3	29,3	70	0	100

Nach Einschätzung der Befragten liegen alle drei Instrumente hinsichtlich des erwarteten Nutzens im oberen Bereich der Antwortskala, wobei sich das Mitarbeitergespräch mit *M*=81,3 in positiver Richtung von den anderen beiden Instrumenten absetzt, während das kollegiale Netzwerk (*M*=66,6) und das persönliche Beratungsgespräch (*M*=65,3) nahezu gleich eingeschätzt werden.

4.3 Voraussetzungen einer Umsetzung (Fragestellung 3)

Alle N=20 Interviewpartner wurden gebeten, die für eine erfolgreiche Umsetzung bereits gegebenen oder erst noch zu schaffenden Voraussetzungen für jedes der drei Instrumente zu benennen. Bei der Auswertung erfolgte zunächst eine Teilung der transkribierten offenen Antworten in eigenständige Sinneinheiten. Die resultierenden 86 Teilaussagen wurden sodann von zwei unabhängigen Ratern einem inhaltsanalytisch erarbeiteten Kategoriensystem zugeordnet, welches neben dem thematischen Gehalt auch die Valenz der jeweiligen Aussage berücksichtigte (Tabelle 3; Interraterübereinstimmung: k = 0,75; je Person nur einmalige Zuordnung zu einer bestimmten Antwortkategorie).

Tabelle 3: Voraussetzungen für erfolgreiche Umsetzung der Instrumente (quantitative Inhaltsanalyse von N=86 Einzelaussagen; +: Valenz positiv, bereits erfüllte Voraussetzung, +/-: ambivalent, noch zu schaffende Voraussetzung, -: negativ, Zweifel an Erfüllbarkeit notwendiger Voraussetzungen)

Voraussetzungen für die Umsetzung	Valenz	Häufigkeit
Mitarbeitergespräch		
- wesentliche Voraussetzungen sind bereits erfüllt	+	7
- Anknüpfen an existierende Formen möglich	+	5
- Entscheidung der Vorgesetzten für die Durchführung notwendig	+/-	9
- gezielte Impulse an Vorgesetzte notwendig	+/-	10
- Zweifel an Umsetzbarkeit überwiegen	-	2
kollegiales Netzwerk		
- wesentliche Voraussetzungen sind bereits erfüllt	+	15
- Anknüpfen an existierende Formen möglich	+	5
- Initiative und Durchhaltevermögen notwendig	+/-	7
- hoher finanzieller Aufwand erforderlich	+/-	3
- Zweifel an Umsetzbarkeit überwiegen	-	2
persönliches Beratungsgespräch		
- wesentliche Voraussetzungen sind bereits erfüllt	+	6
- hoher finanzieller Aufwand erforderlich	+/-	9
- Schaffung von Offenheit in der Hochschule notwendig	+/-	4
- Zweifel an Umsetzbarkeit überwiegen	-	2

Sieben Personen sehen die wesentlichen Umsetzungsvoraussetzungen für das Mitarbeitergespräch als zumindest prinzipiell *bereits erfüllt* an (z.B. Interview 5: „Theoretisch sollte das ja normal sein.“, 20: „das sollte jetzt schon überall funktionieren“), fünf Personen verweisen darauf, dass *an bereits existierende Formen* von Gesprächskontakten angeknüpft werden kann (13: „Das ist ja schon Gang und Gebe, dass sich der Doktorand mit dem Professor oder Doktorvater unterhält und man Methoden und Thematik abspricht.“). Neun Personen stellen heraus, dass die Umsetzung vor allem eine *Entscheidung der Vorgesetzten* sei, die nur von diesen selbst beeinflusst werde (17: „... stark von den Personen abhängig, und was die für eine Vorstellung von Personalführung haben.“; 15: „... unser Professor würde es nicht machen wollen. Ich hatte schon einmal ein Gespräch bei ihm, ich glaube, das wäre ihm zu viel.“). Zehn der Befragten halten *gezielte Impulse an die Vorgesetzten* für eine Möglichkeit, die Umsetzung zu erleichtern (2: „... sollte für den Vorgesetzten strukturiert werden; dass der Vorgesetzte etwas an die Hand bekommt“, 10: „Da sollte man die Vorgesetzten darauf hinweisen, dass es gut ist, so etwas zu machen.“). Bei zwei Personen überwiegen demgegenüber *generelle Zweifel* (9: „da passiert nicht viel“; 11: „unrealistisch: Die Professoren haben alle überhaupt keine Zeit“).

15 der Befragten sehen die Voraussetzungen für die Umsetzung der kollegialen Netzwerke schon jetzt als *weitgehend erfüllt* an (19: „Das kann ich mir sehr gut vorstellen.“, 6: „Realistisch!“). Fünf stellen heraus, dass auch dieses Instrument das *Anknüpfen an existierende Formen* ermöglicht (8: „... solche Bestrebungen gab und gibt es hier an der Fakultät.“). Sieben geben als notwendige, aber erfüllbare Voraussetzung *Initiative und Durchhaltevermögen* der Beteiligten an (12: „Da bedarf es dann einer Koordination über die Einzelperson hinaus, dann ist die Frage, ob es sich trägt und ob mitgemacht wird.“, 13: „Dass sich da die Doktoranden zusammenraffen.“), und drei Personen sehen im Aspekt des *hohen finanziellen Aufwands* eine Herausforderung (14: „Die Frage ist nur, wie viel Geld ist da?“, 5: „Allerdings sehe ich finanzielle Bedenken.“). Bei zwei Personen überwiegen hingegen die *generellen Zweifel* (8: „Was hat man davon, wenn man jemanden, der in zwei Jahren um die selbe Stelle konkurriert, dem Tipps zu geben?“).

Für das Instrument des persönlichen Beratungsgesprächs sehen sechs Personen schon jetzt die *wesentlichen Voraussetzungen erfüllt* (3: „Das kann man einfach anbieten.“, 8: „Da habe ich schon viel Positives gehört.“). Neun Personen sprechen mit dem *hohen finanziellen Aufwand* eine mögliche, aber überwindbare Umsetzungshürde an (11: „Das muss irgendwie bezahlt werden; dafür hat keiner Geld.“, 13: „Vor allem braucht man den Beraterstab dazu; der müsste immens aufgestockt werden.“), und vier Personen sehen in puncto *Offenheit der Hochschule* für derartige Beratungsprozesse eine noch zu schaffende Voraussetzung (4: „das Arbeitsklima ist auch sicher noch nicht in jedem Bereich da, dass es sich durchsetzen könnte“). Wiederum überwiegen bei zwei Personen die *generellen Zweifel* (10: „Weil ich es mir einfach vom Menschlichen her nicht vorstellen kann, da zu einer Person hinzugehen und mich anzuvertrauen.“).

4.4 Umsetzungswahrscheinlichkeit (Fragestellung 4)

Mit dem Ziel einer zusammenfassenden Einschätzung der Erfolgsaussichten wurde erfragt, welche Umsetzungswahrscheinlichkeit für jedes der drei Instrumente vor dem Hintergrund der zuvor im Detail diskutierten Umsetzungsvoraussetzungen gesehen wird. Die Einschätzungen sollten auf einer Antwortskala zwischen 0,0 („gar nicht wahrscheinlich“) und 100,0 („sehr wahrscheinlich“) vorgenommen werden (vgl. Tabelle 4).

Das Mitarbeitergespräch (*M*=75,3) und das kollegiale Netzwerk (*M*=68,4) werden nahe beieinander und jeweils klar im optimistischen Bereich der Antwortskala eingestuft, während das persönliche Beratungsgespräch mit *M*=49,2 nach Einschätzung der Befragten fast exakt auf der Trennlinie zwischen einer wahrscheinlichen oder aber unwahrscheinlichen Umsetzung bis ins Jahr 2015 liegt.

4.5 Szenarien der Nachwuchsförderung im Jahre 2015 (Fragestellung 5)

Abschließend wurden die Gesprächspartner gebeten, vor dem Hintergrund ihrer bisherigen persönlichen Erfahrungen an der Hochschule ein Szenario der Nachwuchsförderung an deutschen Hochschulen im Jahre 2015 zu entwerfen. Die geschilderten Szenarien wurden jeweils als Ganzes anhand ihrer Valenz von zwei unabhängigen Ratern einer von vier inhaltsanalytisch ermittelten Kategorien zugeordnet; die Interraterübereinstimmung erreichte hierbei k = 0,72 (Tabelle 5).

Zwei Personen schildern angesichts der gegenwärtigen Reformbewegungen ein überwiegend optimistisches Szenario für die künftige Nachwuchsförderung (Interview 18: „Ich persönlich glaube, dass es positive Veränderungen geben wird. Ich meine, das einzige, was wir hier an der Universität machen, ist Kompetenzen weiterentwickeln. Und die werden, dadurch dass man es nun wirtschaftlicher betrachtet, auch wieder weiter in den Vordergrund gestellt. Das finde ich eine gute Entwicklung“). Sieben Personen rechnen mit einer differenzierten Zukunftsentwicklung, die sich in einzelnen Teilbereichen positiv, in anderen Teilbereichen hingegen negativ auswirken werde (z.B. Forschung positiv vs. Lehre kritisch; Drittmittel positiv vs. Haushaltsmittel kritisch; Elitehochschulen positiv vs. andere Hochschulen kri-

Tabelle 4: Einschätzung der Umsetzungswahrscheinlichkeit der drei diskutierten Instrumente bis 2015 (N=20, Skala zwischen 0,0 „gar nicht wahrscheinlich“ und 100,0 „sehr wahrscheinlich“)

Instrument	*M*	*SD*	*Md*	*min*	*max*
Mitarbeitergespräch	75,3	24,8	90	10	100
kollegiales Netzwerk	68,4	27,0	70	10	100
persönliches Beratungsgespräch	49,2	27,2	50	5	100

Tabelle 5: Zukunftsszenarien für die Nachwuchsförderung im Jahre 2015 (quantitative Inhaltsanalyse der N=20 geschilderten Szenarien, absolute Häufigkeiten der Antwortkategorien)

Erwarteter Stand der Nachwuchsförderung im Jahre 2015	Valenz	Häufigkeit
- optimistisches Szenario	+	2
- differenzierte Entwicklungen in einzelnen Teilbereichen	+/-	7
- ungewisse Perspektiven	?	5
- pessimistisches Szenario	-	6

tisch; z.B. Interview 14: „Entweder man geht an die Elite-Uni, oder es geht eben deutlich langsamer vorwärts, an einer anderen Uni."). Fünf Personen haben zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine klaren Perspektiven vor Augen (3: „das hängt davon ab, wie sich Wissenschaft in Deutschland entwickelt"; 1: „Da wird mehr gesagt, als was dann wirklich passiert!"). Sechs Personen schildern ein überwiegend pessimistisches Szenario (4: „Ob Geld und Ressourcen da sind, um Nachwuchs weiterzubilden und weiterzuentwickeln, wage ich auch eher zu bezweifeln.", 10: „Das wird immer schwieriger. Diese immer weiter gekürzten Stellen halte ich für ein Risiko, und dadurch wird dann auch die Forschung schlechter. Und dann leidet auch die Qualität der Uni.").

5. Diskussion

Die drei untersuchten Instrumente – das Mitarbeitergespräch mit dem/der direkten Vorgesetzten in gleichzeitiger Funktion als Promotionsbetreuung; das kollegiale Netzwerk zur gegenseitigen Unterstützung auf gleichrangiger Ebene; das persönliche Beratungsgespräch im Rahmen von Coaching, Mentoring, hochschulinterner Beratung oder auf informeller Ebene – stellen drei Gelegenheiten zur gezielten Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung zusammen mit anderen Personen dar. Aufgabe einer solchen gemeinschaftlichen Reflexion ist es, die *„Metakompetenz"* (Bergmann 2003; Bergmann/Daub 2006), also die Fähigkeit zur Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung möglichst frühzeitig während der Promotionsphase zu unterstützen.

Dieser Ansatz wird von den Befragten im Zuge der formativen Konzeptevaluation eindeutig als nutzbringend und erfolgversprechend empfunden: Die Qualität der Promotionsunterstützung könnte auch im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells nach ihrer Einschätzung deutlich gewinnen, wenn regelmäßig (z.B. jährlich) eine Gelegenheit zur Selbst- und, wo möglich, Fremdeinschätzung des aktuell erreichten Standes der Kompetenzentwicklung geschaffen würde. Umso besser noch wäre es, wenn diese Gelegenheit sich nicht in einer scheinbar folgenlosen Reflexion erschöpfen würde (Interview 9: „Dafür wäre mir meine Zeit einfach zu kostbar. Das ist dann nur gegenseitig die Ohren voll jammern."), sondern wenn auf Basis dieser Reflexion konkrete individuelle Entwicklungsziele und -vorhaben für die nachfolgenden Monate vereinbart würden (14: „... indem man festlegt: Was muss man können? Was muss man lernen?"). Die Aussicht auf eine wiederholte gemeinschaftliche Reflexion zu einem späteren, konkret vereinbarten Zeitpunkt verstärkt die Wirkung des Konzepts nochmals (16: „Sich dann nochmal treffen macht bestimmt auch Sinn und dann nochmal gucken, wie war es jetzt, wie hat sich das entwickelt.") und leitet einen neuen Entwicklungszyklus im Sinne des vierphasigen Förderkonzepts ein (13: „... und wenn man dann drei Jahre auf einer Doktorandenstelle ist, sollte das keine einmalige Sache sein, sondern so einmal pro Jahr stattfinden."; vgl. Schmidt 2008a, S. 35).

Einfließen können dabei je nach Instrument ganz unterschiedliche Impulse der anderen beteiligten Personen: Die persönlichen Erfahrungen und die auf die spezifische *Scientific Community* ausgerichteten Empfehlungen der Vorgesetzten und Promotionsbetreuer/innen (6: „Der kennt ja auch das Thema und kann dann sagen: ‚Hier in dem Bereich könntest du mal ein bisschen mehr lernen'".), die Berichte und Ideen des kollegialen Netzwerks, das aus der interdisziplinären Perspektive eine ganz andere Qualität von Anregungen liefern kann (5: „Es ist auch nicht schlecht, wenn jemand aus einem anderen Gebiet mehr oder weniger laienhaft etwas dazu sagt, weil man selbst ja viel zu sehr Fachidiot ist. Man guckt dann auch einmal über den Tellerrand!") und die Anstöße, die ein persönliches Beratungsgespräch mit einer außenstehenden Person zu liefern vermag, die eben gerade aufgrund ihrer externen Perspektive eine zusätzliche Dimension in die Beratung hineinzubringen vermag (18: „Und möglicherweise hat der Berater ein größeres Wissen über z.B. Weiterbildungsmaßnahmen. Das ist durchaus auch ein Vorteil - besonders, wenn es darum geht Perspektiven aufzuzeigen, was man außerhalb des wissenschaftlichen Rahmens dann noch machen kann oder in anderen Teilbereichen der Wissenschaft. Der Berater hat da einen breiteren und ganz anderen Blick.").

Jedes der drei untersuchten Instrumente weist ein spezifisches Profil von Chancen und Risiken auf (Fragestellung 1): Beim Mitarbeitergespräch steht dabei die ambivalente Haltung der Hochschule zum Thema *Führung* im Vordergrund. Einerseits wird der mögliche Nutzen von Mitarbeitergesprächen zur Stärkung der Arbeitsbeziehung sowie zur Schaffung von mehr Feedback und Verbindlichkeit von vielen anerkannt. Andererseits wird jedoch auch die Gefahr eines Übermaßes an Strukturierung sowie das Fehlen der notwendigen Führungskultur und -kompetenz in der Hochschule allgemein und bei den direkt beteiligten Personen gesehen. In den kollegialen Netzwerken kann sich demgegenüber die Chance einer gegenseitigen, auf nicht-hierarchischer Ebene erfolgenden Unterstützung „auf Augenhöhe" entfalten, allerdings aufgrund der Gleichrangigkeit und Individualität der Beteiligten zugleich verbunden mit dem Risiko einer ziellos dahertaumelnden „Selbsthilfegruppe". Die persönliche Beratung schließlich ermöglicht nach Einschätzung der Befragten die gezielte Nutzung von Expertenwissen in einem geschützten, von täglichen Zwängen befreiten Rahmen, allerdings kommt der Gedanke einer solchen Beratung vielen an der Expertenorganisation *Hochschule* fremd und befremdlich vor. Die stärkste Nutzenerwartung (Fragestellung 2) wird mit einem leichten Vorsprung dem Mitarbeitergespräch beigemessen, doch auch die anderen beiden diskutierten Instrumente versprechen aus Sicht der Befragten einen deutlichen Zugewinn für den Prozess der Nachwuchsförderung auch im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells.

Viele der als notwendig erachteten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung der drei Instrumente (Fragestellung 3) werden bereits als erfüllt angesehen: Prinzipiell stände einer baldigen Einführung systematischer Mitarbeitergespräche, der Etablierung interdisziplinärer kollegialer Netzwerke von Promovierenden und einem in der Breite verfügbaren persönlichen Beratungsangebot nicht allzu viel im Wege: Die hierzu notwendigen Personen sind bereits an der Hochschule, es besteht zumindest von Seiten der jungen Nachwuchswissenschaftler/innen ein überwiegendes Interesse, sich auf entsprechende Formen der Promotionsförderung einzulassen, und die Konzepte sind so verständlich und konkret, dass eine einfache Umsetzung denkbar erscheint. Jedoch werden im Detail doch noch einige Voraussetzungen genannt, deren Erfüllung noch nicht

gegeben scheint: Beim Mitarbeitergespräch wird hier die von außen kaum beeinflussbare Entscheidung der Vorgesetzten über die Gestaltung der Arbeitsbeziehung zu „ihren" Promovierenden genannt. Zum anderen wird die Notwendigkeit gesehen, genau diesen Vorgesetzten Impulse, Materialien, Hilfestellungen an die Hand zu geben, um derartige Führungsgespräche erfolgreich als Entwicklungsinstrument einzusetzen. Die kollegialen Netzwerke stehen demgegenüber unter dem Vorbehalt, dass die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler/innen selber den Wert erkennen und bereit sind, die notwendige Disziplin aufzubringen. Ferner erfordern die Netzwerke zumindest in ihrer Anfangsphase eine Vorbereitung und professionelle Moderation, für die finanzielle und personelle Ressourcen bereitgestellt werden müssen. Dieser notwendige Aufwand an Ressourcen erscheint für das Instrument der persönlichen Beratungsgespräche noch ausgeprägter und stellt eine entsprechend höhere Hürde für deren systematische Einführung dar – zudem werden Zweifel laut, ob die Hochschule bereit sei für eine entsprechende „Kultur der Beratung", in der die Inanspruchnahme persönlicher Unterstützung nicht etwa als Eingeständnis eines Mangels, sondern als Ausdruck von Professionalität wahrgenommen wird. Entsprechend werden dem Mitarbeitergespräch die höchste, leicht abgestuft dem kollegialen Netzwerk eine hohe und der persönlichen Beratung eine mittlere Umsetzungswahrscheinlichkeit bis ins Jahr 2015 eingeräumt (Fragestellung 4). Als in der Umsetzung überwiegend *unwahrscheinlich* wird hingegen keines der Instrumente herausgestellt: Somit rechnen die Befragten damit, dass sich zumindest ein Teil der hier diskutierten Konzepte tatsächlich in absehbarer Zeit im Hochschulalltag und in der Form der Promotionsunterstützung und Nachwuchsförderung etablieren wird.

Unter dem Strich werden für die weitere Entwicklung der Nachwuchsförderung bis ins Jahr 2015 (Fragestellung 5) Szenarien unterschiedlicher Valenz gezeichnet: Nur zwei der Befragten glauben daran, dass sich die Situation für die Nachwuchsförderung in der angesprochenen Zeitspanne eindeutig zum Positiven entwickeln werde. Sieben, also rund ein Drittel, erwarten differenzierte Entwicklungen, die zum Teil eine Verbesserung, zum Teil jedoch auch eine Verschlechterung mit sich bringen – beispielsweise im Sinne einer positiven Entwicklung an den entstehenden „Elite-Universitäten" und einer parallel verlaufenden kritischen Entwicklung an den verbleibenden Hochschulen. Fünf der Befragten können zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Prognose abgeben; die weitere Entwicklung hängt ihrer Einschätzung nach von Weichenstellungen ab, die erst noch zu treffen sein werden. Mit sechs Befragten tendiert rund ein Drittel der Befragten zu einer überwiegend pessimistischen Einschätzung: Trends der Ökonomisierung, Standardisierung oder aber auch der schlichten Ausblendung der Frage der Nachwuchsförderung könnten demnach dazu führen, dass sich die Situation weiter verschlechtere, sodass eine gute Betreuung und Unterstützung der Kompetenzentwicklung künftig eher der Glücks- als der Regelfall sein könnte.

6. Fazit

Zwischen der traditionellen Form der Nachwuchsförderung, die sich während der Promotionsphase in einem „Meister-Schüler-Verhältnis" niederschlägt, verschiedenen innovativen Ansätzen wie Graduierten-/Promotionskollegs und Promotionsstudiengängen bis hin zu vollstrukturierten Programmen erstreckt sich eine außerordentlich große Bandbreite an gestalterischen Möglichkeiten. Für viele steht fest, dass das traditionelle Promotionsmodell an den deutschen Hochschulen auch in Zukunft seine Bedeutung und seine Berechtigung haben wird (vgl. Köhler 2005). Die drei vorgestellten und diskutierten Instrumente sind ein möglicher Ansatzpunkt, um das Format der traditionellen Promotion mit seinen Vorteilen – wie Vielfalt, Individualität und Eigenverantwortung – beizubehalten und „trotzdem" eine Gelegenheit zu liefern, um Strukturierungshilfen und eine Steuerungsmöglichkeit für die individuelle Kompetenzentwicklung zu integrieren. Der Schlüssel liegt in der frühzeitigen Stärkung der Selbststeuerung der jungen Nachwuchswissenschaftler/innen und im Aufbau ihrer „Metakompetenz" durch eine anfangs durch Dritte begleitete Reflexion des eigenen Entwicklungsstandes, durch die Ableitung von Entwicklungszielen und die Konkretisierung von Entwicklungsvorhaben, welche je nach Instrument durch die direkten Vorgesetzten, im kollegialen Netzwerk oder im Zuge persönlicher Beratung (Coaching, Mentoring, informelle Beratung) unterstützt wird.

Durch die systematische Einführung und Nutzung der diskutierten Instrumente könnte neben den innovativen Konzepten der Nachwuchsförderung auch das traditionelle Promotionsmodell erfolgreich fortbestehen, ohne hinsichtlich der Ausbildungsqualität den Anschluss an die Moderne zu verlieren. Eine der befragten Personen beschreibt den zweischneidigen Stand der traditionellen Nachwuchsförderung mit den Worten: „Es wird dem Nachwuchs nichts an die Hand gegeben, damit er sich weiterentwickeln kann. Sondern man wird gefördert, indem einem etwas zugetraut wird und dann heißt es: ‚Na dann machen Sie mal!'. Damit man *tough* genug wird. Und dann wird man damit aber alleine gelassen." (Interview 17). Dies spiegelt zugleich die „traditionelle" Haltung vieler Professorinnen und Professoren gegenüber „ihrem" wissenschaftlichen Nachwuchs wider: Aufgaben in Forschung, Lehre und Hochschulmanagement werden verteilt, die Erwartung geäußert, dass die Promovierenden ein geeignetes Thema für ihre Dissertation wählen oder mit dem/der Betreuer/in abstimmen, jedoch hinsichtlich der Umsetzung wird auf die Eigeninitiative und Selbststeuerung der jungen Nachwuchswissenschaftler/innen vertraut. Viele der Promovierenden erleben diesen plötzlichen Übergang vom Studium in eine unklare neue Situation mit ungewissen Zukunftsperspektiven als Überforderung (vgl. Schmidt 2008b) und wünschen sich eine stärkere Unterstützung, zum Beispiel durch ihrer Vorgesetzten. Die hier vorgestellten und untersuchten Instrumente zeigen Möglichkeiten auf, wie dieser Überforderung begegnet werden kann, und zwar ohne den Promovierenden die Eigenverantwortung für ihre Kompetenzentwicklung abzunehmen – sondern ganz im Gegenteil, durch eine behutsame Fortentwicklung des traditionellen Promotionsmodells, innerhalb dessen die Eigenverantwortung eine zentrale Rolle spielt. Wenn also an den deutschen Hochschulen das Interesse besteht, Traditionen behutsam zu ändern, ohne sie damit gleich vollständig aufzugeben, dann könnte die nach Einschätzung der hier Befragten durchaus wahrscheinliche Umsetzung der drei diskutierten Instrumente zur Promotionsunterstützung mit dazu beitragen,

das traditionelle deutsche Modell der Promotion zukunftsfähiger zu machen und auch weiterhin neben innovativen Modellen wie Graduierten- und Promotionskollegs sowie hochstrukturierten Angeboten erfolgreich, und zwar mit seiner ganz eigenen Qualität der Nachwuchsförderung bestehen zu lassen.

Literaturverzeichnis

Bergmann, G. (2003): 8 mal Kompetenz - Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf (08.03.08).

Bergmann, G./Daub, J. (2006): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Wiesbaden.

Berning, E./Falk, S. (2004): Promotionsstudium - ein Beitrag zur Elitеförderung. Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 26/H. 3, S. 54-76.

Blickle, G./Kuhnert, B./Rieck, S. (2003): Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk: Ein neuer Mentoringansatz und seine empirische Überprüfung. Zeitschrift für Personalpsychologie, Jg. 2/H. 3, S. 118-128.

Bonnemann, A./Hartung, M. (2003): Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreiblehrveranstaltungen. Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 25/H. 3, S. 38-54.

Bornmann, L./Enders, J. (2002): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 24/H. 1, S. 52-72.

Buchholz, N. (2003): Methoden der Erwachsenenbildung und Training kommunikativer Kompetenzen. Ein integriertes Konzept. In: Krampen, G./H. Zayer (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation IV: Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung, Bonn, S. 343-364.

Dose, C. (2004): Rahmenbedingungen der Personalentwicklung an Hochschulen. In: HIS GmbH (Hg.): Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004), Hannover, S. 41-46.

Fiegel-Kölblin, I. (2004): Maßnahmen der Personalentwicklung an einem Fraunhofer-Institut. In: HIS GmbH (Hg.): Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004), Hannover, S. 35-39.

Janson, K./Schomburg, H./Teichler, U. (2006): Wege zur Professur: Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster.

Klinkhammer, M. (2006): Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformats. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 1/H. 4, S. 89-94.

Köhler, G. (2005): Promovieren in Europa - Dritte Phase des Studiums oder erste Phase wissenschaftlicher Arbeit? Das Hochschulwesen, Jg. 53/H. 2, S. 46-48.

Künzler, C./Huber, A. (2004): Förderung des akademischen Mittelbaus: Wunsch und Wirklichkeit. In: Laske, S. /Scheytt, T./Meister-Scheytt, C.: (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben - Gestaltung, München, S. 299-312.

Louis, M./Posner, B./Powell, G. (1983): The availability and helpfulness of socialization practices. Personnel Psychology, Vol. 36, pp. 857-866.

Müller-Böling, D. (2004): Personalentwicklung in Verantwortung der Fachbereiche. hochschule innovativ, 12. Februar 2004, S. 10-11.

Netzkebandt, I. (2002): Karriere durch Mentoring: Förderung des weiblichen Führungsnachwuchses in Wissenschaft und Wirtschaft. Hannover: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover.

Neumann, P. (1999): Das Mitarbeitergespräch. In: Rosenstiel, L. v. /Regent, E. /Domsch, M. E. (Hg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, Stuttgart, S. 227-242.

Reinhardt, C./Dorando, M./Kallien, P./Kerbst, R./Kischkel, R./Möller, G. (2006): Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 1/H. 1, S. 16-21.

Schmidt, B. (2007): 100 Stunden pro Jahr – Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule" aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 2/H. 3, S. 21-40.

Schmidt, B. (2008a): Wege zwischen Tradition und Bologna: Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung (Teil 1: Konzeptionelle Entwicklungen). Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 3/H. 1+2, S. 29-36.

Schmidt, B. (2008b): „Ich war vor allem auf mich alleine gestellt!" - Die Einstiegsphase junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen in den „Arbeitsplatz Hochschule". Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54/H. 5, S. 722-739.

Webler, W.-D. (2003): Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Beispiel der Universität Bielefeld. Das Hochschulwesen, Jg. 51/H. 6, S. 243-251.

Webler, W.-D. (2004): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Aufbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. Das Hochschulwesen, Jg. 52/H. 2, S. 66-74.

Zimmerli, W./Kopp, U.-C. (2000): Privathochschule - Unternehmen oder Universitäten? Das Beispiel Witten/Herdecke. Forschung & Lehre, Jg. 7/3, S. 119-121.

■ **Dr. Boris Schmidt,** Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych., NLP-Trainer und –Coach, Universitätsprojekt Lehrevaluation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, E-Mail: boris.schmidt@uni-jena.de

■ **Anja Vetterlein,** cand. psych., Universitätsprojekt Lehrevaluation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, E-Mail: anja.vetterlein@gmx.de

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten,19.80 Euro

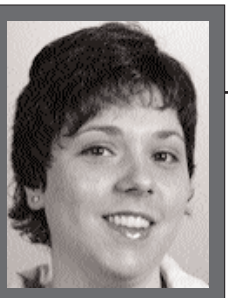
Christina Reinhardt (Hg.):
Verborgene Bilder - große Wirkung.
Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt

ISBN 3-937026-28-2, Bielefeld 2004, 104 Seiten, 15 Euro

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

Claudia Bäßler & Ottmar Braun

Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler



Claudia Bäßler

Ottmar Braun

Gegenstand des vorliegenden Artikels ist die Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler. In dieser Übung sollten die studentischen Teilnehmer den Umgang mit unterschiedlichen Seminarmethoden erlernen. Dies geschah zum einen theoretisch durch Literaturstudium und Diskussion in der Übung, zum anderen dadurch, dass die Studierenden selber Seminare für eine kooperierende Organisation durchführten. Im Rahmen der Evaluation wurden sie nach ihrem Wissen, ihrer Erfahrung und ihrer Sicherheit im Umgang mit den erlernten Seminarmethoden gefragt. Die Erhebung fand zu drei Zeitpunkten statt: Zu Beginn der Übung, vor einer Praxisphase und am Ende der Übung. Eine Kontrollgruppe, welche zu keinem Zeitpunkt an der Übung teilgenommen hatte und auch kein Weiterbildungsseminar in der Rolle als Seminarleiter durchführte, wurde ebenfalls befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Wissensstand, die Erfahrung und insbesondere die Sicherheit im Umgang mit den neu erlernten Methoden in der Treatmentgruppe deutlich angestiegen war. In der Kontrollgruppe konnte diese Veränderung nicht beobachtet werden. Die Ergebnisse lassen sich im Rahmen der sozialkognitiven Lerntheorie von Bandura (1997) interpretieren: Durch das theoretische Erlernen der Seminarmethoden und die anschließende praktische Anwendung sind die Selbstwirksamkeitserwartungen der studentischen Übungsteilnehmer angestiegen.

1. Einleitung

Berichtet wird über Erfahrungen mit einer universitären Übung, die an der Universität in Landau von Hauptfachstudierenden mit Schwerpunkt Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie besucht wurde. Ziel der Übung war es, die Studierenden mit unterschiedlichen Seminarmethoden vertraut zu machen und ihnen erste Erfahrungsmöglichkeiten auf dem Weg zum Personalentwickler zu bieten.

Zu diesem Themenfeld gibt es zahlreiche Bücher, die die Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung behandeln. Ein Klassiker ist das Buch von Michael Birkenbihl (2005) mit dem Titel „Train the Trainer" – Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten, das 1971 erstmalig erschienen ist. Die Themen der ersten sieben Kapitel lauten: Vom Individuum und seinem Verhalten; Das Individuum in der Gruppe; Kommunikation im Seminar; Vom Lernen und Lehrer; Lernzielbestimmung; Wie man ein Seminar plant und durchführt; Rollenspiel und Fallstudie. Darüber hinaus wird in dem Buch das Lemniskate-Training vorgestellt und man findet Beispiele zur Visualisierung einzelner Unterrichtsthemen und Praxistipps. Schließlich geht es auch noch um die Persönlichkeitsstruktur eines Trainers. Dieses Thema wird auch von Schrader, Gottschall und Runge (1984) behandelt. Bei Ihnen geht es zunächst um eine Standortbestimmung (Berufsbild des Trainers, Vertrauensbasis des Trainers, Umgang mit verordneten Inhalten), um die Themen Informationsvermittlung und Informationsverarbeitung, über den Trainer im Gruppenprozess, Trainerstile und Trainerverhalten. Weitere Kapitel lauten Trainingsvorbereitung und Trainingsbedingungen, Lerntransfer in die Praxis, Follow-up-Maßnahmen und das Funktionsbild des Trainers.

Ähnliche Inhalte findet man bei Arnold, Krämer-Stürzl und Siebert (1999), wobei diese Autoren auch auf die Organisation und das Management in der Weiterbildung eingehen oder bei Birkholz/Dobler (2001). Köhl (1996) geht insbesondere auf einzelne Methoden im Seminar ein.

Den Bezug von Methoden zum Trainer, zu den Rahmenbedingungen, zu den Zielen und Inhalten usw. stellt sehr ausführlich Knoll (2003) in seinem Buch „Kurs- und Seminarmethoden" dar.

Literaturgrundlage für die hier evaluierte Übung war das Buch von Bernd Weidenmann (2004) „Erfolgreiche Kurse und Seminare – Professionelles Lernen mit Erwachsenen". Der Autor gliedert in vier Hauptkapitel, nämlich die Lernarbeit, die wichtigsten Methoden, die wichtigsten Medien und die Prozessgestaltung. Vom gleichen Autor sind außerdem zwei weitere Bücher erschienen. In „Gesprächs- und Vortragstechnik" (Weidenmann 2006) erfährt der Leser etwas über Fragen, Erklären, Vortragen, Aufgaben stellen, Beraten, Feedback geben, Reparieren und Schweigen. In „100 Tipps & Tricks für Pinnwand und Flipchart" (Weidenmann 2003) können sich Trainer zahlreiche Hinweise für den Umgang mit diesen beiden Medien holen. Dieser Überblick mag zur thematischen Einstimmung genügen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie man in der Hochschulausbildung vorgehen kann, um Studierenden, die zukünftig als Trainer/Personalentwickler tätig sein wollen, diese Inhalte näher zu bringen. Die Überlegungen zur Evaluation der Veranstaltung basieren auf einer früheren Untersuchung von Braun und Casimir (2004) und wurden um die Erwartungen aufgrund der Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (1997) ergänzt.

Folgt man Bandura (1997), erfährt eine Person direkt aus der konkreten Verhaltensausführung, ob sie erfolgreich war oder nicht. Dabei erhöht das erfolgreiche Bewältigen einer Aufgabe die Selbstwirksamkeitserwartung, während ein Misserfolg sie verringert. Demzufolge ist also zu erwarten,

dass bei Studierenden durch die erfolgreiche Planung und Durchführung von Seminaren die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich ihrer Tätigkeit als Seminarleiter steigen. Folglich sollte die Sicherheit im Umgang mit den angewandten Methoden ansteigen. Bei einer Kontrollgruppe hingegen, die kein Wissen und keine Erfahrung im Umgang mit Seminarmethoden erwirbt, ist aufgrund der fehlenden Bewältigungserfahrung kein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartgungen zu erwarten.

2. Die Konzeption der Übung

Die Konzeption der Übung sieht vor, dass die Studierenden die typischen Inhalte (Seminarmethoden, Rolle und Aufgaben des Trainers, zeitliche Planung, Zielgruppenanalyse, etc.) zunächst theoretisch kennen lernen. Da Inhalte, die man selbst aktiv erarbeitet und umsetzt, wesentlich besser im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, sieht die Konzeption außerdem vor, dass die theoretisch erworbenen Kenntnisse anhand eines praktischen Beispiels umgesetzt werden. Konkret bedeutet dies folgendes:
Zu Beginn des Semesters wird den Studierenden das Konzept der Übung erläutert und mit Ihren Erwartungen in Einklang gebracht. Wie bereits erwähnt, besteht der Grundgedanke im Wesentlichen darin, dass das theoretische Lernen durch intensives Erfahrungslernen unterstützt werden soll. Als Hintergrundlektüre dient das Buch „Erfolgreiche Kurse und Seminare, Professionelles Lernen mit Erwachsenen“ von Weidenmann (2004). Im weiteren Verlauf der Ausbildung erläutert ein Vertreter einer Organisation, die die Kundenrolle übernimmt (hier: der Leiter der Polizeidirektion Landau, die zum Polizeipräsidium Rheinpfalz gehört) die Situation in ihrer Organisation und schildern ihre Seminarwünsche. Anschließend werden Arbeitsgruppen gebildet, die aus zwei oder drei Personen bestehen und jeweils ein Seminarthema bearbeiten. Die Termine für die Seminare werden in Rücksprache mit dem Kunden und den Studierenden festgelegt.
Im Fokus der folgenden Sitzungen stehen dann folgende Themen: Zielgruppenanalyse, Anfangssituationen im Seminar, der Lehrvortrag, der Folienvortrag, das Lehrgespräch, die Impulsmethode und Arbeitsgruppenarbeit. Zudem werden Fragetechniken im Seminar, die Karten- und Punktabfrage, schwierige Situationen/Teilnehmer, die Seminarplanung und Feedbackmethoden behandelt. Des Weiteren dürfen die Seminarteilnehmer frei wählen, ob sie in ihren Seminaren auch noch andere Methoden, wie beispielsweise Spiele und Rollenspiele, Vorträge und Folienvorträge, Arbeitsgruppenarbeit und Diskussionen anwenden möchten.
Vier Wochen nach Beginn des Semesters müssen die Ausschreibungstexte (inkl. Ort und Zeit) für die Seminare feststehen, in denen die Inhalte kurz dargestellt werden. Die Studierenden stellen anschließend die ausgearbeitete Konzeption ihres Seminars in der Übung vor. Diese Konzeptionen werden dann in Zusammenarbeit mit dem Dozenten und den anderen Studierenden optimiert.
Bevor die Studierenden ihre Seminare durchführen, werden in der Übung organisatorische Fragen geklärt. Dann führen die Studierenden ihr Seminar zwei Mal innerhalb von maximal 14 Tagen außerhalb der Universität mit unterschiedlichen Seminarteilnehmern durch. Im Anschluss an die Durchführung berichten die Studierenden in der Übung über ihre Erfahrungen, die sie während der Durchführung ihres Seminars gemacht haben. Die Unterlagen aller Seminare werden gesammelt und allen Teilnehmern der Übung in digitalisierter Form auf CD zur Verfügung gestellt.
In der letzten Sitzung des Seminars erhalten die Studierenden dann Zertifikate, die ihnen von den Kooperationspartnern ausgestellt werden. Diese helfen den Studierenden bei der Akquisition anspruchsvoller (und bezahlter) Praktikumsplätze in Wirtschaft und Verwaltung. Der letzte Termin wird zudem für ein Feedback durch die Teilnehmer der Übung genutzt. Tabelle 1 zeigt die zeitliche Struktur der Übung im Überblick.

Tabelle 1: Die zeitliche Struktur der Veranstaltung

Termin	Inhalt
1. Woche	MZP 1 Abfrage der Teilnehmererwartungen Vorstellung des Veranstaltungskonzepts Vorstellung der Literatur
2. Woche	Anforderungen der Kunden Bildung der Arbeitsgruppen Terminplanung
3. Woche	Zielgruppenanalyse, Vortrag/ Folienvortrag
4. Woche	Lehrgespräch, Impulsmethode, Anfangssituationen im Seminars
5.Woche	Arbeitsgruppenarbeit, Fragetechniken im Seminar, Karten- und Punktabfrage
6. Woche	Lernprozessgestaltung/ Seminarplanung (schwierige Situationen/ Teilnehmer und Feedbackmethoden) Besprechung der Ausschreibungstexte
7.-10. Woche	Vorstellung der Konzeptionen der Teams MZP 2
11. Woche	Beginn der externen Veranstaltungen Organisatorisches
12.- 13 Woche	Erfahrungsaustausch
14. Woche	Feedback, Scheine, Zertifikate, Austausch der Seminarmaterialen auf CD MZP 3

Im Jahr 2006 wurden folgende Themen für das Polizeipräsidium Rheinpfalz angeboten: „Moderatorenausbildung“, „Argumentieren in Diskussionen“, „Mitarbeitermotivation“, „Statement-Training“, „Small Talk- Die große Kunst der kleinen Worte“, „Small Talk II“, „Konfliktbereinigungsgespräche“ und „Konfliktgespräche erfolgreich führen“. An diesen Seminaren nahmen 172 Mitarbeiter der Polizei teil.

3. Die Evaluation der Veranstaltung

Im vorliegenden Fall der Evaluation haben wir uns von folgender Überlegung leiten lassen: Ob die Konzeption der Veranstaltung gut ist, sollte sich wenigstens an drei Punkten zeigen:

1. Bei den Teilnehmern der Veranstaltung sollte sich im Vergleich zur Studierenden, die diese Veranstaltung nicht besucht haben, ein höherer Wissenszuwachs bei den Methoden und Themen der Seminargestaltung und Kursmethodik zeigen. Zu prüfen ist dies durch die Abfrage des Wissenstandes zu verschiedenen Zeitpunkten (Ebene 2 nach Kirkpatrick, 1976).
2. Des Weiteren sollte bei den Teilnehmern der Veranstaltung sich ein Anstieg der Sicherheit im Umgang mit den Methoden und Themen der Seminargestaltung und Kursmethodik zeigen (Selbstwirksamkeit nach Bandura, 1997). Zu prüfen ist dies durch die Abfrage der Sicherheit im Umgang mit Seminarmethoden zu verschiedenen

Zeitpunkten.
3. Darüber hinaus könnte man erwarten, dass die Teilnehmer der von den Studierenden durchgeführten Seminare diese positiv bewerten. Dies wiederum sollte dazu führen, dass die Kooperation über Jahre hinweg besteht.

Die im Folgenden beschriebene Evaluation gründet auf dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1976). In diesem Modell werden vier unterschiedliche Ebenen betrachtet:
- die Ebene der Reaktionen (Ebene 1),
- die Ebene der Lernerfolge (Ebene 2),
- die Ebene der Verhaltensänderungen (Ebene 3)
- und die Ebene der Resultate in Bezug auf die Organisation (Ebene 4).

Die vorliegende Evaluation konzentriert sich dabei auf die ersten zwei Ebenen des Modells. Dadurch, dass der Wissensstand der Übungs-Teilnehmer zu bestimmten Seminarthemen und –Methoden abgefragt wird, soll der Lernerfolg erfasst werden. Zusätzlich repräsentieren die Meinungen der Teilnehmer an den studentischen Seminaren die Ebene der Reaktionen.

3.1 Lerneffekte bei den Studierenden

Die studentischen Teilnehmer der Übung wurden zu drei Messzeitpunkten zu ihrem Wissensstand, zur Zahl der bisherigen Durchführungen der einzelnen Methoden und zu ihrer Sicherheit im Umgang mit den Methoden befragt. Die erste Befragung wurde in der ersten Stunde der Übung durchgeführt. Der zweite Befragungstermin lag am Ende der Vorbereitungen und noch vor der ersten Durchführung eines Seminars. Der dritte und letzte Befragungstermin fand am Ende der Übung nach der Durchführung der Seminare statt. Die Kontrollgruppe bestand aus 17 Psychologiestudierenden im Hauptstudium, die zum Großteil den Studienschwerpunkt ABO-Psychologie gewählt haben. Im Unterschied zur Treatmentgruppe nahmen sie zu keinem Zeitpunkt an der hier zu evaluierten Übung teil, sondern besuchten andere universitäre Veranstaltungen, bei denen der Schwerpunkt auf der Vermittlung theoretischen Wissens liegt. Die Treatmentgruppe bestand aus 15 Studierenden.

3.2 Kriterienmessung

In Bezug auf zwölf Methoden sollte geprüft werden:
1. der Wissenstand,
2. der Umfang an Erfahrung,
3. die Sicherheit im Umgang mit den Methoden.

Wie dies im Einzelnen aussieht, wird am Beispiel der Methode der Zielgruppenanalyse dargestellt. Der Fragebogen enthielt folgende Fragen:

1. „Welche Parameter sollte man bei der Zielgruppenanalyse im Zusammenhang mit Seminaren berücksichtigen? (Stichworte)

   _____

   _____

2. Wie oft hast du schon Zielgruppenanalysen im Zusammenhang mit Seminaren durchgeführt?

   ( ) mal

3. Wie sicher bist du bei der Zielgruppenanalyse im Zusammenhang mit Trainings?

   unsicher 1 2 3 4 5 6 7 sehr sicher"

Hinter diesen Operationalisierungen stehen folgende Überlegungen:
1. Je mehr Informationen die Studierenden über ein bestimmtes Thema bereits erhalten haben, desto leichter fällt es ihnen, die Fragen umfassend zu beantworten und umso größer sollte auch die Anzahl an Stichworten zu diesem Thema sein.
2. Der Umfang an Erfahrung steigt mit der Anzahl der Durchführungen.
3. Je höher der Umfang an (positiven) Erfahrungen, desto höher ist die Sicherheit im Umgang mit dieser Methode, da die Selbstwirksamkeit ansteigt.

Analog dazu wurde auch für die Methoden Seminarplanung, Gestaltung von Anfangsituationen, Vortrag, Folienvortrag, Lehrgespräch, Diskussion, Einsatz von Spielen, Impulsmethode, Moderation von Arbeitsgruppenarbeit, Fragetechniken und Einsatz von Rollenspielen vorgegangen.

3.3 Hypothesen

1. Es wird in der Trainingsgruppe
a. ein Anstieg des abgefragten Wissenstandes,
b. ein Anstieg der Anzahl der Durchführungen und
c. ein Anstieg der Sicherheit im Umgang mit den Methoden (Selbstwirksamkeit)
bei allen Seminarthemen erwartet.

2. Darüber hinaus wird erwartet, dass die Teilnehmer der von den Studierenden durchgeführten Seminare diese positiv bewerten (Ebene 1 nach Kirkpatrick, 1976).

3.4 Ergebnisse

Zur Auswertung wird für jede der drei abhängigen Variablen Anzahl der Stichworte, Anzahl der Durchführungen und Sicherheit für jeden der drei Messzeitpunkte ein Index (Mittelwerte über die 12 Methoden) gebildet. Die Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung mittels Cronbach Alpha zeigt Werte zwischen .76 und .93. Diese liegen deutliche über dem kritischen Wert von .70 und können deshalb als gut bezeichnet werden.
In Tabelle 2 sind die Mittelwerte der Variablen für die Trainings- und Kontrollgruppe zu den einzelnen Messzeitpunkten aufgeführt. Anschließend wurden die Indices varianzanalytisch (Gruppe x Messzeitpunkt) ausgewertet.

Anzahl der Stichworte

Hier ergibt die zweifaktorielle Varianzanalyse (Gruppe x Messzeitpunkt) einen signifikanten Haupteffekt für die Zeit, $F(2, 60) = 7{,}39$, $p < .001$ und einen signifikanten Haupteffekt für die Gruppe $F(1, 30) = 7{,}63$, $p < .01$. Des Weiteren deutet sich eine Interaktion zwischen Zeit und Gruppe an,

Tabelle 2: Mittelwerte der Indices getrennt für Trainings- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten (MZP 1-3)

Skala	Gruppe	MZP1	MZP 2	MZP3
Anzahl Stichworte	Trainingsgruppe	2,55	3,08	3,27
	Kontrollgruppe	2,11	2,38	2,30
Anzahl Durchführungen	Trainingsgruppe	1,79	2,76	3,51
	Kontrollgruppe	1,73	1,95	2,03
Sicherheit	Trainingsgruppe	3,24	4,29	4,79
	Kontrollgruppe	3,04	3,09	3,39

die allerdings die übliche Signifikanzgrenze verfehlt, F (2, 60) = 2,18, p < .13. Der t-Test zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 ist mit t (14) = 3,13, p < .01 signifikant. Auch der t-Test zwischen Messzeitpunkt 1 und 3 ergibt ein signifikantes Ergebnis, t (14) = 2,75, p < .01. Außerdem unterscheiden sich die Kontroll- und die Trainingsgruppe zum Messzeitpunkt 3 signifikant voneinander, t (31) = 2,93, p < .01. Damit kann die Hypothese 1a bestätigt werden.

Anzahl der Durchführungen
Für die Anzahl der Durchführungen ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit, F (2, 60) = 7,05, p < .01 und eine signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe, F (2, 60) = 3,48, p < .05. Der Haupteffekt für den Faktor Gruppe ist nicht signifikant, F (1, 30) = 1,23, p >.25. Die t-Tests zwischen den Messzeitpunkten 1 und 2, t (14) = 2,48, p < .05 und den Messzeitpunkten 1 und 3, t (14) = 3,69, p < .01 sind signifikant. Der t-Test zwischen der Kontroll- und der Trainingsgruppe zum Messzeitpunkt 3 wird mit t (31) = 1,93, p < .05 (einseitig) ebenfalls signifikant. Somit kann Hypothese 1b ebenfalls bestätigt werden.

Sicherheit
Die zweifaktorielle Varianzanalyse (Gruppe x Messzeitpunkt) ergibt für die Sicherheit einen signifikanten Haupteffekt sowohl für die Zeit, F (2, 60) = 21,96, p < .001 als auch für die Art der Gruppe, F (1,30) = 8,53, p < .01. Auch die Interaktion der beiden Faktoren ist mit F (2,60) = 9,85, p < .001 signifikant. Ebenso führen die t-Tests zwischen den Messzeitpunkten 1 und 2, t (14) = 4,94, p < .001, zwischen den Messzeitpunkten 2 und 3, t (13) = 4,85, p < .001 und zwischen den Messzeitpunkten 1 und 3, t (14) = 6,24, p < .001 zu hochsignifikanten Ergebnissen. Außerdem unterscheiden sich die Trainings- und Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt 3 ebenfalls signifikant voneinander, t (31) = 3,97, p <.001. Somit erfährt auch die Hypothese 1c eine deutliche Bestätigung. Über alle Befragungspersonen hinweg ergibt sich beim dritten Messzeitpunkt ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Stichworte (Wissen) und der subjektiv eingeschätzten Sicherheit, r = .54, p < .001. Ebenso korreliert die Anzahl der Durchführungen (Erfahrung) signifikant mit der subjektiv eingeschätzten Sicherheit, r = .55, p < .001.

3.5 Die Reaktion der Seminarteilnehmer

Oben wurde argumentiert, dass sich die Qualität der Ausbildungskonzeption auch darin niederschlagen sollte, dass die Teilnehmer der Seminare positive Reaktionen zeigen. Konkret: Die Polizistinnen und Polizisten sollten die Seminare positiv beurteilen. Um dies zu prüfen, wurde allen Seminarteilnehmern am Ende des Seminars ein kurzer Fragebogen vorgelegt, den diese anonym ausfüllen konnten. Der verwendete Fragebogen umfasst neun Items, in denen es um die theoretische Fundierung des Seminars, die Didaktik, den Praxisbezug, beziehungsweise den praxisrelevanten Stoff und den Lerneffekt des Seminars ging. Zudem wird der Interessantheitsgrad des Seminars, die Mitarbeit der anderen Teilnehmer, die Vorbereitung der Präsentationen und die wahrgenommene Kompetenz der studentischen Dozenten erfragt. Die Fragebogenitems müssen jeweils auf einer fünfstufigen Skala, die von 1 („stimmt nicht“) bis 5 („stimmt“) reicht, beantwortet werden. Von einer neutralen Reaktion der Teilnehmer wird bei einem Mittelwert von 3 ausgegangen, da dieser die Skalenmitte darstellt. Eine positive Reaktion liegt dann vor, wenn der Mittelwert signifikant höher ist als der Wert 3. Eine negative Reaktion wird dementsprechend durch einen Mittelwert ausgedrückt, der signifikant niedriger ist als der Wert 3.
Die Auswertung der Daten ergibt, dass die Mittelwerte der einzelnen Items zwischen 3,6 (viel gelernt) und 4,6 (Vorbereitung der Präsentationen) liegen. Die Eingruppen-T-Tests der einzelnen Variablen mit dem Vergleichswert 3 werden alle auf einem Signifikanzniveau von a =.001 signifikant. Zum einen sind die Teilnehmer der Seminare mit der Struktur und den Inhalten der jeweiligen Seminare zufrieden, zum anderen werden die didaktischen Fähigkeiten und das Hintergrundwissen der DozentInnen durchweg anerkannt. Die Kooperation besteht inzwischen seit 8 Jahren, eine Tatsache, die im Rahmen einer Evaluation erwähnt werden sollte, da sie die Qualität des Ausbildungskonzepts unterstreicht. Hypothese 2 ist damit ebenfalls bestätigt.

4. Diskussion

4.1 Beurteilung der Ausbildungskonzeption

Wie die Daten zeigen, handelt es sich beim vorliegenden Ausbildungskonzept für Trainer/Personalentwickler um ein Konzept, das in der Hochschule gewinnbringend eingesetzt werden kann. Der Vorteil dieser Konzeption besteht darin, dass die Studierenden nicht nur theoretisch lernen, wie man Trainings durchführt, sondern dass sie es praktisch tun und dieses „Tun“ wiederum kritisch reflektieren. Der Vorteil für die kooperierenden Organisationen besteht darin, dass sie kostengünstig Weiterbildungen für ihre Mitarbeiter geliefert bekommen. Außerdem bringt eine Kooperation mit einer Universität in aller Regel einen Imagegewinn mit sich. Denkbar wäre es, solche Konzeptionen – gerade bei den derzeitigen Kassenlagen – auch auf die kommunale Verwaltung zu übertragen.
Dieses Veranstaltungskonzept entspricht exakt den Forderungen von Kanning et al. (2007), dass bereits in der universitären Ausbildung Kompetenzen vermittelt werden sollten, die Absolventen/innen in die Lage versetzen, psychologisches Wissen, Methoden und Technologien praktisch umzusetzen. Kanning et al. (2007) bemerken ausdrücklich, dass hierzu z.B. gehört, dass die Studierenden sich bereits im Studium in der Rolle des Diagnostikers, Trainers oder Therapeuten erproben können und dass derartige Projektseminare im Idealfall in Kooperation mit außeruniversitären Partnern laufen sollten.
Die Ergebnisse der hier beschriebenen Untersuchung sind ein Beleg dafür, dass derartige Veranstaltungen dem Zuwachs an theoretischem Wissen und der Sicherheit im Umgang mit den erlernten Methoden dienen können. Sowohl die Beurteilung der Studierenden durch die Teilnehmer ihrer Seminare als auch die Abfrage des Wissensstandes und der Sicherheit der Studierenden unterstützen diese Erkenntnis. Das Angebot von Veranstaltungen mit hohem Anwendungsbezug an der Universität sollte von diesem Gesichtspunkt aus erweitert werden.
Für die neuen Bachelor-Studiengänge wird ja ein höherer Anwendungsbezug gefordert. Der vorgestellte Veranstaltungstyp stellt eine gelungene Möglichkeit dar, diese Forderung zu erfüllen.

Eines muss jedoch auch deutlich hervorgehoben werden: Diesem Konzept sind auch Grenzen gesetzt. Den Kunden ist klar, dass es sich bei den Seminarleitern um Studierende handelt, die spezielle gut vorbereitete Themen vermitteln, dass es sich aber nicht um Top-Trainer handelt, die beispielsweise eine Konfliktmoderation durchführen können.

4.2 Das methodische Vorgehen bei der Evaluation

Betrachten wir zunächst die Abfrage der Stichworte zu den einzelnen Methoden: Da man die Validität von selbsteingeschätzten Fähigkeiten anzweifeln kann (Mabe/West 1982; Braun 1990), ist es sicher von Vorteil, dass in dieser Untersuchung der Wissenstand nicht von den Studierenden selbst eingeschätzt wurde, sondern dass er über Testfragen objektiv nachvollziehbar operationalisiert wurde. Des Weiteren ist auch das Design der Untersuchung positiv zu bewerten, da neben der Experimentalgruppe auch eine Kontrollgruppe eingesetzt wurde. Ein weiterer Pluspunkt ist die Erfassung der Reaktionen der Seminarteilnehmer.

4.3 Generalisierbarkeit

Die vorgestellte Ausbildungskonzeption kann unseres Erachtens von allen Fächern adaptiert werden, die Studierende zu Trainern oder Erwachsenenbildnern ausbilden. Dies können z.B. Psychologen sein, aber auch Betriebswirte in der Personalentwicklung oder Betriebspädagogen sein. Jedenfalls hat sich gezeigt, dass ein solides Grundlagenwissen bezüglich der Planung, Durchführung und Beurteilung von Seminaren ein Gewinn für die Studierenden ist.

4.4 Zukünftige Forschung

Zukünftige Forschungen sollten darauf abzielen, universitäre Veranstaltungen dahingehend zu untersuchen, ob Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die berufsrelevant sind und der o.g. Forderung der Bachelor- und Master-Studiengänge Rechnung tragen. Zu untersuchen wäre beispielsweise, ob Studierende ihre Leistungen als Erfolg oder Misserfolg bewerten und welche Auswirkungen dies wiederum auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre beruflichen Ziele (Braun 2000) hat.

Zukünftige Forschung könnte sich auch näher mit der Ebene der Verhaltensänderung und der Ebene der Resultate beschäftigen. So könnte untersucht werden, welche Auswirkungen solche Veranstaltungen neben einem Zuwachs des Wissensstands und der Sicherheit im Methodenumgang zur Folge haben.

Da die Studierenden die Methoden, die sie in ihren Seminaren anwandten, frei auswählen konnten, war es nicht möglich, den Wissenszuwachs und die Sicherheit bei Methoden, die Inhalt der Veranstaltung waren und Methoden, mit denen die Studierenden aus ihrem universitären Alltag vertraut sind, gegeneinander abzugrenzen. Bei zukünftigen Untersuchungen könnte man die Methoden vorgeben, die die einzelnen Studierenden in ihren Seminaren anwenden sollen, so dass ein Vergleich der Werte von Studierenden, die verschiedene Methoden verwendeten, möglich ist.

Literaturverzeichnis

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden. Berlin.

Bandura, A. (1997): Self-efficiacy: The exercise of control. NY.

Birkenbihl, M. (2005): Train the Trainer- Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten. Landsberg/Lech.

Birkholz, W./Dobler, G. (2001): Der Weg zum erfolgreichen Ausbilder. Wien.

Braun, O. L./Casimir, S. (2004): Train the Trainer: Evaluation eines Ausbildungskurses für angehende Personalentwickler. In: Das Hochschulwesen, Jg. 52/H. 6, S. 217-222.

Braun, O. L. (1990): Selbsteinschätzung der Fähigkeit: Realistisch oder kompensatorisch? Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, S. 208-217.

Kirkpatrick, D. L. (1976): Evaluation of training. In: Craig, R. L. (Ed.), Training and development handbook. New York, pp. 301-319.

Knoll, J. (2003): Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim: Beltz.

Köhl, K. (1996): Seminar für Trainer - Das situative Lehrtraining - Trainer Lernen Lehren. Hamburg.

Mabe, P. A./West, S. G. (1982): Validity of selfevaluation of ability: A review and metaanalysis. Journal of Applied Psychology, 67, pp. 280- 296.

Schrader, E./Gottschall, A./Runge, T. (1984): Der Trainer in der Erwachsenenbildung. München.

Weidenmann, B. (2003): 100 Tipps & Tricks für Pinnwand und Flipchart. Weinheim.

Weidenmann, B. (2004): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim.

Weidenmann, B. (2006): Gesprächs- und Vortragstechnik. Weinheim.

Winteler, A. (2002): Evaluation – und was dann? Zur Professionalisierung in der Hochschullehre. Forschung & Lehre, 10, S. 529-531.

■ **Claudia Bäßler,** cand. Dipl.-Psych., Arbeitsbereich Psychologie des Arbeits- und Sozialverhaltens, Universität Koblenz-Landau,
E-Mail: Claudia.Baessler@web.de

■ **Dr. Ottmar Braun,** Professor für Psychologie, Arbeitsbereich Psychologie des Arbeits- und Sozialverhaltens, Universität Koblenz-Landau,
E-Mail: braun@uni-landau.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Falk Bretschneider/Peer Pasternack: Handwörterbuch der Hochschulreform

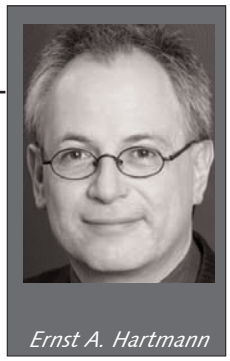
ISBN 3-937026-38-X, Bielefeld 2005, 221 Seiten, 27.70 Euro

Kathleen Battke/Christa Cremer-Renz (Hg.):
Hochschulfusionen in Deutschland Gemeinsam stark?
Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern

ISBN 3-937026-49-5, Bielefeld 2006 , 159 Seiten, 22.00 Euro

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

Ernst A. Hartmann



Ernst A. Hartmann

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen

1. Durchlässigkeit als zentrales Moment von Innovationen im Bildungsbereich

Der von der Bundesministerin für Bildung und Forschung eingerichtete ‚Innovationskreis Weiterbildung' hat kürzlich (März 2008) seine Empfehlungen veröffentlicht (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008). Der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wird dabei besondere Bedeutung zugemessen, was zwei Zitate verdeutlichen sollen:

> *„Die Verbesserung der Durchlässigkeit und die Verzahnung der Bildungsbereiche ist eine entscheidende Voraussetzung, um Begabungs- und Leistungsreserven auszuschöpfen und Chancengerechtigkeit herzustellen. Die effiziente Organisation des Lernens im Lebenslauf erfordert eine bessere Verknüpfung der Lernorte und eine Optimierung der verschiedenen Bildungswege (a.a.O, S. 8)."*
> *„Mit Blick auf den steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften sind die Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zu erleichtern. Im Rahmen von Weiterbildung erworbene Leistungen sollten bei der Aufnahme eines (weiteren) Studiums angerechnet werden können (a.a.O, S. 8)."*

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wird somit einerseits als bildungspolitisches Desiderat im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit betrachtet. Zugleich werden wirtschafts- und innovationspolitische Implikationen angesprochen: Durchlässigkeit soll als zusätzliches ‚Ventil' helfen, die Verfügbarkeit von Fachkräften für die Wirtschaft nachhaltig zu verbessern.

Für diese Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sind drei miteinander verbundene Gestaltungsbereiche von zentraler Bedeutung:

- Hochschulzugang: In der Vergangenheit konzentrierten sich Bemühungen zur Verbesserung der hier angesprochenen Durchlässigkeit auf die Gewährung des Hochschulzugangs auch ohne direkte Hochschulzugangsberechtigung im Sinne eines (Fach-)Abiturs. Unter dem Schlagwort ‚Studieren ohne Abitur' finden sich unterschiedliche Regelungen auf Länderebene, die ‚nicht-traditionellen Studenten' auf der Basis ihrer Berufserfahrung und/oder weiterbildender beruflicher Abschlüsse den Zugang zum Hochschulstudium ermöglichen. Diese Möglichkeit wird in der Praxis nur von sehr wenigen Studieninteressierten wahrgenommen (Nach der 2005 von HIS herausgegebenen Studie ‚EUROSTUDENT Report – Social and Economic Conditions of Student Life in Europe' (http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf) lag der Anteil nicht-traditioneller Studierender in Deutschland bei 3,3% (a.a.O., S. 36)). Gründe dafür liegen u. A. darin, dass ein traditionell organisiertes Vollzeitstudium kaum mit einer professionellen Erwerbstätigkeit vereinbar ist. Davon unabhängig sind für viele beruflich qualifizierte und erfahrene Personen diese Sonderregelungen des Hochschulzugangs ohne Relevanz, weil sie ohnehin über ein (Fach-)Abitur verfügen. Dies gilt insbesondere für Absolventen anspruchvoller, technologieorientierter Berufsausbildungsgänge (z.B. IT-Berufe, Mikrotechnologen, etc.).
- Anrechnung: Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge soll – logisch zunächst unabhängig vom Hochschulzugang – die Hürden für die Aufnahme eines Studiums durch Anrechnung bereits vorhandener Lernergebnisse und damit Reduzierung des noch zu bewältigenden Lernvolumens reduzieren. Der Zusammenhang zum Hochschulzugang sollte sich in Zukunft so darstellen, dass die Zulassung zu einem bestimmten Studiengang (unter Wahrung möglichst liberaler Zugangsregelungen) und die Anrechnung der entsprechenden Kompetenzen in einem einheitlichen methodischen Rahmen – ggf. auch innerhalb eines generellen Auswahlverfahrens – erfolgt, unter der Leitmotto ‚Zulassung qua Anrechnung'.
- Studienmodelle: Anrechnung im oben dargestellten Sinne reduziert die Durchlässigkeitshürden, aber in vielen Fällen nur in einem unterkritischen Maße. Für beruflich engagierte Studieninteressierte ist auch ein um beispielsweise 50% im Umfang reduziertes Studium noch nicht praktisch studierbar, wenn die Studienorganisation nicht explizit auf die Belange dieses Typs von Studierenden zugeschnitten ist. Neben ‚traditionellen' Formen des Fernstudiums und des berufsbegleitenden Studiums entstehen neue Modelle des berufsintegrierten, projektbasierten Studierens. Interessante und langjährige Erfahrungen hierzu finden sich v. A. in Großbritannien (z.B. Costley/Portwood 2000).

Eine praktisch wirksame Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erfordert die zukunftsorientierte Gestaltung aller drei Komponenten: Hochschulzugang, Anrechnung und Studienmodellgestaltung.

2. Durchlässigkeit und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung

Auch unabhängig von den oben dargestellten Aspekten einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung stellt sich die qualitative und

quantitative Ausweitung der Weiterbildung als bedeutsame Herausforderung für die Hochschulen dar. Die bereits angesprochenen Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung gehen auf diese Fragen intensiv ein.
In einem gemeinsamen Positionspapier äußerten sich die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 207):

„Der Bachelor-Abschluss ermöglicht einen frühen Berufseinstieg auf der Basis einer in der Regel fachlich breit angelegten Qualifizierung. Diese Absolventen werden bereits heute von den Unternehmen als Berufseinsteiger nachgefragt. Mit wachsender Spezialisierung im Laufe des Berufslebens und mit sich verändernden Anforderungen innerhalb des Beschäftigungssystems an Wissen und Können werden künftige Arbeitnehmer zunehmend entsprechende Weiterbildung benötigen (a.a.O., S. 7)".

„Gerade der Bachelor-Abschluss eröffnet allen Beteiligten neue Chancen: Jeder einzelne Hochschulabsolvent erkennt die Möglichkeiten, die sich aus der aktiven Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben, erheblich stärker als früher; den Arbeitgebern eröffnen sich neue Möglichkeiten in der passgenauen Personalentwicklung; nicht zuletzt die Hochschulen entwickeln ein verstärktes Eigeninteresse, den (eigenen) Absolventen durch maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote attraktive, zusätzliche Karrierewege zu ermöglichen (a.a.O., S. 8)".

„Insbesondere die pädagogisch-didaktischen Konzepte sind für diese Zielgruppe – wie bei allen Studierenden, die bereits Berufserfahrung besitzen – abzuwandeln und den entsprechenden Erwartungen und Anforderungen anzupassen. Daher sind solche Weiterbildungsangebote besonders marktgerecht und erfolgreich, die das eingesetzte Lehrpersonal auf diese Situation möglichst umfassend vorbereiten (a.a.O., S. 8)".

Mit diesen Aussagen werden Bedarfe und Interessenlagen sowohl bei institutionellen (Arbeitgeber) wie individuellen Nachfragern nach wissenschaftlichen Weiterbildungsleistungen wie auch bei den Anbietern (Hochschulen) dieser Leistungen umrissen. Auch daraus folgende Konsequenzen für die Personal- und Organisationsentwicklung an Hochschulen klingen im letzen Abschnitt an.
Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen wird ebenfalls in diesem Kontext angesprochen:

„Dabei sollten die Module sowohl einzeln für sich absolvierbar und mit Zertifikaten belegbar sein, als auch in ihrer Abstimmung aufeinander den Erwerb eines akademischen Grades für die Teilnehmer immer offen halten. Credit-Point-Systeme erleichtern dies und können darüber hinaus eine Grundlage für die Anrechnung erworbener Qualifikationen aus anderen Bildungswegen (z.B. beruflicher Weiterbildung) bilden (a.a.O., S. 17)".

Durch die Studienreform einerseits und den zunehmenden Problemdruck bei den Unternehmen im Hinblick auf Fachkräfterekrutierung und entwicklung andererseits öffnet sich ein ‚window of opportunity' für signifikante Entwicklungsfortschritte im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Über die bereits angesprochenen bildungspolitischen, organisatorischen, didaktischen und personalentwicklungsbezogenen Implikationen dieser Innovationsprozesse hinaus werden auch (bildungs-)ökonomische Fragen von erheblicher Bedeutung aufgeworfen:

„Die Pluralität der Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt wird durch das spezifische wissenschaftliche Profil der Hochschulen sinnvoll ergänzt. Möglichen Wettbewerbsverzerrungen in der Angebotskonkurrenz verschiedener Träger muss – unbeschadet des Auftrages der Hochschulen – durch eine marktkonforme, kostendeckende Gestaltung der Kursgebühren begegnet werden (a.a.O., S. 16)".

„Die Hochschulen müssen ihre Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung unter Wettbewerbsbedingungen in unternehmerischer Verantwortung am Markt platzieren. Unternehmen sind bereit, für qualitativ hochwertige Angebote marktübliche Preise zu zahlen, egal wer der Anbieter ist (a.a.O., S. 16)".

Nach dieser Argumentation sind kostendeckende Gebühren für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung schon aus ordnungspolitischen Gründen – Vermeidung von Wettbewerbsverzerrungen – geboten. Dem sollte hinzugefügt werden, dass – im Unterschied zu traditionellen Studiengängen bzw. Studierenden – im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung Berufstätiger die Erhebung solcher Gebühren bildungs- und sozialpolitisch unschädlich ist. Wie oben im Zitat schon angesprochen, sind Unternehmen durchaus bereit, solche Kosten im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zu tragen; dies ist seit langem – im Hinblick auf kommerzielle Angebote anderer Anbieter – übliche Praxis. Auch eine (anteilige) Finanzierung durch die Weiterzubildenden selbst wäre vertretbar angesichts der Tatsache, dass eigenes finanzielles Engagement im Bereich der beruflichen Weiterbildung üblich und von den Teilnehmern als berufstätigen Menschen – in gewissen Grenzen – auch leistbar ist. Unter diesen Bedingungen eröffnen sich Chancen für Hochschulen, die Weiterbildung als ‚zweites Standbein' der Drittmittelakquisition – neben den langjährig etablierten extern finanzierten Ressourcen in der Forschung – zu entwickeln.

3. Die BMBF-Initiative ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge' – ANKOM

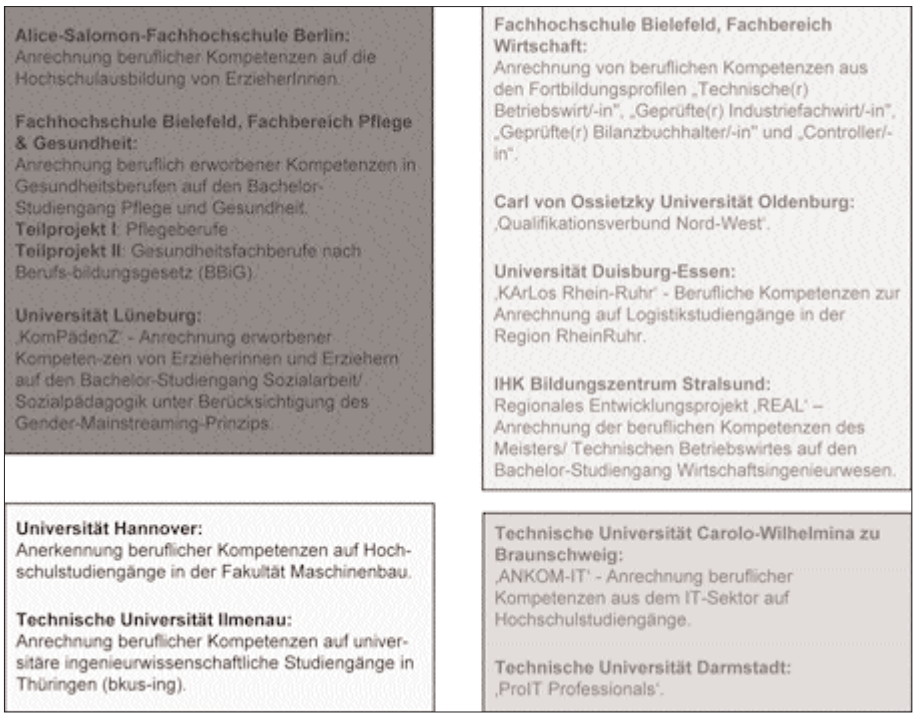
In diesen Kontext der Entwicklung neuer, durchlässiger Bildungsangebote insbesondere im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ordnet sich die Frage nach der Anrechnung beruflicher Kompetenzen ein.
Das BMBF fördert in der Initiative ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge' – ANKOM – zwölf Entwicklungsprojekte und eine wissenschaftliche Begleitung.[1]
Zu den Akteuren in den Entwicklungsprojekten gehören Hochschulen, Träger der beruflichen Bildung und – fallweise

[1] Die Begleitforschung wird durchgeführt von der HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hannover) und der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (Berlin).

unterschiedlich – Unternehmen, Verbände, Kammern etc.
In einem begleitenden Ausschuss sind – neben BMBF und Projektträger BIBB – die Sozialpartner, der DIHK und die Hochschulrektorenkonferenz vertreten.
Die Entwicklungsaufgaben dieser Projekte lassen sich unter drei Aspekten zusammenfassen:

- Beschreibung von Lernergebnissen der beruflichen und akademischen Bildung,
- Bestimmung von Äquivalenzbeziehungen zwischen beruflichen und akademischen Lernergebnissen,
- Entwicklung von Anrechnungsverfahren, die die konkrete Durchführung solcher Kompetenzanrechnungen an Hochschulen regeln.

Abbildung 1: Die Entwicklungsprojekte (links oben: Cluster Gesundheit-Soziales-Erziehung; rechts oben: Cluster Wirtschaft; links unten: Cluster Ingenieurwissenschaften; rechts unten: Cluster IuK/Informatik). Benannt sind jeweils die Konsortialführer, in allen Projekten arbeiten weitere Institutionen mit.



Zu allen diesen Aspekten liegen mittlerweile Ergebnisse vor; einige Lösungen wurden auch schon praktisch implementiert.
Hinsichtlich der Lernergebnisse ist festzustellen, dass vorliegende Dokumente des beruflichen wie akademischen Sektors (Modulbeschreibungen, Prüfungsordnungen etc.) oftmals keine Lernergebnisse ausweisen, sondern in eher traditioneller Form Lernziele und Lerninhalte darstellen. Weiterhin sind Struktur und Terminologie der Dokumente sowohl zwischen wie innerhalb der beiden Bildungssektoren sehr heterogen. Um eine Vergleichbarkeit herzustellen, ist also erheblicher ‚Übersetzungsaufwand' notwendig. Für eine in diesem Sinne auf Vergleichbarkeit abzielende Beschreibung von Lernergebnissen können Deskriptoren verwendet werde, die auf Europäischer Ebene zum Zwecke der Harmonisierung entwickelt wurden (z.B. ‚Dublin Descriptors'[2] des Europäischen Hochschulraums oder die Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens[3]). Alternativ können auch generische Deskriptoren herangezogen werden, wie sie etwa die kognitiven Taxonomien nach Bloom (1956) oder Anderson/Krathwohl (2001) kennzeichnen. Diese unterschiedlichen Ansätze wurden in ANKOM-Projekten praktisch demonstriert.
Auch für die Feststellung von Äquivalenzbeziehungen zwischen beruflichen und hochschulischen Lernergebnissen wurden unterschiedliche Methoden entwickelt, die auf Expertenurteilen aufbauen.
Hinsichtlich der Anrechnungsverfahren insgesamt zeigt sich eine klare Tendenz zu kombiniert pauschal/individuellen Verfahren: Antragsteller bekommen für bestimmte Weiterbildungszertifikate – hinsichtlich derer Äquivalenzbeziehungen zu bestimmten Studienmodulen bereits nachgewiesen sind – pauschal die entsprechenden Leistungspunkte zuerkannt. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, in einem individuellen Verfahren auch bisher noch nicht pauschal erfasste Zertifikate oder auch informell erworbene Kompetenzen beurteilen und ggf. anrechnen zu lassen. Die Durchführbarkeit von Anrechnungsverfahren wurde somit in verschiedenen Aspekten belegt. In einzelnen Hochschulen haben auch bereits die zuständigen Gremien Anrechnungsregelungen für bestimmte Studiengänge autorisiert.
Nachdem die Machbarkeit von Anrechnung in den Entwicklungsprojekten demonstriert wurde, steht zur Zeit (Januar bis Juni 2008) die Implementierung der Anrechnungsverfahren in den jeweiligen Hochschulen an. Die Begleitforschung wird noch bis Mitte 2009 die Erfahrungen auswerten, systematisieren, publizieren und insbesondere die Verbreitung (Dissemination) der Ergebnisse vorantreiben.

4. Innovative Weiterbildungs-Dienstleistungen

Inwieweit sich aus den bisher dargestellten Entwicklungen konkrete Herausforderungen für bestimmte Hochschulen ergeben, hängt von strategischen Entscheidungen der Hochschulen selbst ab. Die Chancen für die Hochschulen, die sich aus einer Öffnung für Weiterbildungsinteressierte ergeben, wurden eingangs dargestellt (vgl. Abschnitt 2). Um diese Chancen nutzen zu können, sind innovative Bildungsdienstleistungen für berufstätige Weiterzubildende zu entwickeln, wobei zwei Zielgruppen unterschieden werden können:

- Bachelor-Absolventen der eigenen oder fremder Hochschulen, die in Unternehmen bereits Arbeitserfahrungen

[2] Zu finden auf der Homepage der Joint Quality Initiative (http://www.jointquality.nl).

[3] Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel, 29. Januar 2008 (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_de.pdf).

gesammelt haben und – auf Veranlassung des Arbeitgebers im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung oder aus eigenem Interesse – akademische Weiterbildung nachfragen,
- Absolventen der beruflichen Bildung, die zumindest eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung, möglicherweise auch weiterbildende Abschlüsse (z.B. Meister, Fachwirt) und Berufserfahrung vorweisen können.

Für beide Zielgruppen ist es in der Regel wesentlich, dass die Bildungsangebote im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit einer (Vollzeit-)Berufstätigkeit organisiert sind. Hinsichtlich der konkreten Weiterbildungsangebote lassen sich folgende Fälle unterscheiden:
- Kurzzyklische Weiterbildungsangebote, die durch eine (ggf. qualifizierte) Teilnahmebescheinigung zertifiziert werden. Wichtig ist hier der Aspekt einer Anrechenbarkeit dieser Zertifikate auf (berufsbegleitende bzw. weiterbildende) Studiengänge (s.u.), um für die Teilnehmer die Option eines späteren akademischen Abschlusses offen zu halten.
- Berufsbegleitende[4] Bachelor-Studiengänge, die sich vornehmlich an Absolventen des Berufsbildungssystems, aber auch z.B. an beruflich erfolgreiche Studienabbrecher richten.
- Weiterbildende Master-Studiengänge für Absolventen ‚traditioneller' Bachelor-Studiengänge ebenso wie Absolventen der oben angesprochenen berufsbegleitenden Bachelor-Studiengänge.

Als ein – besonders weitreichendes – Konzept solcher Angebote soll orientiert an Erfahrungen aus Großbritannien[5] ein tätigkeits- bzw. projektbasiertes Studienmodell beispielhaft skizziert werden. Dieses Modell besteht aus drei Komponenten:
1. Anrechnung beruflicher Zertifikate[6] und Erfahrungen[7],
2. Tätigkeitsbasiertes akademisches Lernen,
3. Kombination aus Coaching, Studium und Beratung als neue universitäre Dienstleistung.

Ein solches Weiterbildungssystem nutzt zunächst eine Methodik zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen im oben (Abschnitt 3) beschriebenen Sinne. Die Weiterbildungsstudenten verfügen dadurch bereits am Anfang ihres Studiums über ein ‚Konto' von akademischen Leistungspunkten. Die Differenz zwischen diesen ‚a priori' Leitungspunkten und den für einen bestimmten akademischen Abschluss notwendigen Punkten definiert den Umfang des zu absolvierenden Lernprogramms.
Das zweite Element bezieht sich auf ein neuartig gestaltetes Weiterbildungsstudium, das Arbeiten und akademisches Lernen sowie Forschen in einer besonderen Weise verbindet. Ziel ist dabei, möglicht viele der für den entsprechenden Abschluss notwendigen Leistungspunkte durch tätigkeitsbasierte Lernprojekte zu realisieren. In der Praxis stellt sich das so dar: Im Aufgabenbereich des Studenten werden Projekte identifiziert, die sich von ihrem Problemgehalt und Anspruchsniveau für eine Auseinandersetzung auf akademischem Niveau eignen. Je nach Studienprogramm können diese Projekte sehr unterschiedlich aussehen: Einführung eines Management-Informationssystems, Reorganisation der Patientenbetreuung in einem Pflegeheim, Entwicklung eines neuen technischen Produkts oder eines neuen Fertigungsprozesses etc. Angeleitet von einem akademischen Tutor bereitet der Student dieses Projekt auf wissenschaftlichem Niveau vor (Zieldefinition, Entwicklung von Lösungsalternativen, rationale Entscheidung, Implementierung) und wertet es wissenschaftlich aus. Ein Forschungskolloquium über dieses Projekt, seine theoretischen Hintergründe und den wissenschaftlichen Erkenntnisgehalt stellt zugleich die Prüfung – oder eine Teil-Prüfung – im entsprechenden Fach[8] dar (angewandte Informatik, Pflegeorganisation, Industrial Engineering etc.).
Nur diejenige Lerninhalte, die nicht auf eine solche Weise bearbeitet werden können, werden zum Gegenstand konventioneller Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare) oder anderer Formen der Lehr-/Lernorganisation (z.B. eLearning, web-based learning).
Letztlich entsteht so für jeden Studenten ein individueller Lernweg. Über diesen Lernweg wird ein dreiseitiges Abkommen zwischen dem Studenten, seinem Sponsor (Finanzier der Weiterbildung, i.d.R. Arbeitgeber) und der Universität abgeschlossen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Elemente des tätigkeitsbasierten Studiums (Work Based Learning)

Über die Verknüpfung betrieblich relevanter Projekt-Fragestellungen mit Weiterbildungsaspekten, wissenschaftlicher Methodik und akademischem Mentoring/Coaching entsteht zugleich eine ‚implizite Unternehmensberatung' als weitere, dritte Facette dieses Dienstleistungsbündels.
Dieses Beispiel stellt in seiner Gänze – gemessen an der Situation in Deutschland – eine vergleichsweise radikale Innovation dar. Es finden sich allerdings durchaus Elemente des projektorientierten weiterbildenden Studiums im Angebot deutscher Hochschulen.[9] Es gilt, diese vorhandenen nationalen wie internationalen Erfahrungen aufzugreifen und im Sinne einer Förderung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen im Weiterbildungsbereich fortzuentwickeln.

[4] Nach aktuell herrschender Auffassung dürfen diese Studiengänge, obwohl sie objektiv aus der Perspektive der Nachfrager eine weiterbildende Funktion haben, nicht als ‚weiterbildend' etikettiert werden. Die KMK-Strukturvorgaben sehen nur weiterbildende Master-Studiengänge (neben konsekutiven und nicht-konsekutiven Master-Studiengängen) vor.

[5] Seit über zehn Jahren organisiert das National Centre for Work Based Learning Partnerships an der Middlesex University in London solche Programme an und wurde dafür zweifach mit dem ‚Queen´s Anniversary Prize' sowie als ‚Centre of Excellence in Teaching' ausgezeichnet (http://www.mdx.ac.uk/www/ncwblp/). Vgl. auch Costley/Portwood 2000.

[6] APL: Accreditation of Prior Learning

[7] APEL: Accreditation of Prior Experiential Learning

[8] Das Original-Studienmodell der Middlesex University ist an diesem Punkt noch radikaler: Es werden individuelle Lernpfade definiert, die zu individuellen Degrees führen. Dadurch entstehen ‚Studiengänge der Lösgröße 1'. Die Darstellung im Text berücksichtigt das aktuelle deutsche Verständnis, das an individuenübergreifend definierten Fächern orientiert ist.

[9] Z.B. der berufsbegleitende internetgestützte Bachelor-Studiengang ‚Business Administration (BA) in mittelständischen Unternehmen' der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Wie auch immer die konkrete Ausgestaltung aussehen wird, über den Erfolg solcher Angebote wird die Ausrichtung an den Bedürfnissen der Kunden – also der Individuen (Vereinbarkeit mit Berufs- und Privatleben) und Organisationen (Vereinbarkeit mit betrieblicher Personaleinsatzplanung) – entscheiden.

5. Herausforderungen für die Organisations- und Personalentwicklung an Hochschulen

Zur Umsetzung solcher innovativen Weiterbildungsangebote müssen an den Hochschulen unterschiedliche Funktionen im Zuge einer Organisationsentwicklung aufgebaut bzw. weiterentwickelt werden:

1. Weiterbildungsmanagement: Marketing (Marktanalyse, Kundenansprache, Vermarktung), Entwicklung von Studienprogrammen, Organisation der Durchführung der Angebote, Einsatzplanung für die Referenten/Lernbegleiter,
2. Kundenberatung: Beratung institutioneller (Arbeitgeber) wie individueller Nachfrager,
3. Kompetenzbilanzierung und Anrechnung: Erhebung vorhandener Lernergebnisse, Äquivalenzprüfung hinsichtlich bestimmter Studienmodule,
4. Lehre und Lernbegleitung: Durchführung von fachlichen und methodischen Lehrveranstaltungen, Entwicklung und Begleitung von Lernprojekten, Coaching, Prüfung der Lernergebnisse,
5. Interne Personalentwicklung der Hochschule für diese Funktionen: Maßnahmen der Kompetenzentwicklung für Hochschulpersonal, das eine oder mehrere der o.g. Funktionen ausüben soll.

Für die organisationale Einbettung dieser Funktionen in Hochschulen stehen unterschiedliche Wege offen. Alle Funktionen außer der vierten (Lehre und Lernbegleitung) können von zentralen Organisationseinheiten für wissenschaftliche Weiterbildung übernommen werden. Alternativ wäre an die Organisationsform von An-Instituten zu denken; dies bietet sich insbesondere dann an, wenn die Rechtsform des An-Instituts (etwa die GmbH) Vorteile im Hinblick auf die Vermarktung kommerzieller Angebote an Kunden aus der Privatwirtschaft aufweist, oder wenn dort bereits intensive Erfahrungen mit der Vermarktung wissenschaftlicher Dienstleistungen vorliegen.

Die unmittelbare Lehre und Lernbegleitung selbst sollte aus unterschiedlichen Gründen – wie etwa Einbindung in Forschung und Lehre, Qualitätssicherung – von den wissenschaftlichen Einrichtungen (Institute, Lehrstühle) selbst geleistet werden. Weil es sich um zusätzliche, privat finanzierte Angebote handelt, kommen die für die grundständige Lehre zuständigen Planstellen-Mitarbeiter für diese Funktion i.d.R. nicht in Frage. Ähnlich wie in der drittmittelfinanzierten Forschung muss für diese Leistungen zusätzliches Personal eingestellt werden. Probleme können daraus dann entstehen, wenn wissenschaftliche Einrichtungen entweder keine bzw. kaum Erfahrungen mit Drittmittelforschung haben, oder wenn sich diese Erfahrungen auf solche Drittmittelprojekte beschränken, bei denen eine definierte Anzahl von Mitarbeiterstellen über einen definierten Zeitraum finanziert wird. Im Unterschied dazu werden sich die Einnahmen aus drittmittelfinanzierter Lehre i.d.R. nicht ‚automatisch' im Umfang bestimmter Stellen-Proportionen und auch im Zeitverlauf schwankend realisieren. Wissenschaftliche Einrichtungen, die über Erfahrungen mit Dienstleistungen auf Werkvertragsbasis (FuE-Verträge mit privaten oder öffentlichen Kunden) verfügen, haben gelernt, mit einer solchen Dynamik des Mittelflusses umzugehen. Andere benötigen hier eventuell Unterstützung.

Diese Fragen der drittmittelfinanzierten Beschäftigung stellen sich analog auch für alle anderen Funktionsträger der wissenschaftlichen Weiterbildung im hier angesprochenen Kontext.

Neben zentralen Akteuren in oder ‚an' der Hochschule und Akteuren, die unmittelbar in den wissenschaftlichen Einrichtungen beschäftigt sind, können auch Organisationsebenen wie etwa die Fakultäten bzw. Fachbereiche sinnvoll einbezogen werden. Die Funktion der Anrechnung vorhandener Lernergebnisse bietet sich etwa durchaus auch für Instanzen auf Fakultätsebene an.

Für diese unterschiedlichen Funktionen sind in variierender Qualität und Quantität Personalentwicklungs und ggf. auch –rekrutierungsmaßnahmen erforderlich. Im Einzelnen lassen sich folgende Aspekte anführen:

1. Weiterbildungsmanagement: Für das (Weiter-)Bildungsmanagement sind standardisierte (Weiter-)Bildungsangebote verfügbar, insbesondere auch als akademische Programme. Hochschulen, die solche Programme anbieten, können hier von ihrem eigenen Bildungsangebot profitieren, sei es für die Weiterbildung vorhandener Mitarbeiter oder für die Rekrutierung neuer Mitarbeiter aus dem Kreis der eigenen Absolventen.
2. Kundenberatung: Auch hierfür sind standardisierte Programme verfügbar.
3. Kompetenzbilanzierung und Anrechnung: Explizite Programme sind hier (noch) nicht verfügbar. Allerdings sind die vorhandenen, etwa im Rahmen von ANKOM entwickelten Methoden gut dokumentiert und insbesondere für Personen mit Vorkenntnissen im Bereich der empirischen Sozialforschung relativ leicht erschließbar. Ergänzend können Hospitationen in Organisationen, die solche Verfahren anwenden, in Betracht gezogen werden.
4. Lehre und Lernbegleitung: Besondere Herausforderungen stellen sich im Bereich der Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals. Hinsichtlich der fachlichen Qualifikation im engeren Sinne ist es wesentlich, dass die Lehrpersonen bzw. Lernbegleiter in einschlägige aktuelle Forschungsprojekte einbezogen sind. Von besonderer Bedeutung ist darüber hinaus die Fähigkeit, den berufspraktischen Hintergrund der Weiterzubildenden und ihrer Tätigkeitsfelder einschätzen zu können. Solche Fähigkeiten lassen sich kaum durch formelle Weiterbildungsveranstaltungen vermitteln. Neben der gezielten Rekrutierung entsprechenden Personals, das über Praxiserfahrung verfügt, bietet sich im Rahmen der Personalentwicklung die Möglichkeit, wissenschaftliche Mitarbeiter durch Einbindung in möglichst praxisnahe Drittmittel-Forschungsprojekte auf ihren Einsatz im Rahmen der hier beschriebenen Weiterbildungsangebote vorzubereiten.
5. Interne Personalentwicklung der Hochschule für diese Funktionen: Für den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten im allgemeinen Bereich der Personalentwicklung stehen wiederum standardisierte Angebote zur Verfü-

gung. Darüber hinaus sind allerdings Fähigkeiten erforderlich, die sich auf die speziellen Belange der Personalentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung beziehen. So sind etwa ggf. wissenschaftliche Einrichtungen dahingehend zu beraten, wie Personal durch gezielten Einsatz in bestimmten Forschungsprojekten für Lehraufgaben in der Weiterbildung qualifiziert werden kann. Diese spezifischen Kompetenzen werden sich im Wesentlichen nur durch praktische Erfahrung erwerben lassen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Hochschulen vielfältige Herausforderungen in der Organisations- und Personalentwicklung stellen, wenn sie die Chancen, die mit innovativen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung verbunden sind, für sich realisieren möchten. Erfahrungen mit drittmittelfinanzierter Forschung – insbesondere industrienaher, auftragsbezogenen Forschung und Entwicklung – sind dabei besonders hilfreich.

6. Fazit und Ausblick

Die Entwicklung und Vermarktung von ‚durchlässigen' akademischen Weiterbildungsangeboten eröffnet in einzigartiger Weise Chancen hinsichtlich ganz unterschiedlicher Zielhorizonte. Eine verbesserte Chancengerechtigkeit durch ein durchlässigeres Bildungssystem, neue Möglichkeiten der Fachkräfteentwicklung für die Wirtschaft und nicht zuletzt ein erhebliches (und seltenes) Potenzial zur Erschließung zusätzlicher Finanzmittel für die akademische Lehre sind gleichermaßen mit dieser Innovation verbunden.
Inwieweit diese Potenziale Realität werden, hängt zuerst von den entwicklungsbezogenen Entscheidungen der Hochschulen selbst ab. Einzelne Hochschulen haben das Potenzial solcher Weiterbildungsangebote, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die eigene Profilbildung, bereits erkannt und in unterschiedlichem Maße in konkrete Angebote umgesetzt. Die Dissemination solcher Erfahrungen zu weiteren Hochschulen läuft bereits im Zuge der formellen (z.. durch Tagungen und Medien) und informellen fachlichen Kommunikation. Die ANKOM-Begleitforschung wird diesen Prozess durch eigene Angebote weiterhin unterstützen.

Eine realistische – und qualitativ hinreichende – mittelfristige Zielvorstellung bezieht sich nicht etwa auf eine ‚flächendecke' Umsetzung solcher Konzepte an (fast) allen deutschen Hochschulen. Die Zielvorstellung sollte vielmehr darin bestehen, dass für möglichst viele professionelle Tätigkeitsfelder eine auswahlfähige Menge von Angeboten bundesweit zur Verfügung steht. Wegen der besonderen Merkmale dieser Angebote – Nutzung des ‚Lernorts Praxis', IT- bzw. medienbasierte Lernformate – spielt die geografische Nähe zwischen Nachfrager und Anbieter solcher Bildungsangebote keine vorrangige Rolle. Umgekehrt wird eine Bündelung der Programme an – je Fach bzw. Tätigkeitsfeld – relativ wenigen Zentren sogar notwendig oder zumindest hilfreich sein, um eine organisatorisch und wirtschaftlich tragfähige Anzahl von Weiterbildungsstudenten akquirieren zu können.

Literaturverzeichnis

Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.) (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin. http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf

Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York.

Costley, C./Portwood, D. (eds.) (2000): Work Based Learning and the University: New Perspectives and Practices; SEDA paper 109, London.

■ **Dr. Ernst A. Hartmann,** Professor für Arbeitswissenschaft und Arbeitsgestaltung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (Berlin)
E-Mail: Hartmann@vdivde-it.de

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

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

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

Silke Wehr & Helmut Ertel

Silke Wehr

Helmut Ertel

Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern

Zur Entwicklung der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden wird seit 2002 ein Weiterbildungsstudiengang an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern (Schweiz) angeboten. Er umfasst 450 Arbeitsstunden, welche berufsbegleitend absolviert werden können. Das Angebot orientiert sich am Kompetenzprofil von Hochschullehrpersonen und ist modular aufgebaut. Die Teilnehmenden können entsprechend ihrem Erfahrungshintergrund und ihrem individuellen Lernbedarf Kurse sowie Themen für die Modularbeiten selbst auswählen und eigene Fälle in Praxisgemeinschaften einbringen. Der Artikel beschreibt die Konzeption und den curricularen Aufbau des Weiterbildungsstudienganges.

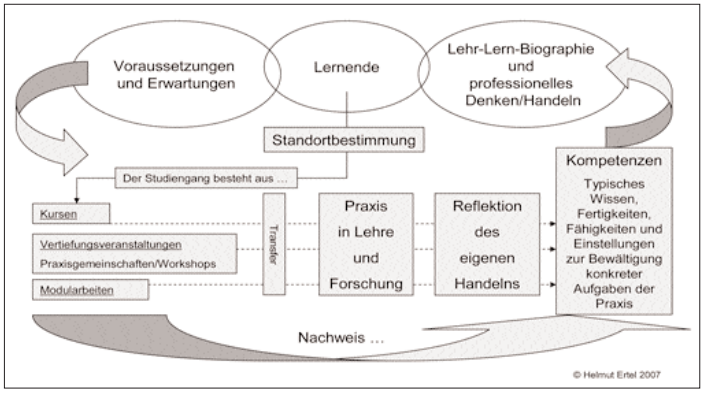
1. Allgemeines

Der Weiterbildungsstudiengang hat zum Ziel, die Qualität der Lehre zu erhöhen und die Berufschancen für wissenschaftlichen Nachwuchs sowohl national als auch international zu steigern. Teilnehmende sind Lehrpersonen der Universität Bern, Fribourg und Neuenburg oder sind an Fachhochschulen in der Schweiz tätig. Abschließende des Weiterbildungsstudienganges erhalten ein universitäres Weiterbildungszertifikat im Rahmen von 15 ECTS (entsprechend dem European Credit Transfer System).

2. Didaktisches Prinzip des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik

Das Anforderungsprofil an Hochschullehrende umfasst nicht nur die Planung und Durchführung von Lehrangeboten, sondern auch die Betreuung von Studierenden, das Assessment von Studierenden und die Evaluation des Lehrangebotes. Lehrkompetenz wird im vorliegenden Artikel in einem weiten Sprachgebrauch als Betreuungs-, Beratungs-, Prüfungs- und Evaluationskompetenz verstanden. Diesen Handlungskompetenzen liegt bewusstes und unbewusstes Wissen sowie Können zugrunde. Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung von adäquaten Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen für eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden (Webler 2007). Akademische Lehre ist eine komplexe anspruchsvolle Tätigkeit. Um adäquate Handlungsstrategien zu entwickeln, reicht der Erwerb von Wissen nicht aus. In der Aus- bzw. Weiterbildung sind Lernformen derart zu gestalten, dass diese Gestaltungskompetenz (weiter-)entwickelt werden kann (Staub 2004). Dies geschieht im Weiterbildungsstudiengang durch Kursteilnahme, Fallbesprechungen in Praxisgemeinschaften und Workshops sowie durch Transferarbeiten, den so genannten Modularbeiten (siehe Abbildung 1). Bezug genommen wird dabei jeweils auf den individuellen Hintergrund der Teilnehmenden (Erfahrungswissen, Erwartungen, Lehr-Lern-Biografie und disziplinenspezifische Lehr- und Lernkultur). Der Erwerb von Wissen, die Anwendung auf die Praxis und die Reflektion gemachter Erfahrungen sind dabei jeweils miteinander verwoben.

Abbildung 1: Didaktisches Prinzip Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik



Der Studienaufbau orientiert sich inhaltlich an den Akkreditierungsrichtlinien der britischen Staff and Educational Development Association (SEDA). Damit wird längerfristig eine internationale Anerkennung des verliehenen Zertifikates angestrebt. Die sechs Themenbereiche (Module) bilden zentrale Bereiche im Kompetenzprofil einer ausgebildeten Hochschullehrperson ab:

1. Planung und Entwicklung von Lehrangeboten,
2. Methoden der Vermittlung,
3. Betreuung von Studierenden,
4. Assessment der Studierenden,
5. Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit,
6. Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext.

Der Studiengang kann jederzeit begonnen werden und umfasst 450 Arbeitsstunden, die berufsbegleitend in minimal einem Jahr und in maximal drei Jahren absolviert werden müssen. Pro Modul ist mindestens ein zweitägiger Kurs zu

besuchen, eine Modularbeit zu schreiben und an zwei Treffen von Praxisgemeinschaften teilzunehmen. Seit 2002 haben 76 Lehrende das Weiterbildungszertifikat in Hochschuldidaktik erhalten. Aktuell sind 75 Studiengangsteilnehmende eingeschrieben (Januar 2008). Den Teilnehmenden wird empfohlen, mit einem Kurs aus Modul 1 „Planung und Entwicklung von Lehrangeboten" zu beginnen. Der Besuch von Praxisgemeinschaften und das Schreiben von Modularbeiten sollten außerdem miteinander verzahnt sein. Bei der weiteren Wahl von Kursen sind die Studiengangsteilnehmenden an keine zeitliche Abfolge gebunden. Sie können je nach Bedarf, zeitlichen Möglichkeiten und Interesse, Anzahl und Kurstermine selbst aus dem Kursangebot wählen (im Kursprogramm 2008 werden 33 Kurse und Workshops angeboten). Dieser individualisierte Aufbau des Studiums kommt dem heterogenen Hintergrund und unterschiedlichen zeitlichen Möglichkeiten der Teilnehmenden sehr entgegen. Die Evaluationen des Studienganges zeigen ein überwiegend positives Echo und auch die Abbrecherquote von unter 5 Prozent zeugt vom Erfolg des Programms.

3. Curriculum des Weiterbildungsstudienganges

3.1 Kurse

Innerhalb eines Themenbereiches (Moduls) werden mehrere Wahlkurse angeboten. Zum Beispiel kann im Modul „Assessment der Studierenden" der Kurs „Studierende mündlich prüfen" oder der Kurs „Entwicklung guter strukturierter schriftlicher Prüfungsfragen: Multiple Choice und Kurzantwortfragen" unter anderen Angeboten besucht werden. Die Kursthemen wählen die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudienganges entsprechend den individuellen Interessen und Bedürfnissen. Kursanmeldungen sind online möglich. Die Kursteilnehmenden haben nicht nur die Kontaktveranstaltung zu besuchen, sondern müssen einen Vorbereitungsauftrag erfüllen, wobei die Inhalte des Kurses auf ihre eigene Praxis angewendet werden. Z.B. müssen die Teilnehmenden im Kurs „Evaluation der Lehre" ein eigenes Evaluationsprojekt entwickeln und vorstellen (vgl. Bewyl/Bestvater, in Vorbereitung). Im Kurs „Grundlagen der Hochschullehre" ist ein Nachmittag für ein Präsentationstraining vorgesehen, wobei die Teilnehmenden individuelle Rückmeldungen auf ihren präsentierten Einstieg in die Akademische Lehre durch die Kursleitung und das Team Hochschuldidaktik erhalten (vgl. Ertel/Tribelhorn 2007).

3.2 Praxisgemeinschaften

Darüber hinaus haben Teilnehmende des Weiterbildungsstudienganges insgesamt 12 Praxisgemeinschaften zu besuchen, die den Transfer der in den Kursen vermittelten Inhalte auf die Praxis ermöglichen (Lave/Wenger 1991; Wenger et. al. 2002). Die Teilnehmenden der Praxisgemeinschaften sind, wie auch in den Kursen, interdisziplinär zusammengesetzt, kommen also aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Dies fördert den Austausch über implizite disziplinenspezifische Lehr- und Lernkulturen. Die Praxisgemeinschaften haben zum Ziel, konkrete Lösungen für berufliche Probleme zu finden, die Reflektion des eigenen Lehr- und Berufsalltags zu unterstützen und den Austausch von Ideen und Problemlösungen (Stalder/Wanzenried 2002) zu fördern. Der kollegiale Austausch ermöglicht das Lernen voneinander (Wildt 2003), bringt Entlastung und fördert vorhandene Kompetenzen (Spangler 2005). Die Treffen der Praxisgemeinschaften werden von Mitarbeitenden der Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik moderiert und umfassen zeitlich jeweils einen halben Tag. Die Teilnehmenden werden per E-Mail im Voraus gebeten, Probleme aus ihrem Berufsalltag mitzubringen. Das Wort „Problem" steht für die Fragen: „Wo besteht Unzufriedenheit im Lehr- und Arbeitsalltag?", „Wo existiert Handlungsbedarf?", „Was soll längerfristig verbessert werden?". Zur Sprache kommen jeweils vielfältige Themen, die auch Fragen zur Lebens- und Karriereplanung und Rollenklärungen betreffen können. Die Auseinandersetzung mit derartigen Fragen sind zum Aufbau einer Lehrpersönlichkeit grundlegend (Stahr 2006).

3.2.1 Einsatz der Methode „Aquarium"

Die Problembesprechung erfolgt in Praxisgemeinschaften der Autorin mit der Methode „Aquarium" oder auch „Fishbowl" genannt (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 1998, S. 35 f.). Die Methode ist geeignet, um Fälle lösungsorientiert zu besprechen.

Nach Auswahl des zu besprechenden Falles werden zwei Stuhlkreise gebildet, wobei die fallgebende Person zunächst im inneren Stuhlkreis Platz nimmt. Nach der Schilderung der Problemsituation können an die fallgebende Person Rückfragen gestellt werden. Im Anschluss daran wird das Ziel definiert, das heißt konkretisiert, was das Hauptproblem bei der geschilderten Falldarstellung ist und wofür eine Lösung gefunden werden soll. Die Problemstellung wird als Überschrift auf einem Flipchart festgehalten. Danach wechselt die fallgebende Person in den äußeren Stuhlkreis. Die Personen des inneren Stuhlkreises diskutieren nun über das Problem und machen konkrete Lösungsvorschläge. Die Personen des äußeren Stuhlkreises beteiligen sich nicht an der Diskussion. Die Moderatorin der Praxisgemeinschaft sitzt ebenfalls im äußeren Stuhlkreis und macht Notizen über die Diskussion. Nach ungefähr 10 bis 15 Minuten wechseln der Innen- und Außenkreis. Die fallgebende Person sowie die Moderatorin der Praxisgemeinschaft bleiben jedoch im äußeren Stuhlkreis. Die Diskussionen und Lösungsvorschläge werden von der Moderatorin der Praxisgemeinschaft weiter protokolliert. Abschließend nehmen alle Teilnehmende zusammen in einem gemeinsamen Stuhlkreis Platz. Die Moderatorin fasst die Diskussionsbeiträge und Lösungsvorschläge auf dem Flipchart zusammen (in chronologischer Reihenfolge). Die fallgebende Person darf daraufhin mitteilen, ob die Diskussion für sie hilfreich war, welche Erkenntnisse sie gewonnen hat und primäre Maßnahmen zur Lösung ihres Problems wählen. Das Flipchart kann sie als Erinnerungsstütze mitnehmen.

Die Auswertung von derart gestalteten Praxisgemeinschaften zeigt, dass diese Art der Fallbesprechung sehr wertgeschätzt wird. Beispielsweise sagen Teilnehmende, dass durch die Methode „Aquarium" individuelle Lösungen für die jeweiligen Probleme gefunden wurden, die konkret umgesetzt werden konnten. Die Moderatorin stellt durch das Arrangement der zwei Stuhlkreise den Effekt fest, dass die Teilnehmenden des Innenkreises sehr intensiv und konzentriert diskutieren, was möglicherweise durch die Beobach-

tung durch die Personen im Außenstuhlkreis begründet werden kann. Die Personen des Aussenstuhlkreises werden in der zweiten Diskussionsrunde zu noch weiteren, kreativen Problemlösungen herausgefordert. Dadurch, dass für Lösungen nicht sofort Gegenargumente durch die Fallgeberin bzw. den Fallgeber gefunden werden können, steht ein Raum für vielfältige Lösungswege offen, der erst durch die abschließende Reflektion der Fallgeberin bzw. des Fallgebers wieder geschlossen wird. Die diskutierten Lösungen sind deshalb nicht nur für die fallgebende Person hilfreich, sondern liefern häufig allen Anwesenden neue Betrachtungsweisen und wichtige Impulse für ähnliche Problemsituationen im eigenen Arbeitsalltag. Wenn die fallgebende Person, die diskutierten Bewältigungsmöglichkeiten sofort auf die Anwendbarkeit in ihrem besonderen Fall bewerten würde, wäre der Transfereffekt für die Beteiligten weniger groß.

3.2.2 Weitere Formen von Praxisgemeinschaften

Praxisgemeinschaften können auch selbst organisiert werden, indem sich mindestens zwei Teilnehmende (oder ein Teilnehmender und mindestens ein Alumni) des Weiterbildungsstudienganges über hochschuldidaktische Themen austauschen. Die Diskussion muss protokolliert und als Dokumentation an die Betreuungsperson der Modularbeiten geschickt werden. Weiterhin gibt es im Kursprogramm Workshops, die als Praxisgemeinschaften anerkannt werden oder auch themenspezifische Praxisgemeinschaften, zum Beispiel zum Thema „Präsentation".

3.3 Modularbeiten

Durch das Verfassen von Modularbeiten erfolgt ein weiterer Wissenstransfer in die Praxis. Die Modularbeiten dokumentieren die Anwendung des in den Modulen vermittelten Wissens in den Arbeitsalltag und helfen bei der reflektierten Umsetzung der Modulinhalte. Die Modularbeiten sind deshalb nicht nur Qualifikationsarbeiten, sondern auch Lernanlässe und dienen der Verbesserung der Lehre, weshalb sie für den konkreten Lehralltag nützlich sind. Sehr gute Modularbeiten werden in einem Reader veröffentlicht. Dadurch ergibt sich ein weiterer Mehrwert des Studienganges für einige Teilnehmende (Wehr 2006; Wehr/Ertel 2007). Für eine Modularbeit wird ein ECTS vergeben, was 30 Arbeitsstunden entspricht. Neben der Erstellung von sechs einzelnen Modularbeiten sind auch Großprojekte möglich, die alle Module umfassen. Die Modularbeiten dokumentieren den Erwerb von mindestens einer Handlungskompetenz pro Modul. Für das Modul 3 „Betreuung von Studierenden" kann dies beispielsweise die Dokumentation und Reflektion der Handlungskompetenz sein: „Die individuellen Umgangsweisen von Studierenden beim Plagiatsvorwurf im Beratungsgespräch mit einbeziehen können". Die Modularbeiten werden von einer Person der hochschuldidaktischen Arbeitsgruppe betreut. Diese Betreuungsperson schreibt eine Empfehlung zur Annahme der Arbeiten. Über die Annahme entscheidet letztlich ein Ausschuss der Programmleitung. Die Empfehlung wird mit „hervorragend", „gut" oder „befriedigend" bewertet. Die Bewertungskriterien werden den Teilnehmenden zu Studienbeginn offen gelegt. Hierdurch wird eine Transparenz zwischen Ausbildungszielen und deren Erreichung gewährleistet.

Die zu erreichenden Kompetenzen werden unter Absprache der Betreuungsperson von den Teilnehmenden des Weiterbildungsstudienganges selbst gewählt bzw. formuliert, was der individualisierten Kompetenzentwicklung dient (Reiber 2006). Modulspezifische Kompetenzen (vgl. SEDA) können sich in den Modularbeiten beispielsweise folgendermassen manifestieren (Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik 2007):

<u>Modul 1: Planung und Entwicklung von Lehrangeboten</u>
Lernziele schreiben; Lehrprogramm/-schema so strukturieren, dass es den Erfordernissen der Lernenden zum Erreichen der spezifischen Lernziele gerecht wird; Lehrmethoden angemessen zur Gruppe der Lernenden, der Art und Weise des Lernens, den Lerninhalten und den zur Verfügung stehenden Ressourcen auswählen; angemessene Methoden für die Beurteilung des Erreichens der Lernziele auswählen.

<u>Modul 2: Methoden der Vermittlung</u>
Präsentieren (Vorlesungen, Demonstrationen u.ä.); Gruppenlernen unterstützen (z.B. durch Seminare, Diskussionsgruppen und Projekte), mit einzelnen Studierenden arbeiten (im Sinne von Einzelbetreuung); Praxisveranstaltungen oder Laborunterricht unterstützen (sofern dies fachlich angemessen ist); vorhandene Technologien für Lehr- und Lernmethoden angemessen, effizient und gewinnbringend nutzen (z.B. OH-Projektor, Whiteboard, Tafel, Computer und Internet).

<u>Modul 3: Betreuung von Studierenden</u>
Auf eine Art und Weise arbeiten, die die individuellen Bedürfnissen und Perspektiven von Studierenden einbezieht; mit Studierenden ihren Lernprozess reflektieren; Studienberatung anbieten und wo nötig auf spezialisierte Beratungsdienste zurückgreifen; mit Studierenden innerhalb angemessener Grenzen verhandeln und arbeiten.

<u>Modul 4: Assessment der Studierenden</u>
Kriterien für Rückmeldungen und Beurteilungen entwickeln und nutzen; Feedback an Studierende geben; Einstufungen treffen und diese begründen.

<u>Modul 5: Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit</u>
Kontinuierliches Reflektieren der eigenen Lehrtätigkeit; Evaluieren des eigenen Lehrangebotes; zur Evaluation des Studiengangs, in welchem man lehrt, beitragen.

<u>Modul 6: Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext</u>
Angemessene und vollständige Aufzeichnungen und Dokumentationen führen; sich die administrativen Prozesse der Institution zu nutze machen; ein engagiertes Mitglied in Arbeitsgruppen sein (z.B. Studienleitung, Lehrteam, Prüfungskommission); die eigene Zeit und Organisation adäquat managen, um mit den Sachzwängen der Arbeit umzugehen; erfolgreich mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen arbeiten; Stress wahrnehmen und bewältigen; mit Veränderungen umgehen können.

4. Evaluation des Weiterbildungsstudienganges und Fazit

An der Evaluation des Weiterbildungsstudienganges haben die Absolventinnen und Absolventen des Jahres 2006 und 2007 teilgenommen. Folgende Bereiche wurden befragt: Lernprozess, Inhalte und Nutzen des Weiterbildungsstudienganges, Service und Betreuung, Workload bei Kursen, Modularbeiten und Praxisgemeinschaften, generelle Zufriedenheit der Teilnehmenden und Verbesserungsvorschläge. Das Konzept sowie die Durchführung des Studienganges stoßen auf eine hohe Akzeptanz seitens der Teilnehmenden. Die Service- und Beratungsleistungen des Teams Hochschuldidaktik werden als gut bis sehr gut wahrgenommen. Die Inhalte werden als von hoher Relevanz für die Praxis und die Professionalisierung der Teilnehmenden angesehen. Auf einen Ausbau des Programms als Weiterbildungsmaster wird verzichtet, da ein derartiger Bedarf von den Teilnehmenden des Programms nicht geäußert wird.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (Hg.) (1998): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim.

Beywl, W./Bestvater, H. (in Vorbereitung): Selbstevaluation in der Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern.

Ertel, H./Tribelhorn, Th. (2007): Aktivierung und Beurteilung der Lernenden im Präsentationstraining. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 2. Jg./H. 1, S. 20-24.

Lave, J./Wenger, E. (eds.) (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. New York.

Reiber, K. (2006): Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 1. Jg./H. 4, S. 95-100.

SEDA: http://www.seda.ac.uk/accred/teacher/tacobj.htm, abgefragt am 17. Januar 2008.

Spangler, G. (2005): Kollegiale Beratung. Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung. Nürnberg.

Stahr, I. (2006): Professionalisierung der Lehrkompetenz. Das Weiterbildungsprogramm mit Zertifikatsabschluss an der Universität Duisburg-Essen. In: Behrendt, B./Voss, H.-P./ Wildt, J.(Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart. Loseblatt Sammlung.

Stalder, P./Wanzenried, G. (2004): Praxisgemeinschaften: Assessmentplattformen für mehr Professionalität in der Hochschullehre? In: Das Hochschulwesen, 52. Jg./H. 4, S. 151-156.

Staub, F. C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg. 2004, Heft 3, S. 113-141.

Webler, W.D. (2007): Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik). In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 2. Jg./H. 1, S. 1-12.

Wehr, S. (Hg.) (2006): Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern.

Wehr, S./Ertel, H. (Hg.) (2007): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern.

Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik der Universität Bern (2007): Ein Leitfaden für Teilnehmende und Interessierte. www.kwb.unibe.ch/lenya/kwb/live/5.html., abgefragt am 14. Januar 2008.

Wenger, E./McDermott, R./Snyder, W. M. (ed.) (2002): Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston, Massachusetts.

Wildt, J. (2003): Thesen zu einer modularisierten hochschuldidaktischen Weiterbildung. Qualifizierungsprogramme zwischen Marktsteuerung und Expertenkonstruktion. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld.

■ **Dr. Silke Wehr,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Universität Bern,
E-Mail: silke.wehr@kwb.unibe.ch

■ **Dr. Helmut Ertel**, Leiter Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Universität Bern,
E-Mail: helmut.ertel@kwb.unibe.ch

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in.

Wenn das Konzept der Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung" Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Personal- und Organisationsforschung,
- Personal- und Organisationsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte,

aber ebenso

- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: **www.universitaetsverlagwebler.de.**

Anne Brunner

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.

Spiele für Seminar und Übung - Folge 6

Hintergrund

Professionell eingesetzt, eignen sich Team Games zum Training von Schlüsselkompetenzen. Kompetenzen umfassen Wissen, Fähigkeiten, sowie Einstellungen bzw. Haltungen. Schlüsselkompetenzen setzen sich zusammen aus persönlichen, sozialen, methodischen, aktionalen sowie reflexiven Kompetenzen.

Diese Serie stellt Team Games vor, die sich im Hochschulbereich bei Teilnehmer/innen (TN) verschiedener Studiengänge, Fachrichtungen und Altersgruppen bewährt haben. Die Impulse zur Reflexion bzw. zum Transfer stammen teilweise von den TN selbst, nachdem sie das Spiel ausgewertet und reflektiert haben.

Zur methodischen Umsetzung wird auf einen eigenen Beitrag verwiesen (Brunner 2006).

In der folgenden Reihe wird jeweils ein Team Game vorgestellt, das einem Thema zugeordnet ist (z.B. Einstieg/Kennen lernen, Kommunikation, Leiten). Wer die Spiele sammeln und ordnen möchte, kann sich an diesem jeweils übergeordneten Themenbereich orientieren.

Die Quellen der Team Games sind vielfältig. Ein Großteil stammt aus dem angloamerikanischen Raum, wo sie seit längerem im Erwachsenen-, Management- und Führungskräftetraining eingesetzt werden. Inzwischen haben viele dieser Team Games auf unterschiedlichen Wegen auch im deutschsprachigen Raum Fuß gefasst. Sie werden oft unter verschiedenen Namen angewandt und vielfach auch variiert. Primärquellen sind daher häufig nur schwer zu ermitteln. Manche Spiele wurden von den TN selbst mitgebracht, einige beschriebene Spielvarianten sind im Laufe der Spielsituationen spontan entstanden.

Das folgende Spiel gehört in den Themenbereich Kommunikation. Es fördert insbesondere die soziale Kompetenz. Die TN erleben, wie schnell Missverständnisse entstehen und wie sie vermieden werden können.

Themenbereich: Kommunikation, Kooperation

Themenbereich	Kommunikation, Kooperation
Name	**Stille Post: Tangram**
Geeignet für folgende Seminar-/ Trainingsphase Einsatzmöglichkeiten	- Zu Beginn bzw. nach einer Pause - Als Einstieg in das Thema Kommunikation, Interaktion, Kooperation
Worum es geht	Ein einzelner TN spricht zu einer Gruppe: er vermittelt eine Figur aus Tangrams
Wozu es dient	Man erlebt, wie mehrdeutig eine scheinbar „eindeutige" Botschaft sein kann, und wie wichtig Fragen und Rückmeldungen sind
Hilfsmittel	✓ mehrere Tangram-Spiele (ideal: magnetisch, notfalls aus Karton selbermachen, Muster s. Abb. 1) ✓ Lösungsblätter der Figuren (Beilage in den Spielen; Muster s. Abb. 2-4) ✓ Pinwand
Anleitung	1. Ein einzelner TN („Sprecher") sitzt mit Abstand vor der Gruppe („Zuhörer"). 2. Die restlichen TN („Zuhörer") sitzen frontal jeweils an einem Tisch (ideal: kleine Einzeltische). Die Zuhörer dürfen nicht sprechen. 3. Jeder Zuhörer hat ein Tangram-Set vor sich liegen 4. Der Sprecher erhält von der SL ein Lösungsblatt mit einer Figur (Muster s. Abb. 2-4), die die Gruppe nicht sehen kann. 5. Der Sprecher beginnt sofort, die Figur zu erklären („Botschaft") 6. Jeder Zuhörer bildet die Figur mithilfe der Tangrams für sich nach, unmittelbar gemäß der Erklärung 7. Der Sprecher beendet seine Botschaft, wenn er den Eindruck hat, dass alles gesagt ist Runde 1: Ein TN (Sprecher 1) sitzt vor der Gruppe, ihr zugewandt. Die Zuhörer dürfen Reaktionen zeigen, jedoch nicht sprechen. Am Ende werden die Figuren eingesammelt Runde 2: Ein anderer TN (Sprecher 2) sitzt vor der Gruppe. Die Zuhörer dürfen sprechen und nachfragen. Am Ende werden die Figuren eingesammelt. 8. Am Schluss werden die verschiedenen Ergebnisse verglichen und die einzelnen Runden reflektiert.

	Hinweise	✓ Der Sprecher darf das Lösungsblatt nicht zeigen, auch nicht bei späteren Runden. ✓ Die eingesammelten Figuren (z.B. magnetisch auf Metall) entsprechend sortieren (Runde 1, Runde 2...), um sie später zuordnen zu können. ✓ Die Reflexion evtl. stufenweise vorbereiten: zunächst paarweise bzw. innerhalb einer Arbeitsgruppe, dann mit einer Nachbargruppe, dann im Plenum
△○□	**Varianten**	a. Der Sprecher sitzt mit dem Rücken zur Gruppe bzw. hinter einer Pinwand. Die Zuhörer dürfen weder rückfragen noch Reaktionen zeigen. b. In jeder Runde bleibt derselbe TN in der Rolle des Sprechers. So kann er die Unterschiede aus seiner Sicht vergleichen. c. In jeder Runde gibt es eine andere Figur d. Zuhörer dürfen sprechen, jedoch nur untereinander e. Zuhörer sitzen im Halbkreis f. Jeweils 2 Zuhörer arbeiten im Team g. Es gibt Beobachter, die sich aufschreiben, was ihnen auffällt (was war für die Verständigung hinderlich, was war förderlich) h. Aufteilung in Dreiergruppen: ein TN beschreibt die Figur (Sprecher), ein TN legt sie auf (Zuhörer), ein TN beobachtet den Prozess (Beobachter). Sprecher und Zuhörer sitzen Rücken an Rücken. Rollenwechsel, bis alle einmal dran waren. i. Aufteilung in Dreiergruppen: 2 TN beschreiben die Figur, ein TN legt sie (Rücken an Rücken) j. Aufteilung in Dreiergruppen: ein TN beschreibt die Figur, 2 TN legen sie (Rücken an Rücken).
	Vorbereitung	spezielles Material besorgen, Raum richten
	Dauer	variabel; je nach Anzahl von TN und Aufgaben ca. 30 min. (+ Auswertung)
	Räumliche Voraussetzung	ideal sind kleine Einzeltische. Diese mit Abstand anordnen je nach Variante: frontal, Halbkreis, Kleingruppen
	Teilnehmerzahl	ideal: 8-12. Weitere TN als Beobachter
	Tempo	langsam, ruhig, konzentriert, heiter

	Schlüsselkompetenzen	Genaues Zuhören, präzises Sprechen, präzise fragen, verständlich antworten, Kommunikation, Konfliktmanagement, Präsentieren, Rhetorik
	Chance	- In kurzer Zeit Erfahrungen sammeln - Anschauliches Material für die Reflexion
	Gefahr	- Konflikte können entstehen („das hast Du uns nicht gesagt...") - Sprecher kann Schuldgefühle entwickeln („das habe ich nicht genau genug erklärt")
	Kommentar, Tipps	- Die Übung zeigt, wie schnell Missverständnisse entstehen. Zu Beginn ist sich der Sprecher meist sicher, dass die Information eindeutig und klar rüberkommt („es liegt doch auf der Hand"). - Das künstliche „Sprechverbot" der Zuhörer zeigt, wie wichtig Rückfragen und Rückmeldungen sind („wie hast Du das gemeint?" „Kannst Du das noch mal erklären"?) - Gerade Missverständnisse sind wertvolles Material für die Reflexion. Die Sprecher daher von Schuldgefühlen entlasten!
?	**Impulse für die Reflexion**	✓ „Sprecher": Wie ist es ihm in den verschiedenen Runden ergangen? ✓ „Zuhörer": wie ist es ihnen in den verschiedenen Runden ergangen? ✓ Worin bestanden die Unterschiede und wie haben sie sich ausgewirkt? ✓ Inwiefern hat sich das Verhalten wechselseitig beeinflusst? - Dein Verhalten das der anderen TN - das Verhalten der anderen TN Dein Verhalten ✓ Welchen Unterschied haben die Varianten bewirkt? ✓ Was hat die Aufgabe erschwert? ✓ Was hat bei der Aufgabe geholfen? ✓ Was kann man daraus für die Rolle des Sprechers lernen? ✓ Was kann man daraus für die Rolle des Zuhörers lernen?
	Impulse für den Transfer	✓ Wann, wo kommen ähnliche Situationen/ Verhaltensmuster vor? ✓ Welche Symbole/Metaphern/Analogien lassen sich auf die Realität übertragen? ✓ Was kann man daraus lernen?

	Mögliche Antworten: wie schnell Missverständnisse entstehen; die Illusion, dass es „auf der Hand liegt"; die Bedeutung von Rückmeldung/ Nachfragen; Vortrag, Meetings, anschauliches Darstellen, eindeutig anweisen, Risikokommunikation (z.B. Fluglotsen, Piloten, Raumfahrt, Reaktoren), Präzision, Ergebnis sicherstellen, die verschiedenen Seiten einer Botschaft (Sender – Empfänger)
Literatur	Rachow A. (Hg.): Spielbar 2000 (Tangram, S. 109f) Brunner A.: Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend lernen? Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten. P-OE 2006, H. 4, S. 110-115 Brunner A.: Die Kunst des Fragens. Hanser Verlag, München 2007 (Reihe Pocket Power)

Abbildungen 1-4: Stille Post: Tangram, Muster und mögliche Figuren, Zeichnungen Brunner 2008

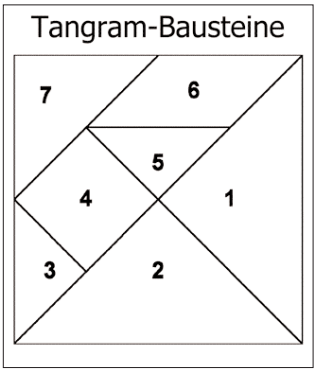


Abb. 1

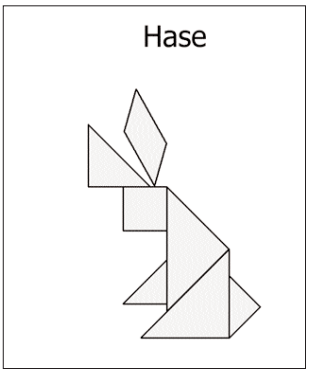


Abb. 2

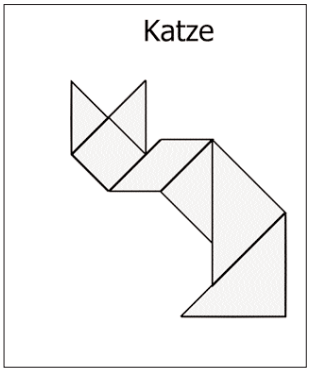


Abb. 3

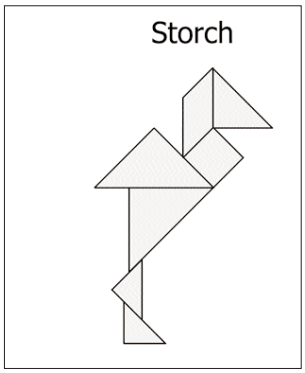


Abb. 4

Abkürzungen:
TN = Teilnehmer/innen
SL = Spielleitung

■ **Dr. Anne Brunner,** Professorin für Schlüsselqualifikationen, Hochschule München,
E-Mail: a.brunner@hm.edu

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage im Verlag

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

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

Kontakt: K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008
Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek, Generalsekretärin der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/ -politik/ -strategie

Wilhelm Krull
Encouraging Change.
The Role of Private Foundations in Innovation Processes.

Bernd Ebersold
Wissenschaftsimmanente Herausforderungen annehmen - Ziele weiter stecken. Private Wissenschaftsförderung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg
Wissenschaftler als Brückenbauer: Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Israel in der Forschung

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio, Michael Scheuermann:
Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdiziplinärer Projekte.
(Ludwig Huber)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2008
Zielkonflikte und Zielanpassungsprobleme

Hochschulforschung

Gero Lenhardt & Manfred Stock
Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen Teil 1

Hochschulentwicklung

Ludwig Huber
40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Antje Stork & Jin Zhao
Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen: „Terra incognita" wissenschaftliche Hausarbeit

Wim Görts, Edwin Herrmann & Anne Brulez
„Sprungbrett Zukunft" an der TU Darmstadt: Eine neue Qualität in der Schlüsselqualifikationsausbildung

Florian Steger
Hochschullehrer als Berater.
Doch wo endet eigentlich Beratung?

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Gendersensible Vermittlung von Verhandlungskompetenz - Ein Modellmodul und seine Evaluation aus vier Perspektiven

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2008
10. Workshop Hochschulmanagement 2008 in München

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

Kerstin Pull & Birgit Unger
Die Publikationsaktivität von DFG-Graduiertenkollegs und der Einfluss nationaler und fachlicher Heterogenität

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Harald Dyckhoff, Heinz Ahn, Sylvia Rassenhövel & Kirsten Sandfort
Skalenerträge der Forschung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche - Empirische Ergebnisse und ihre Interpretation

Werner Nienhüser & Anna Katharina Jacob
Changing of the Guards
Eine empirische Analyse der Sozialstruktur von Hochschulräten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Andrea Sperlich
Ansätze zur Optimierung des Marktverhaltens der (privaten) Hochschulen

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbildner." Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2008
Beratung vor Studienaufnahme

Beratungsentwicklung/-politik

Heike Spangenberg & Julia Willich
Studien- und Ausbildungswahl von Studienberechtigten
Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung für die Zeit nach Erwerb der Hochschulreife

Marco Blasczyk
Besser informiert ins Studium

Anja Laroche, Stephan Pöpsel & Katja Störkel-Hampe
UNI-TRAINEES – Ein Projekt zur Unterstützung der Studienwahl

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Judith Grützmacher
Einführung konsekutiver Lehramtsstudiengänge: Möglichkeiten der Optimierung für Lehende und Studierende – Erfahrungen aus dem Umstellungsprozess

Sigrid Jooß-Mayer
Möglichkeiten einer kundenorientierten Vorgehensweise in der Beratung Promovierender

Tagungsberichte

Freuden in Leiden – FEDORA Summer University 2008

Fachtagung „Professionalität in der Bildungsberatung"

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2008
Absolventenstudien

QiW-Gespräch

Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, Harald Schomburg, INCHER Kassel

Qualitätsentwicklung/-politik

Kerstin Janson
Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen

Maike Reimer
Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels

Hans Georg Tegethoff
Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium

Qualitätsforschung

Rainer Lange
Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats

UVW

Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWeber:

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.
Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.
Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität" verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.
Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre", „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen", „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden") häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.
Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.
Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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

Reihe: Beruf Hochschullehrer/in